

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

[JĘZYKI:OBCE]

w szkole]

NR 2/2022

W NUMERZE

Zawód:
nauczyciel

BEATA JĘDRYKA

Dobry start uczniów
z doświadczeniem
migracji

WYWIAD

Mądry przewodnik. Rola nauczyciela
w trudnych czasach
– rozmowa z dr Dominiką
Izdebską-Długosz



W książce *Visible Learning*, stanowiącej syntezę ponad 800 metaanaliz badawczych dotyczących osiągnięć szkolnych, John Hattie (2009) analizuje wpływ 138 czynników na efekty uczenia się. Spośród sześciu kategorii, w które te czynniki grupuje, najsilniej pozytywnie na sukces uczniów wpływają te zatytułowane "nauczyciel" i "konceptje dotyczące nauczania". Mniejsze znaczenie okazują się mieć "program nauczania", "uczeń", "dom" i "szkoła". Uczeń, co oczywiste, stanowi centrum, oś, wokół której obraca się wszystko, co z kształceniem związane, ale to nauczyciele i wszystko, co z nimi związane, najsilniej na to centrum oddziałują. Dlatego też drugi tegoroczny numer „Języków Obcych w Szkole” w znacznej części poświęcamy nauczycielowi.

Profesor Mirosław Pawlak – w tekście przygotowanym z okazji jubileuszu czasopisma – skupia się na zmianach w oczekiwaniach wobec nauczycieli języków obcych na przestrzeni ostatnich 65 lat. Zachęcam do lektury artykułu i wspólnego z Profesorem rozważania, czy istotnie współczesny nauczyciel np. języka angielskiego musi być „człowiekiem renesansu”. A jeżeli musi nim być, to które z jego licznych ról są kluczowe? Kim powinien być przede wszystkim?

Trenerem uczniowskiej autonomii, o czym piszą w swoich artykułach Agnieszka Tyczka-Nowak, Magdalena Toporek i Urszula Janczar?

Twórcą doskonałych materiałów dydaktycznych, dostosowanych do różnorodnych potrzeb uczniów, oczymw niezwykłe interesującym tekście pisał dr hab. Agnieszka Andrychowicz-Trojanowska?

Genialnym rzemieślnikiem, z oddaniem i pasją wykonującym swoje codzienne obowiązki, często w warunkach wymagających ciągłego doskonalenia się, na czym w kontekście pracy z uczniem z niepełnosprawnością (spektrum autyzmu) skupia się Teresa Maziarka-Grabowska, a w kontekście kształcenia w zakresie języka obcego zawodowego – Magdalena Ślawska?

Czy wreszcie może mądrym przewodnikiem, o czym z dr Dominiką Izdebską-Długosz rozmawia reporterka FRSE? Dodajmy – mądrym przewodnikiem w trudnych czasach, w których wielu nauczycieli od prawie czterech miesięcy staje się dodatkowo specjalistami w zakresie kształcenia międzykulturowego w związku z obecnością uczniów – obywateli Ukrainy – w polskich szkołach.

Do tego ostatniego wątku nawiązuje też artykuł dr Beaty Katarzyny Jędryki, w którym analizuje ona czynniki zapewniające dobry start w nowej szkole uczniom z doświadczeniem migracji. Wszyscy mamy nadzieję, że haniebna agresja Rosji na Ukrainę wkrótce się zakończy, ale musimy również – na wszelki wypadek – przygotowywać się na to, że we wrześniu ponownie polscy uczniowie będą uczyć się ramię w ramię z ukraińskimi.

Zachęcam Państwa również do lektury tekstu dr. Janusza Ryby, który zabierze Państwa w podróż po 75 latach dróg i bezdroży nauczania języka łaćńskiego w Polsce. Ta historia to czasem romans, a czasem thriller, ale naprawdę warto ją poznać!

Mam nadzieję, że teksty na kolejnych stronach będą dla Państwa wartościową przedwakacyjną lekturą, nawet jeżeli czasem dotyczą zagadnień niełatwych i opisują świat raczej w odcieniach szarości niż w kolorze. Niekiedy takie słodko-gorzkie rozważania stanowią początek naprawdę pięknych refleksji. Życzę Państwu, aby w wakacje znaleźli Państwo czas i na odpoczynek, i na nieśpieszne rozważania, w tym o rolach, jakie pełniemy jako nauczyciele. Jestem przekonany, że teksty w tym numerze to doskonały punkt wyjścia ku temu.

dr Marcin Smolik
redaktor naczelny

W numerze



65 LAT „JĘZYKÓW OBCYCH W SZKOLE”

Janusz Ryba

Drogi i bezdroża nauczania języka łacińskiego w latach 1945–2021 5

Mirosław Pawlak

Nauczyciel języka obcego jako „człowiek renesansu” – oczekiwania a rzeczywistość 15

ZAWÓD: NAUCZYCIEL

Monika Rosmanowska

Mądry przewodnik. Rola nauczyciela w trudnych czasach
Rozmowa z dr Dominiką Izdebską-Długosz 25

Beata Katarzyna Jędryka

Dobry start uczniów z doświadczeniem migracji 29

Agnieszka Andrychowicz-Trojanowska

Od podręcznika do własnych materiałów (glotto)dydaktycznych – dlaczego warto przygotowywać je inaczej 47

Agnieszka Tyczka-Nowak

Nauczyciel jako trener autonomii 59

Magdalena Toporek

Rola nauczyciela w rozwijaniu autonomii ucznia w warunkach nauki zdalnej
Przykłady rozwiązań praktycznych 65

ZESPÓŁ REDAKCYJNY

redaktor naczelny	dr Marcin Smolik
z-ca redaktora naczelnego	Beata Maluchnik
redaktor	Bartosz Brzoza
współpraca redakcyjna	Hanna Kukwa
korekta	Beata Kostrzewska, Maryla Błońska
ilustracja na okładce	Dorota Zajączkowska
dtp	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. 572 674 636, 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 Uniwersytetu 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

PL ISSN 0446-7965 DOI: 10.47050/jows.2022.2

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2022



Wydawnictwo
FRSE

Część opublikowanych w numerze artykułów została poddana recenzji zewnętrznej w procedurze *double-blind review*. Pełna lista recenzentów znajduje się na stronie www.jows.pl.

„Języki Obce w Szkole” uzyskały 20 punktów parametrycznych w wyniku przeprowadzonej w 2021 roku oceny i figurują w wykazie czasopism punktowanych Ministerstwa Edukacji i Nauki pod pozycją 201349.

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 zastrzega sobie prawo do redagowania i skracania nadesłanych tekstów.

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

Publikacja bezpłatna

Urszula Janczar W jaki sposób budować autonomię wśród uczniów Dziennik uczniowski jako narzędzie rozwijające autonomię	73
Magdalena Ślawska Warsztat pracy nauczyciela języka angielskiego zawodowego	79
Teresa Maziarka-Grabowska Wybrane sposoby pracy z dziećmi z autyzmem na lekcjach języka angielskiego w nauczaniu początkowym	85
Sabina A. Nowak, Małgorzata Szulc-Kurpaska W kierunku dobrostanu przyszłych nauczycieli języków obcych	93

OCENIANIE I EWALUACJA

Maksi Anna Kozińska Zrozumieć <i>A-level Polish</i>, czyli o angielskiej maturze z języka polskiego jako obcego	107
---	-----

JĘZYKOZNAWSTWO

Agnieszka Zimmer <i>Historia magistra linguae</i>, czyli o roli historii języka w nauczaniu niemieckiego słów kilka	117
Katarzyna Zegarska-Jasińska Angielsko-niemiecka interferencja językowa, czyli o roli fałszywych przyjaciół w uczeniu się języka obcego	123

METODYKA

Sandra Cieśla Pani Zmyłka uczy języka angielskiego	131
--	-----

ABSTRACTS	137
------------------	-----



Drogi i bezdroża nauczania języka łacińskiego w latach 1945–2021

DOI: 10.47050/jows.2022.2.5-13

Język łaciński postrzegany jest jako niepraktyczny, bo nie znajduje zastosowania w komunikacji. Tymczasem łacina nie jest i nie może być traktowana jako alternatywa dla nauczania języków nowożytnych lub innych przedmiotów humanistycznych. Wynika to ze swoistej, wręcz propedeutycznej funkcji kształcenia klasycznego, którego zadaniem owszem jest zaznajomienie uczniów z językiem łacińskim i kulturą antyczną, ale nabyte w trakcie procesu kształcenia wiedza i umiejętności służyć mają przede wszystkim jako narzędzie do poznawania, lepszego rozumienia i interpretacji zjawisk językowych oraz kulturowych.



¹ Dane na temat liczby szkół, w których nauczany jest język łaciński i kultura antyczna (w zakresie rozszerzonym, podstawowym, jako przedmiot uzupełniający lub zajęcia dodatkowe), gromadzi od kilku lat Polskie Towarzystwo Filologiczne. Wykaz szkół znaleźć można na stronie internetowej PTF: www.ptf.edu.pl, [dostęp: 11.02.2022].

JANUSZ RYBA
Uniwersytet Jagielloński

Kształcenie klasyczne, obejmujące nauczanie języka łacińskiego, greckiego i kultury antycznej, przez stulecia stanowiło podstawę europejskiej edukacji i było głównym elementem szeroko rozumianej humanistyki. Dynamiczne zmiany, do jakich doszło w polskiej edukacji w pierwszej połowie XX wieku, sprawiły jednak, że kształcenie klasyczne zredukowane zostało do nauczanego fakultatywnie języka łacińskiego oraz wybranych zagadnień z zakresu kultury, realizowanych przede wszystkim na lekcjach języka polskiego i historii. Proces stopniowego ograniczania powszechności nauczania łaciny w szkole średniej oraz redukcja liczby godzin przedmiotu pokazują, jak bardzo na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat zmieniły się polska edukacja oraz profil absolwenta szkoły średniej i wyższej. Język łaciński we współczesnej szkole, także w kształceniu akademickim, pełni rolę marginalną. Nieliczne licea ogólnokształcące¹, w których uczniowie uczą się języka łacińskiego, 176 osób przystępujących w 2021 r. do egzaminu maturalnego z języka łacińskiego i kultury antycznej (CKE 2021: 77), ograniczone zazwyczaj do 30 lub 60 godzin lektoraty języka łacińskiego realizowane na niektórych uczelniach i kierunkach to obraz rzeczywistej sytuacji kształcenia klasycznego w kraju, którego tożsamość kulturowa ściśle związana jest ze spuścizną grecko-rzymskiego antyku. Znakiem czasów jest również zanikanie w społeczeństwie świadomości wpływów językowych i kulturowych antyku, obecnych w polszczyźnie i innych językach nowożytnych oraz w szeroko rozumianej kulturze współczesnej (Stabryła 2012: 3).

Głównym celem niniejszego artykułu jest więc syntetyczny opis miejsca łaciny we współczesnej szkole oraz przedstawienie w ujęciu diachronicznym najważniejszych zmian organizacyjnych i programowych, które zaszły w kształceniu klasycznym na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat.

Po co dzisiaj łacina?

Michał Rusinek (2022) w artykule *Ordo Iuris, czyli wpływ łaciny na internetowe memy* w felietonistycznym stylu pisze o łacinie wyłącznie jako o dawnym języku nauki i Kościoła, a jej obecność we współczesnym świecie ogranicza do przepełnionej patosem, a przez to sztucznej i pretensjonalnej manieri językowej, polegającej na nadużywaniu łacińskich pojęć i latynizmów. Autor (Rusinek 2022) pośrednio przedstawia również aktualny stan kształcenia klasycznego w polskiej

szkole, pisząc: „Niektórym, zwłaszcza starszym, [łacina] może się kojarzyć ze szkolnym przymusem. Młodszy mogli jej liźnąć na studiach i w snobistycznych liceach. I tak miała więcej szczęścia niż starożytna greka, która jest już chyba wyłącznie dla koneserów”. Rzeczywiście, greka niemal zupełnie została usunięta z systemu szkolnego. Nie znajdziemy choćby wzmianki o niej w obowiązujących regulacjach ministerialnych i podstawie programowej², a jeżeli jest nauczana w szkole, to wyłącznie jako przedmiot uzupełniający, w niewielkim wymiarze godzinowym i dzięki finansowaniu z dodatkowych środków przyznawanych przez organ prowadzący³.

Nie sposób nie zgodzić się ze stwierdzeniem, że szkoła musi ulegać ciągłym zmianom oraz dostosowywać się do wyzwań współczesnego świata i potrzeb społeczeństwa. Nie należy jednak sprowadzać edukacji wyłącznie do praktycyzmu, a szeroko pojęta humanistyka powinna przygotowywać uczniów do poznawania i doświadczania pełnego człowieczeństwa. Henryk Kieręś (2006) w *Powszechnej encyklopedii filozofii* pisze:

Przedmiotem materialnym humanistyki są fakty kulturowe, rezultaty celowej działalności człowieka, natomiast jej przedmiotem formalnym (aspektem) jest kulturotwórczy charakter tych faktów. [...] Celem przedmiotowym humanistyki jest teoretyczne wyjaśnienie faktu kulturowego, a jej celem podmiotowym jest zrozumienie człowieka historycznego i jego poczynań kulturowych. [...] Humanistyka jest niezbędna w kulturze, ponieważ jej celem ostatecznym jest humanitas – człowieczeństwo człowieka, czyli to wszystko, co zawiera jego spotencjalizowana, rozumna i wolna natura i ku czemu człowiek transcenduje, zmagając się poznawczo i moralnie z zastanym światem. Dzięki humanistyce doświadczenie jednego człowieka staje się doświadczeniem wszystkich ludzi, nabiera wymiaru paradygmatycznego w ludzkiej kulturze.

W świetle przytoczonego cytatu należy zadać kluczowe pytania o kondycję kształcenia ogólnego. Czy humanistyka pozbawiona komponentu klasycznego spełnia swoje zadania? Czy obecny model kształcenia ogólnego wyposaża absolwentów szkół średnich w narzędzia do poznawania i rozumienia zjawisk językowych i kulturowych, a przez to także do aktywnego uczestnictwa i doświadczania kultury? Odpowiedzi na te pytania w pewnym zakresie udziela Stanisław Stabryła (2012: 2–3), który w marginalizacji kształcenia klasycznego widzi jedną z głównych przyczyn kryzysu polskiej humanistyki i szkolnictwa ogólnego *sensu largo*.

Kwestię doświadczania i aktywnego uczestnictwa w kulturze dzięki znajomości języka łacińskiego i kultury antycznej porusza również Rafał Toczko (2022: 32), pisząc:

Tradycja klasyczna jest nadal jednym z ważnych źródeł energii dla wielu aktywnych uczestników kultury. Nie ma jednak co udawać, że dzieła napisane setki lat temu zawsze i dla każdej osoby będą żywe albo łatwe w odbiorze. Potrzebni są specjaliści, znający języki tych dzieł i kontekst ich powstania, którzy uczynią je ciekawymi, przybliżą to, co obce, ożywią to, co dla nas martwe.

Bez wątpienia Toczko zwraca uwagę na kwestie zasadnicze. Pierwsza z nich to rola nauczycieli, którzy niczym przewodnicy i tłumacze wprowadzają uczniów w świat antyku poprzez objaśnianie im szerszego kontekstu kulturowego i wyposażanie w wiedzę niezbędną do odczytania sensu związanych z antykiem tekstów kultury. Druga zaś to motywowanie do poznawania łaciny i kultury antycznej, co osiągnąć można przede wszystkim dzięki wzbudzeniu zainteresowania starożytnością oraz mówienie o niej w sposób ciekawy dla uczniów. Warunkiem *sine qua non* tego procesu, ukierunkowanego na efektywność i atrakcyjność nauczania, jest odpowiedni dobór technik i narzędzi komunikacyjnych, które umożliwiają nie tylko dotarcie do odbiorcy, jakim jest młodzież, ale przede wszystkim przykuwają uwagę, skłaniają do refleksji i dyskusji oraz pobudzają do podejmowania własnych dalszych poszukiwań.

Wraz ze zmianami zachodzącymi w edukacji i w społecznym postrzeganiu roli kształcenia klasycznego zmieniają się również model pracy nauczycieli łaciny oraz działania podejmowane przez filologów klasycznych, których celem jest popularyzowanie znajomości języka łacińskiego oraz wiedzy na temat antyku i jego recepcji we współczesnym świecie. Poszukiwaniom nowych metod pracy z uczniami towarzyszą dyskusje i coraz częstsze w ostatnich latach konferencje naukowe i szkolenia metodyczne poświęcone zagadnieniom dydaktyki

2 Ostatni raz przedmiot język grecki i kultura antyczna pojawił się w podstawie programowej z 2002 roku. Zob. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. nr 51, poz. 458).

3 Na takich zasadach język grecki nauczany jest w I Liceum Ogólnokształcącym im. B. Nowodworskiego w Krakowie, w tzw. klasie klasycznej, której uczniowie realizują w zakresie rozszerzonym przedmiot język łaciński i kultura antyczna. Organ prowadzący finansuje także zwiększony wymiar godzinowy języka łacińskiego. Klasa klasyczna w I LO w Krakowie funkcjonuje pod patronatem Instytutu Filologii Klasycznej Uniwersytetu Jagiellońskiego nieprzerwanie od 1980 roku i powstała jako eksperymentalny projekt zmierzający do przywrócenia w polskim systemie szkolnym klas klasycznych z nauczaniem języka łacińskiego i języka greckiego. Na podstawie doświadczeń środowiska krakowskiego w latach osiemdziesiątych XX wieku w kilku miastach stworzone zostały klasy o profilu klasycznym.

4 Warto w tym miejscu wymienić kilka konferencji naukowych, np. odbywające się na Uniwersytecie Warszawskim: „Nowoczesna dydaktyka akademicka języków klasycznych”, „Dydaktyka wczoraj i dziś – nauczanie języków klasycznych i kultury antycznej”, odbywające się na Uniwersytecie Jagiellońskim: „Polacy nie gęsi, też łacinę znają”, „Quo vadis, szkoło? Antyk – Nauka – Edukacja”, odbywająca się w ramach CVIII Zjazdu Polskiego Towarzystwa Filologicznego konferencja „Szkoła w antyku, antyk w szkole”, odbywające się we Wrocławiu i Poznaniu konferencje „Optimi magistri” czy organizowane przez Wydawnictwo Draco i Krakowski Oddział PTF szkolenia metodyczne „De arte docendi”.

5 Szczegółowe informacje na ten temat znaleźć można na stronie internetowej www.human.umk.pl, [dostęp: 11.02.2022].

6 Zob. www.omc.obta.al.uw.edu.pl, [dostęp: 11.02.2022].

7 Wideoblog prowadzony przez Katarzynę Ochman, badaczkę z Uniwersytetu Wrocławskiego, dostępny jest na platformie YouTube: www.youtube.com/c/ŁacinaNaSkraju, [dostęp: 11.02.2022].

8 Cykl sześciu podcastów zrealizowany został z inicjatywy Jacka Hajduka i Krzysztofa Bielawskiego, badaczy z Uniwersytetu Jagiellońskiego, we współpracy z Kolegium Europy Wschodniej im. Jana Nowaka-Jeziorańskiego. Wszystkie odcinki dostępne są między innymi na stronie internetowej www.knfk.uj.edu.pl/?page_id=1787, [dostęp: 11.02.2022].

9 Zob. System Informacji Oświatowej (SIO): Rejestr Szkół i Placówek Oświatowych, www.rspo.gov.pl, [dostęp: 11.02.2022].

10 Plastyka, muzyka, filozofia, język łaciński i kultura antyczna.

11 W związku z sytuacją pandemiczną i koniecznością dostosowania wymagań egzaminacyjnych do specyfiki kształcenia związanej z epidemią SARS-CoV-2 w roku 2023 i 2024 absolwenci 4-letniego liceum ogólnokształcącego oraz 5-letniego technikum zdawać będą egzaminy maturalne zgodnie z opracowanymi w oparciu o podstawę programową, zredukowanymi wymaganiami egzaminacyjnymi. Zob. bit.ly/3zCdDoc, [dostęp: 12.02.2022].

języków klasycznych⁴. W działaniach popularyzujących antyk wśród uczniów szkół średnich z pewnością ważną rolę odgrywają rozgrywana od 40 lat Olimpiada Języka Łacińskiego i inne lokalne konkursy związane z językiem łacińskim, mitologią, kulturą antyczną, a także organizowana od kilkunastu lat przez naukowców z Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu „Liga starożytnicza”⁵. Wyjątkowym pod wieloma względami jest także realizowany na Uniwersytecie Warszawskim międzynarodowy projekt „Our mythical education”, w którym – obok prowadzenia badań naukowych – organizowane są także skierowane do uczniów konkursy i projekty edukacyjne⁶. Nie można pominąć również inicjatyw wykorzystujących media społecznościowe i nowe technologie. Przykładem takich działań może być chociażby wideoblog „Łacina na skraju”⁷ oraz seria podcastów „Kto zabił Homera”⁸. Przytoczone tutaj wybrane informacje pokazują z jednej strony mnogość podejmowanych działań popularyzujących antyk wśród młodzieży szkolnej, a z drugiej obrazują zmiany, jakie zaszły w ostatnich latach w dydaktyce języków klasycznych i kultury antycznej, polegające przede wszystkim na wykorzystywaniu nowych kanałów komunikacji, nowych technologii, a także innowacyjnych rozwiązań metodycznych, których celem jest wzbudzenie zainteresowania młodzieży antykiem i motywowanie do poznawania języka łacińskiego i kultury antycznej.

Język łaciński i kultura antyczna jako przedmiot szkolny

Z danych dostępnych w Systemie Informacji Oświatowej wynika, że język łaciński nauczany jest obecnie w 106 szkołach w Polsce⁹. Nic więc dziwnego, że kształcenie klasyczne często postrzegane jest jako element anachronicznego systemu szkolnego, którego nieliczne pozostałości mogą być świadectwem snobizmu lub nadmiernego przywiązania do tradycji. Magdalena Stuligrosz (2022: 33–35) zwraca uwagę na wciąż zmniejszającą się w ostatnich latach liczbę szkół, w których nauczany jest język łaciński. Dla porównania przywołuje dane z roku 2017, kiedy to łacina obecna była w 245 szkołach w Polsce. Zdaniem badaczki tak postępująca marginalizacja kształcenia klasycznego stawia nowe wyzwania nie tylko przed nauczycielami, ale całym środowiskiem filologów klasycznych. Sytuacja negatywnie wpływa bowiem także na kształcenie akademickie, a w tym na same studia w zakresie filologii klasycznej.

Status łaciny jako przedmiotu szkolnego w zreformowanym systemie kształcenia regulują przepisy prawa oświatowego dotyczące ramowych planów nauczania oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego (MEN 2019, 2020). Zgodnie z zawartymi w ministerialnych rozporządzeniach regulacjami przedmiot język łaciński i kultura antyczna może być nauczany w zakresie podstawowym lub rozszerzonym, przy czym zakresy te nie są połączone ani organizacyjnie, ani programowo. Łacina w zakresie podstawowym umieszczona została w puli czterech przedmiotów¹⁰, z których, zgodnie z decyzją dyrektora szkoły, uczniowie realizują jeden w klasie pierwszej, w wymiarze 1 h tygodniowo. Zakres rozszerzony z kolei, obejmujący 8 h w cyklu dydaktycznym, może być realizowany przez uczniów jako jeden z przedmiotów rozszerzonych. Wymagania określone w podstawie programowej dla zakresu rozszerzonego stanowią jednocześnie wymagania egzaminacyjne egzaminu maturalnego z języka łacińskiego i kultury antycznej na poziomie rozszerzonym¹¹. Z organizacyjnego punktu widzenia możliwe jest także nauczanie łaciny jako przedmiotu uzupełniającego lub dodatkowego, bez określonej podstawy programowej i w oparciu o indywidualnie przygotowany przez nauczyciela autorski program nauczania (Ryba 2019: 315–323). Podobnie w wygaszanym trzyletnim liceum ogólnokształcącym przedmiot język łaciński i kultura antyczna nauczany był jako jeden z przedmiotów rozszerzonych w wymiarze 240 h w cyklu kształcenia lub jako przedmiot uzupełniający.

Obecna sytuacja i stan nauczania języka łacińskiego i kultury antycznej są konsekwencją zmian, jakie wprowadzane były w polskiej oświacie od lat trzydziestych XX wieku – i które stopniowo ograniczały powszechność oraz zakres nauczania łaciny. Ów proces marginalizacji szczególnie nasilił się po 1945 r. W kolejnych reformach zmniejszano wymiar godzinowy przedmiotu, nie zmieniając jednak zasadniczo modelu nauczania łaciny i nie redukując

celów kształcenia. Doprowadziło to do sytuacji, w której wymagania określone w dokumentach programowych były trudne lub wręcz niemożliwe do osiągnięcia. W walce o miejsce kształcenia klasycznego w polskiej szkole ogromną rolę odegrało Polskie Towarzystwo Filologiczne, bez którego działań być może język łaciński już dawno zostałby usunięty z programów szkoły średniej. Dyskusje toczone na temat wprowadzanych zmian i niekorzystnej sytuacji kształcenia klasycznego często publikowane były na łamach czasopisma „Języki Obce w Szkole” i dzisiaj teksty te stanowią niezwykle bogaty materiał do analiz i badań nad historią dydaktyki języka łacińskiego. Aby dobrze zrozumieć obecną sytuację, należy przyjrzeć się bliżej kolejnym reformom szkolnym i ich wpływowi na stan nauczania łaciny.

„Nowy humanizm” versus „grecko-rzymskie drobiazgi kulturalne”

„Humanizmem są zdobycze nauk, na których opiera się życie, a nie są nim już np. grecko-rzymskie drobiazgi kulturalne” – słowa wygłoszone w czasie Ogólnopolskiego Zjazdu Oświatowego¹² przez Witolda Wyspiańskiego (1945: 23), kuratora okręgu szkolnego w Krakowie, doskonale pokazują stosunek niektórych środowisk do kształcenia klasycznego i jego miejsca w powojennym systemie szkolnym. Wyspiański nie był w swoich poglądach odosobniony. Jednym z głównych założeń nowej szkoły było odhumanizowanie programów nauczania oraz wprowadzenie na wszystkich szczeblach edukacji elementów kształcenia zawodowego. Postulowano zupełne zerwanie z przedwojenną tradycją edukacji oraz systemem szkolnym (Potyrała 1991: 27), w którym języki klasyczne odgrywały bardzo ważną rolę i stanowiły bazę kształcenia humanistycznego. Przeciwnicy funkcjonującej przed wojną „szkoły jędrzejewiczowskiej” wskazywali na anachroniczny charakter wykształcenia klasycznego, nieodpowiadający potrzebom współczesnego społeczeństwa, i dążyli jeśli nie do usunięcia, to przynajmniej do znacznego ograniczenia liczby godzin języków klasycznych oraz do wprowadzenia nowego modelu kształcenia humanistycznego (Brzuska 2016: 229–241).

Najpoważniejszą konsekwencją zmian, które wprowadzone zostały w latach 1945–1948, było formalne usunięcie języka greckiego i ograniczenie kształcenia klasycznego wyłącznie do nauczania łaciny. Było to możliwe dzięki zapisom w instrukcji programowej, w której nie dopuszczano do uruchamiania liceum ogólnokształcącego typu klasycznego (Ministerstwo Oświaty 1945), a już w systemie stworzonym przez Janusza Jędrzejewicza był to jedyny typ klas licealnych, w których nauczana była greka (Ryba 2020: 43–45). Ponadto władze oświatowe zezwalały na otwieranie klas gimnazjalnych i licealnych typu humanistycznego, w których rezygnowano z obligatoryjnego przed wojną języka łacińskiego lub w związku z sytuacją powojennej oświaty dopuszczano realizację skróconych kursów łaciny. Należy pamiętać, że decyzje te motywowane były nie tylko względami organizacyjnymi i trudnościami wynikającymi z konieczności odbudowy całego systemu kształcenia, ale także względami ideologicznymi (Brzuska 2016: 256–272).

Dopełnieniem projektowanych zmian była reforma strukturalno-programowa, wprowadzona w 1948 r., na podstawie której dotychczasowy system kształcenia ogólnego zastąpiony został tzw. jedenastolatką, składającą się ze szkoły podstawowej (klasy I–VII) oraz liceum ogólnokształcącego (klasy VIII–XI) (MO 1948). W nowej strukturze szkoły średniej zrezygnowano z furkacji programowej, czyli podziału liceum na wydziały. Taka reorganizacja szkolnictwa średniego wpłynęła również na sytuację języka łacińskiego, który mógł być nauczany w klasach VIII–XI w wymiarze 3 h tygodniowo jako alternatywa dla drugiego języka nowożytnego. Rozwiązanie to oznaczało zmniejszenie ogólnej liczby godzin przedmiotu aż o 10,5 h w porównaniu z dotychczasowym programem nauczania w gimnazjum i liceum humanistycznym (Ryba 2020: 53–54). Zgodnie z danymi statystycznymi, które przywołują Stanisław Mauersberg i Marian Walczak (2005: 173), w roku szkolnym 1956/57 języka łacińskiego uczyło się ok. 34 proc. uczniów liceum.

W czasie II Zjazdu Oświatowego, zorganizowanego w maju 1957 r. przez Związek Nauczycielstwa Polskiego, poddano głębokiej krytyce funkcjonujący system szkolny. Wśród

¹² Ogólnopolski Zjazd Oświatowy odbył się w Łodzi w dniach 18–22 czerwca 1945 r.

postulowanych zmian w systemie kształcenia pojawiła się koncepcja przywrócenia w ramach furkacji programowej liceum klas o profilu klasycznym. Zwolennikiem tego rozwiązania był ówczesny minister oświaty Władysław Bieńkowski, który w przemówieniach podkreślał związki kultury polskiej z dziedzictwem antycznym oraz wielowiekową tradycję studiów klasycznych, stanowiących od wieków fundament polskiej humanistyki (Bieńkowski 1957: 20–21). Pomysł ten nie został zrealizowany, jednak, mimo wielu problemów organizacyjnych, sytuacja języka łacińskiego w latach 1948–1961 była stabilna. Łacina, chociaż w ograniczonym wymiarze, utrzymana została w programie liceum ogólnokształcącego. Sprzyjały temu także wymagania szkół wyższych i w pewnym sensie wciąż żywa jeszcze tradycja kształcenia klasycznego.

Wprowadzony na początku lat sześćdziesiątych XX wieku model kształcenia ogólnego, oparty na ośmioletniej szkole podstawowej i czteroletnim liceum ogólnokształcącym (Ustawa z 15 lipca 1961 r.), mimo podejmowanych na przełomie lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych prób zmiany systemu szkolnego funkcjonował przez kilkadziesiąt lat i ostatecznie wygaszony został w 2004 r. Reforma z 1961 r. znacząco pogorszyła sytuację języka łacińskiego. Zniesiono możliwość nauczania łaciny zamiast drugiego języka nowożytnego i zmniejszono z 12 do 8 wymiar godzinowy przedmiotu, który ponadto uzyskał status zajęć nadobowiązkowych (Brzuska 2016: 262). W ciągu 20 lat istnienia Polski Ludowej łacina została niemal usunięta z polskiej szkoły pod pozorem dostosowywania systemu edukacji do potrzeb nowoczesnego społeczeństwa. Nie brak było w tym czasie zwolenników i obrońców modelu kształcenia nawiązującego do tradycji, którzy głosili potrzebę utrzymania w programie liceum ogólnokształcącego łaciny jako łącznika kultury polskiej z tradycją antyczną, ostatecznie jednak zwyciężyła polityka oświatowa propagowana przez władze komunistyczne. W polityce tej, wbrew wielu deklaracjom rządzących polską oświatą, zabrakło należytego miejsca dla języka łacińskiego.

Próby przywrócenia pełnego kształcenia klasycznego

Sytuacja języka łacińskiego uległa poprawie na początku lat siedemdziesiątych. Intensywne prace koncepcyjne i programowe nad kolejną reformą systemu oświaty dawały nadzieję na przywrócenie w polskiej szkole pełnego kształcenia klasycznego. W projektach dotyczących nowego ustroju szkolnego¹³ nauka łaciny miała charakter alternatywny w stosunku do języka zachodnioeuropejskiego. Przewidywano więc czteroletni cykl nauczania w klasach VII–X (klasa VII – 4 h, VIII – 3 h, IX – 3 h, X – 2 h) (JOwS 1977). Ponadto w projekcie programu dla klas humanistycznych, filologicznych i biologicznych wprowadzona została obowiązkowa nauka łaciny oraz dopuszczano możliwość tworzenia w przyszłości jako podtypu studium o profilu filologicznym klas klasycznych, których program obejmowałby naukę języka łacińskiego, języka greckiego oraz odrębny przedmiot kultura antyczna.

Plany te nie zostały zrealizowane, a po odstąpieniu od wdrażania reformy przywrócono system szkolny z 1961 r. z czteroletnim liceum ogólnokształcącym, ale środowisko filologów klasycznych odniosło sukces, przekonując władze oświatowe do wprowadzenia możliwości tworzenia klas klasycznych z obowiązkowym nauczaniem języka łacińskiego i greckiego. Ponadto język łaciński mógł być również nauczany w klasach o innych profilach. Konsekwencją tych zmian było opracowanie trzech zróżnicowanych pod względem treści i celów kształcenia wersji programu nauczania łaciny. Program dla klas humanistycznych, realizowany w 8-godzinny cykl dydaktyczny, mógł być wprowadzany także w klasach ogólnych i matematyczno-fizycznych. Druga wersja, bardziej rozbudowana pod względem treści nauczania, przeznaczona była dla klas klasycznych, trzecia, dla klas biologiczno-chemicznych, była mocno sprofilowana i obejmowała kurs języka specjalistycznego¹⁴.

Niewątpliwie najbardziej pozytywną zmianą było wprowadzenie po raz pierwszy w wojennej edukacji pełnego kształcenia klasycznego. Pierwsza eksperymentalna klasa klasyczna powstała jeszcze w 1980 r. w I Liceum Ogólnokształcącym im. B. Nowodworskiego

13 Reforma zakładała wprowadzenie 10-letniej szkoły średniej ogólnokształcącej oraz 2-letniej szkoły specjalizacji kierunkowej, której jednym z typów miało być studium ogólnokształcące. Wdrażanie reformy zostało wstrzymane na podstawie Uchwały Sejmu PRL z dnia 26 stycznia 1981 r. i przywrócony został ustrój szkolny wprowadzony w 1961 r.

14 Programy po raz pierwszy zostały opublikowane w 1981 r., a w latach 1985, 1987 i 1994 ukazały się ich przedruki z drobnymi modyfikacjami. Wersja z 1994 r. obowiązywała w 4-letnim liceum do końca jego funkcjonowania, czyli do 2004 r.

w Krakowie¹⁵ i była efektem współpracy podjętej przez szkołę i środowisko filologów klasycznych z Uniwersytetu Jagiellońskiego. Wnioski wynikające z doświadczeń krakowskich wykorzystywane były przy opracowywaniu programu nauczania języków klasycznych, a także przy tworzeniu tego typu klas w innych miastach (Ryba 2020: 65–68). W 1982 r. z inicjatywy Polskiego Towarzystwa Filologicznego zorganizowano po raz pierwszy ogólnopolską Olimpiadę Języka Łacińskiego, która w znaczny sposób przyczyniła się do wzrostu prestiżu łaciny jako przedmiotu szkolnego oraz popularyzacji języka łacińskiego i kultury antycznej wśród młodzieży licealnej.

Niespełnione nadzieje i postępująca marginalizacja języka łacińskiego

Lata osiemdziesiąte XX wieku, chociaż w historii Polski to bardzo burzliwy okres, w przypadku kształcenia klasycznego przyniosły pozytywne zmiany. Niestety po transformacji ustrojowej sytuacja uległa znacznemu pogorszeniu. Mimo wielkiej nadziei na umocnienie pozycji języka łacińskiego w systemie szkolnym, oczekiwania i postulaty środowiska filologów klasycznych nie tylko nie zostały spełnione, ale doszło do ponownej marginalizacji i ograniczenia powszechności oraz zakresu nauczania łaciny. Grażyna Czetwertyńska (2016: 287–293) zmiany te łączy z dwoma istotnymi aspektami, które można zaobserwować w polskiej edukacji lat dziewięćdziesiątych. Pierwszy z nich to ogólny kryzys humanistyki, szczególnie w kontekście kształcenia ogólnego. Drugi zaś to zmieniające się oczekiwania społeczne wobec edukacji i postulaty bardziej efektywnego przygotowywania młodzieży do wyzwań zmieniającego się dynamicznie rynku pracy.

Rzeczywistość edukacyjna po 1990r. to przede wszystkim czas definiowania nowej polityki oświatowej państwa oraz prace koncepcyjne nad nową reformą szkolną. W 1993 r. na łamach czasopisma „Języki Obce w Szkole” opublikowana została wstępna wersja podstawy programowej języka łacińskiego, która zastąpić miała dotychczasowe programy ministerialne (JOWS 1993). Zmianie uległa nazwa przedmiotu – z język łaciński na język łaciński i kultura antyczna. Modyfikacja ta nie dotyczyła jedynie kwestii nazewnictwa, była bowiem zapowiedzią głębokich zmian programowych. Zlikwidowany został, obowiązujący w poprzednich programach, prymat kompetencji językowych. Nowy przedmiot zyskał charakter blokowy i złożony był z dwóch równorzędnych elementów: kompetencji językowych i kompetencji kulturowych. Treści kształcenia zostały podzielone na zakres podstawowy i rozszerzony, zachowano jednak wspólne dla obydwu zakresów cele ogólne (MEN 1999). Łacina mogła być nauczana jako drugi lub trzeci język obcy.

Sytuacja języków klasycznych uległa znacznemu pogorszeniu po wprowadzeniu trzyletniego liceum ogólnokształcącego. Skrócenie cyklu nauki w liceum oraz zalecenie obowiązkowego nauczania dwóch języków nowożytnych negatywnie wpłynęło na stan nauczania języka łacińskiego. Szkoły, które zachowały w swoich programach łacinę, zazwyczaj ograniczyły jej wymiar do 3–4 h w cyklu i traktowały ten przedmiot jako trzeci język obcy, co zgodne było z opracowaną w 2002 r. podstawą programową (MENiS 2002). Podstawa programowa dopuszczała również realizację języka łacińskiego jako drugiego języka obcego. W tym przypadku wymiar godzinowy wynosił 6 h w cyklu, a program nauczania musiał być odpowiednio poszerzony o dodatkową lekturę tekstów oryginalnych. Po 2002 r. powszechnym zjawiskiem było usuwanie języka łacińskiego ze szkół. Nieliczne licea utrzymujące nauczanie łaciny nie były w stanie zapewnić zatrudnionym nauczycielom stabilnej liczby godzin, a liczba godzin przedmiotu nie była wystarczająca do realizacji określonych w podstawie programowej wymagań. Sytuacja ta powodowała spadek liczby osób przystępujących do egzaminu maturalnego z języka łacińskiego i powracające dyskusje nad zasadnością organizowania go.

Poprawy sytuacji języka łacińskiego i kultury antycznej upatrywano w nowej podstawie programowej, która została wprowadzona w 2008 r. (MEN 2008). Zgodnie z harmonogramem wdrażania zmian w szkołach ponadgimnazjalnych nowa podstawa programowa funkcjonowała od roku szkolnego 2012/2013. Przedmiot język łaciński i kultura antyczna

¹⁵ Warto zwrócić uwagę, że klasa klasyczna z obowiązkowym nauczaniem języka łacińskiego i greckiego funkcjonuje w LO w Krakowie do dzisiaj. Również w XI Liceum Ogólnokształcącym im. M. Reja w Warszawie nieprzerwanie od lat osiemdziesiątych kultywowana jest zapoczątkowana 40 lat temu tradycja klasy klasycznej, chociaż w tym przypadku obecnie nie jest już nauczany język grecki. Przykład warszawski szczegółowo omawiają K. Marciniak i B. Strycharczyk (2021: 237–291).

realizowany mógł być w czwartym etapie edukacyjnym, wyłącznie w zakresie rozszerzonym. Wprowadzenie rozszerzonego programu nauczania języka łacińskiego i kultury antycznej wydawało się pozytywną zmianą. Przede wszystkim uregulowany miał zostać status łaciny jako przedmiotu szkolnego. Niestety praktyka szkolna pokazała, że w większości szkół język łaciński nie został wprowadzony na zasadach określonych w podstawie programowej. Rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania dopuszczało możliwość wprowadzenia do szkolnego zestawu programów nauczania przedmiotu uzupełniającego, dla którego nie została określona podstawa programowa. W związku z tym w wielu szkołach od roku szkolnego 2013/2014 pojawił się język łaciński jako przedmiot uzupełniający pod zmodyfikowanymi na różne sposoby nazwami¹⁶. Minimalny wymiar godzinowy dla przedmiotu uzupełniającego to 30 h w cyklu. Tym samym w prawie oświatowym pojawiła się, wykorzystywana często, możliwość utrzymania języka łacińskiego w wymiarze godzin znacznie zmniejszonym w porównaniu do przedmiotu język łaciński i kultura antyczna.

Stan nauczania języka łacińskiego w liceum trzyletnim wzbudzał spory niepokój, a wdrażana od roku szkolnego 2017/2018 najnowsza reforma nie poprawiła sytuacji kształcenia klasycznego. W najbliższych latach możliwe są w zasadzie trzy scenariusze. Pierwszy z nich zakłada poprawę sytuacji. Druga możliwość to scenariusz stagnacji. Pozycja języka łacińskiego i kultury antycznej zostanie utrzymana na obecnym poziomie. Przedmiot nauczany będzie w nielicznych szkołach w zakresie podstawowym i rozszerzonym. Scenariusz stagnacji ma charakter przejściowy i nie jest możliwy do utrzymania w dłuższym okresie. Utrzymująca się tendencja do usuwania z programów studiów wyższych lektoratu języka łacińskiego lub wycofanie łaciny z grupy przedmiotów maturalnych spowoduje przejście do scenariusza postępującej marginalizacji, w którym pozycja języka łacińskiego będzie w dalszym ciągu ograniczana, aż do całkowitego wycofania łaciny z programu liceum.

Zakończenie

Analizując miejsce języka łacińskiego i kultury antycznej we współczesnej szkole i formułując potencjalne scenariusze na przyszłość, nie można pomijać aspektu historycznego i zmian, jakie zaszły w polskiej szkole i kształceniu klasycznym na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat. Takie spojrzenie pozwala lepiej zrozumieć genezę zjawisk edukacyjnych i dostrzec w nich pewną ciągłość. Mówiąc o nauczaniu łaciny, nie można pomijać szerszego kontekstu funkcjonowania całego systemu szkolnego, a także przemian politycznych, społecznych i technologicznych.

Niewątpliwie głównym problemem organizacyjnym, z jakim od kilkudziesięciu lat mierzy się środowisko filologów klasycznych, jest zanikanie nauczania łaciny w szkołach. Analiza dokumentów prawa oświatowego regulujących system szkolny w Polsce oraz programów nauczania i podstaw programowych języka łacińskiego pozwala na wyciągnięcie kilku wniosków. Pierwszy z nich dotyczy sytuacji kształcenia klasycznego w zmieniających się warunkach organizacyjnych polskiej oświaty i statusu języka łacińskiego jako przedmiotu szkolnego. W tym aspekcie szczególnie widoczna jest stała tendencja do ograniczania liczby godzin przeznaczonych na nauczanie języka łacińskiego. Kolejny wniosek dotyczy celów nauczania języka łacińskiego, które, mimo wprowadzania kolejnych reform systemu edukacji, w zasadzie nie uległy zasadniczej zmianie. Ogólne cele kształcenia organizują proces dydaktyczny na dwóch płaszczyznach: językowej i kulturowej, przy czym w wytycznych programowych z lat 1945–2021 widoczne są wyraźne zmiany proporcji oraz funkcji realizowanych treści językowych i kulturowych. Zasadniczym celem nauczania języka łacińskiego pozostaje niezmiennie przygotowanie ucznia do pracy z tekstem oryginalnym, w tym przede wszystkim nabycie umiejętności odbioru, rozumienia i przekładu tekstu na język polski. Zasadniczą zmianą jest jednak redefinicja funkcji języka łacińskiego, który rozumiany jest jako nośnik treści kulturowych i środek pozwalający na dekodowanie tychże treści, przez co kształcenie w zakresie języka podporządkowane jest kompetencji interkulturowej.

16 Np. elementy języka łacińskiego, podstawy języka łacińskiego, łacina w naukach medycznych itp.

Trudno dzisiaj powiedzieć, jak zmieniać się będzie polska edukacja i model kształcenia ogólnego. Tym bardziej nie da się w jednoznaczny sposób stwierdzić, jaka przyszłość czeka nauczanie języka łacińskiego i kultury antycznej. Z pewnością największym wyzwaniem stojącym przed środowiskiem filologów klasycznych jest dalsza walka o zachowanie systemowego, szkolnego nauczania łaciny oraz popularyzacja wśród uczniów grecko-rzymskiego antyku. Zmieniający się świat ciągle stawia przed szkołą nowe wyzwania, którym sprostać muszą także nauczyciele łaciny. Jestem jednak przekonany, że we współczesnej szkole jest miejsce dla języka łacińskiego i kultury antycznej, także w szkole przyszłości, zorientowanej na nowoczesne metody, techniki oraz narzędzia nauczania i komunikacji.

BIBLIOGRAFIA

- Bieńkowski, W. (1957), *Drogi przebudowy systemu oświaty w Polsce*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Brzuska, B. (2016), *Latin and politics in People's Poland*, [w:] D. Movrin, E. Olechowska (red.), *Classics and class. Greek and Latin classics and communism at school*, Warszawa – Ljubljana: Wydawnictwo DiG, s. 229–286.
- CKE (2021), *Sprawozdanie z egzaminu maturalnego 2021. Przedmioty humanistyczne*, bit.ly/3OVwclX, [dostęp: 11.02.2022].
- Czetwertyńska, G. (2016), *Expectations and disappointments – Latin and antiquity as components of the educational system in Poland at the beginning of the nineties*, [w:] D. Movrin, E. Olechowska (red.), *Classics and class. Greek and Latin classics and communism at school*, Warszawa–Ljubljana: Wydawnictwo DiG, s. 287–298.
- JOwS (1977), *Wstępna wersja programu języka łacińskiego i elementów kultury antycznej dziesięcioletniej szkoły średniej*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 44–52.
- JOwS (1993), *Podstawa programowa w zakresie języka łacińskiego i kultury antycznej dla uczniów liceów ogólnokształcących*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 20–22.
- Kiereś, H. (2006), *Humanistyka – czym jest i od czego zależy*, [w:] *Powszechna encyklopedia filozofii* (wersja internetowa), Lublin: Wydawnictwo Polskie Towarzystwo Tomasz z Akwinu, bit.ly/3KRNUDo, [dostęp: 11.02.2022].
- Marciniak, K., Strycharczyk, B. (2021), *Macte animo! – or, the Polish experiment with „classics profiles” in secondary school education: the Warsaw example*, [w:] L. Maurice (red.), *Our mythical education. The reception of classical myth worldwide in formal education, 1900-2020*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, s. 237–291.
- Mauersberg, S., Walczak, M. (2005), *Szkolnictwo polskie po drugiej wojnie światowej (1945–1956)*, Warszawa: Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy.
- MEN (1999), Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego. Załącznik nr 2: Podstawa programowa języka łacińskiego i kultury antycznej (Dz.U. nr 14, poz. 129).
- MEN (2008), Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. nr 4, poz. 17).
- MEN (2019), Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 kwietnia 2019 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół (Dz.U. z 2019 r. poz. 639).
- MEN (2020), Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 czerwca 2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz.U. z 2020 r. poz. 1248).
- MENiS (2002), Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie Podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. nr 51, poz. 458).

- MO (1945), Instrukcja z dnia 16 lipca 1945r. w sprawie organizacji roku szkolnego 1945/46 w średnich szkołach ogólnokształcących (Dz.U. MO nr 2, poz. 62).
- MO (1948), Instrukcja z dnia 4 maja 1948r. w sprawie organizacji roku szkolnego 1948/49 w szkolnictwie ogólnokształcącym (Dz.U. MO nr 5, poz. 86).
- ORE (2020), *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła ponadpodstawowa. Język łaciński i kultura antyczna*, bit.ly/3KQWEdh, [dostęp: 11.02.2022].
- Potyrała, B. (1991), *Przemiany oświaty w Polsce w latach 1944–1948*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Rusinek, M. (2022), *Ordo Iuris, czyli wpływ łaciny na internetowe memy*, „Gazeta Wyborcza”, 10 lutego, wydanie internetowe, bit.ly/3MSnKIB, [dostęp: 12.02.2022].
- Ryba, J. (2019), *Języki klasyczne i kultura antyczna w zreformowanym liceum ogólnokształcącym*, „Eos”, nr 106, s. 315–323.
- Ryba, J. (2020), *Język łaciński w średniej szkole ogólnokształcącej w latach 1945–2004*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Stabryła, S. (2012), *Żeby nie został nawet ślad*, [w:] „PAUza Akademicka”, nr 152, pauza.krakow.pl/152_2&3_2012.pdf, [dostęp: 12.02.2022].
- Stuligrosz, M. (2022), *Łacina (jeszcze nie) umarła*, „Forum Akademickie”, nr 1, s. 33–35.
- Toczko, R. (2022), *Niewidzialna sieć tradycji antycznej*, „Forum Akademickie”, nr 1, s. 30–32.
- Ustawa z dnia 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania (Dz.U. nr 32, poz. 160).
- Ustawa z dnia 8 stycznia 1999 r. – Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego (Dz.U. nr 12, poz. 96).
- Wypiański, W. (1945), *O podstawowe założenia nowej szkoły*, [w:] S. Świdwiński et al. (red.), *Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w Łodzi. 18–22 czerwca 1945*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, s. 121–122.

DR JANUSZ RYBA Filolog klasyczny, doktor językoznawstwa. Pracuje jako wykładowca w Instytucie Filologii Klasycznej Uniwersytetu Jagiellońskiego i nauczyciel języków klasycznych w I Liceum Ogólnokształcącym im. B. Nowodworskiego w Krakowie. Jest współautorem podręczników do nauczania języka łacińskiego i kultury antycznej „Homo Romanus” i „Cognoscite”, autorem programów nauczania i publikacji naukowych dotyczących nauczania języka łacińskiego oraz historii kształcenia klasycznego w Polsce. Współpracuje także z Centralną Komisją Egzaminacyjną oraz bierze udział w realizacji międzynarodowego projektu „Out mythical childhood... The Reception of Classical Antiquity in Children’s and Young Adults’ Culture in Response to Regional and Global Challenges” (Wydział Artes Liberales Uniwersytetu Warszawskiego). Od 2018 r. pełni funkcję Przewodniczącego Oddziału Krakowskiego Polskiego Towarzystwa Filologicznego.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOWS” w procedurze double-blind review.



Nauczyciel języka obcego jako „człowiek renesansu” – oczekiwania a rzeczywistość

DOI: 10.47050/jows.2022.2.15-24

Słuchając referatów podczas konferencji i czytając publikacje naukowe, nie sposób nie dojść do wniosku, że oczekiwania co do wiedzy, umiejętności i kompetencji nauczycieli języków obcych ciągle rosną. O ile dawniej kluczowe były znajomość danego języka oraz umiejętności związane ze skutecznym nauczaniem i prowadzeniem lekcji, obecnie oczekuje się, że nauczyciele będą specjalistami w wielu innych obszarach. Wymaga się od nich promowania autonomii, prowadzenia treningu strategii, rozwijania kompetencji interkulturowej, uwzględniania szerokiej gamy różnic indywidualnych czy wykorzystania nowoczesnych technologii. Co więcej, postuluje się, że będą refleksyjnymi praktykami, nieustannie zaangażowanymi w rozwój zawodowy. Artykuł prezentuje te oczekiwania i podejmuje próbę oceny, na ile są one możliwe do spełnienia.

Wydawałoby się, że odpowiedź na pytanie dotyczące wiedzy, umiejętności i kompetencji nauczycieli języków obcych jest stosunkowo prosta, jeśli nie oczywista. Gdyby je zadać przypadkowo spotkanym na ulicy osobom, rodzicom dzieci uczących się języka obcego na różnych etapach edukacyjnych i na różnego rodzaju kursach, czy komuś, kto sam stara się opanować taki czy inny język w mniej lub bardziej sformalizowanym kontekście, to zapewne usłyszeliśmy, że podstawowe znaczenie ma bardzo dobra znajomość nauczanego języka i różnego rodzaju umiejętności natury pedagogicznej czy dydaktycznej. Choć trudno jest tutaj odwołać się do wyników konkretnych badań, jestem przekonany, na podstawie własnych doświadczeń i częstych kontaktów z przyszłymi i pracującymi od dawna nauczycielami, że podobnej odpowiedzi udzieliłoby wielu z nich. Musimy bowiem pamiętać, że w ich przypadku kluczowe jest koncentrowanie się na tych umiejętnościach, które pozwalają im skutecznie prowadzić lekcje, a czasami po prostu „przetrzeć” w konfrontacji z wymagającą klasą czy grupą.

Nie sposób również nie odnieść wrażenia, że kilkadziesiąt lat temu podobny wydzźwięk miało wiele publikacji dotyczących dydaktyki językowej. Podkreślały one rolę znajomości systemu językowego, umiejętności wprowadzania i ćwiczenia różnych elementów języka docelowego oraz, już nie tak często, ich stosowanie w spontanicznej komunikacji. Jest to doskonale widoczne w pierwszym numerze czasopisma „Języki Obce w Szkole” z 1957 roku, w którym, obok treści dość luźno związanych z uczeniem się i nauczaniem języka obcego (np. notki na temat słynnych filologów), znaleźć można teksty poświęcone różnicom między językiem polskim a językiem francuskim, przeprowadzaniu pierwszej lekcji języka francuskiego, nauczaniu słuchania w języku francuskim czy też roli transkrypcji fonetycznej. Jeśli z kolei przyjrzymy się pierwszym wydaniom powszechnie wykorzystywanych w kształceniu nauczycieli języków obcych podręczników autorstwa Harmera (1991) czy Ur (1991), to choć znajdziemy tam rozdziały dotyczące różnic indywidualnych, w szczególności w odniesieniu do wieku, motywacji czy zróżnicowanych poziomów zaawansowania, to jednak zdecydowana większość treści dotyczy wprowadzania, ćwiczenia i testowania sprawności i podsystemów, a także sposobów skutecznego prowadzenia lekcji języka obcego.

MIROSŁAW PAWLAK

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,
Akademia Nauk Stosowanych w Koninie

Od tego czasu wiele się jednak zmieniło i można odnieść wrażenie, że nauczyciele języka obcego powinni być „ludźmi renesansu”, których zadaniem jest nie tylko skuteczne nauczanie języka obcego, ale też równoległe rozwijanie szerokiej gamy innych kompetencji i umiejętności. Można tutaj chociażby wspomnieć o rozwijaniu kompetencji interkulturowej, promowaniu postaw i zachowań o charakterze autonomicznym czy też prowadzeniu eksperymentów nauczycielskich. Celem niniejszego artykułu jest rozważenie zasadności takich oczekiwań i określenie stopnia, w jakim można je uznać za realistyczne.

Tradycyjne spojrzenie na wiedzę i umiejętności nauczyciela języka obcego

Odpowiednim punktem odniesienia przy omawianiu wiedzy i umiejętności nauczyciela języka obcego jest doskonale znana publikacja Hanny Komorowskiej (2015). Opisując cechy i zachowania dobrych nauczycieli, wymienia ona cztery główne grupy umiejętności. Pierwszą z nich stanowią *umiejętności interakcyjne*, które dotyczą sposobu kontaktowania się z uczniami. Obejmują między innymi wykazywanie się życzliwością, położenie o wiele większego nacisku na udzielanie pochwał aniżeli na krytykowanie czy też umiejętne posługiwanie się gestami czy mimiką. Druga grupa obejmuje *umiejętności pedagogiczne*. Są one związane z szeroko pojętym organizowaniem procesu nauki i przejawiają się na przykład w większej różnorodności zajęć, szybszym tempie ich prowadzenia, zdecydowanym reagowaniu na błędy czy wdrażaniu uczniów do samodzielnej pracy nad językiem. Trzecia grupa dotyczy *umiejętności językowych*, czyli po prostu poziomu opanowania języka docelowego, nie tylko pod kątem znajomości reguł gramatycznych, słownictwa czy wymowy, ale także umiejętności ich stosowania w spontanicznej komunikacji. Do tej grupy Komorowska (2015) zalicza również znajomość kultury danego obszaru językowego oraz systematyczny kontakt z danym językiem obcym (np. czytanie tekstów czy też oglądanie programów w tym języku). Czwarta grupa obejmuje *umiejętności dydaktyczne*, związane z samym nauczaniem języka obcego, które obejmują dla przykładu jak najczęstsze stosowanie języka docelowego podczas lekcji, zachęcanie uczniów do tworzenia wypowiedzi w tym języku czy wykorzystywanie pracy w parach i małych grupach.

Podobne aspekty wiedzy i umiejętności nauczycieli języków obcych pojawiają się w wielu innych publikacjach, choć terminologia może być nieco odmienna. Jednym z przykładów jest *Europejskie portfolio językowe dla studentów – przyszłych nauczycieli języków* (Newby i in. 2007). Zamieszczone w tym dokumencie deskryptory dotyczące różnych aspektów nauczania nie obejmują co prawda znajomości języka obcego jako takiej, ale za to możemy tam znaleźć szeroką gamę umiejętności pedagogiczno-dydaktycznych. Są one związane ze zrozumieniem kontekstu, w którym odbywa się nauka (np. programu nauczania, ograniczeń instytucjonalnych), stosowaniem metod i technik nauczania w celu wprowadzania i ćwiczenia podsystemów i sprawności językowych, wykorzystywaniem pomocy dydaktycznych, planowaniem i prowadzeniem lekcji, stymulowaniem samodzielnej nauki (np. rozwijaniem autonomii, realizacją zadań projektowych) i ocenianiem wyników nauki (np. konstruowaniem narzędzi służących ocenie, ale też zachęcaniem do samooceny i oceny wzajemnej).

Z kolei Bartels (2009) koncentruje się na pojęciu *wiedzy o języku* (ang. *knowledge about language*). Wiedza ta nie odnosi się do samego używania języka obcego w celu tworzenia i rozumienia wypowiedzi, ale obejmuje również znajomość systemu językowego, sposobów jego wykorzystania w celu przekazywania zamierzonych treści i znaczeń, czynników warunkujących użycie języka docelowego (np. kwestii pragmatycznych), jak również zagadnień dotyczących jego uczenia się i nauczania (np. różne metody i podejścia, sposoby nauczania sprawności pisania itp.). Większość z tych kwestii można również znaleźć w *Europejskim profilu kształcenia nauczycieli języków* (Kelly i Grenfell 2006), przy czym w tym dokumencie wyraźnie podkreślone jest rozwijanie i ciągłe kultywowanie umiejętności językowych.

W tym miejscu należałoby sobie jednak zadać kluczowe pytanie, czy łatwo jest rozwijać i opanować nawet tak tradycyjne i, trzeba sobie powiedzieć, dość wąsko postrzegane umiejętności i kompetencje nauczycieli języków obcych. Sam mam ponad dziesięcioletnie doświadczenie w nauczaniu języka angielskiego w liceum i zajmuję się od wielu lat kształceniem nauczycieli tego języka, więc mogę z przekonaniem stwierdzić, że jest to ogromne wyzwanie.

Przyjrzyjmy się na początku wydawałoby się najbardziej oczywistej kwestii, jaką są umiejętności językowe. Po pierwsze, poziom językowy kandydatów na studia filologiczne znacząco się obniżył, a zdecydowana większość nie osiąga zakładanych poziomów biegłości (zazwyczaj odpowiednio C1 i C2 na studiach licencjackich i magisterskich) według *Europejskiego portfolio językowego* (Pawlak 2019). Po drugie, trzeba w tym miejscu przypomnieć, jak bardzo złożoną kwestią jest osiągnięcie biegłości językowej i jak trudno opanować wszystkie jej elementy w przypadku, kiedy codzienny kontakt z rodzimymi użytkownikami języka docelowego bądź innymi osobami biegle się nim posługującymi jest ograniczony. W zaproponowanym ponad czterdzieści lat temu, ale wciąż moim zdaniem aktualnym modelu *kompetencji komunikacyjnej* Canale i Swain (1980) oraz Canale (1983) wyróżniają następujące jej elementy:

1. *kompetencję gramatyczną, czy też systemową, która dotyczy opanowania wszystkich elementów systemu językowego (tj. gramatyki, słownictwa, wymowy, pisowni),*
2. *kompetencję socjolingwistyczną, czy też pragmatyczną, związaną z użyciem języka stosownie do sytuacji,*
3. *kompetencję dyskursywną, obejmującą tworzenie logicznych i spójnych tekstów,*
4. *kompetencję strategiczną, pozwalającą na przekazywanie zamierzonych treści przy braku odpowiednich środków językowych, jak również na podniesienie skuteczności komunikacji.*

Trudno się nie zgodzić, że już nawet opanowanie na wysokim poziomie wszystkich podsystemów języka stanowi spore wyzwanie, a ponieważ studenci bywają lepsi i gorsi, takie też będą ich kompetencje i umiejętności w tym zakresie. Natomiast w większości przypadków niezwykle trudne do opanowania, nawet dla osób bardzo dobrze posługujących się danym językiem obcym, są różnego rodzaju elementy kompetencji pragmatycznej. Bez codziennego kontaktu z rodzimymi użytkownikami języka i częstych wizyt w kraju, w którym język docelowy jest używany, trudno jest na przykład wykorzystywać typowe w życiu codziennym wyrażenia, będące często odzwierciedleniem wydarzeń kulturalnych czy politycznych. Utrudnione jest też zrozumienie różnic w reagowaniu na komplementy czy też odpowiednie zachowanie w czasie prowadzenia samochodu.

Nie można także zapomnieć, że istnieje ogromna różnica między świadomą znajomością reguł gramatycznych, słownictwa czy też konwencji pragmatycznych, czyli tzw. *wiedzą eksplicytną*, a umiejętnością efektywnego wykorzystania tych elementów w spontanicznej komunikacji, czyli *wiedzą implicytną* czy też *zautomatyzowaną* (patrz: DeKesyer 2017; Ellis 2009; Pawlak 2021a). Innymi słowy, to, że potrafimy użyć tego czy innego trybu warunkowego na teście czy wybrać odpowiedni sposób wyartykułowania prośby w danej sytuacji uzupełniając podany dialog nie oznacza, że zdołamy takie zasady zastosować w niezaplanowanej spontanicznej rozmowie w języku obcym. Zarówno te, jak i inne wymienione powyżej ograniczenia w oczywisty sposób dotyczą nauczycieli języka obcego, nawet tych, którzy na pozór bardzo dobrze posługują się nauczonym językiem.

Przy pozostałych wymienionych powyżej umiejętnościach, a więc tych, które są związane z szeroko pojętym procesem dydaktycznym, ogromne zróżnicowanie wśród nauczycieli języka obcego jest również nieuniknione. Przede wszystkim trzeba zdawać sobie sprawę, że pomimo dość ogólnych wytycznych zawartych w standardzie kształcenia nauczycieli kształcenie to znacząco się różni między uczelniami, szczególnie jeśli chodzi o zajęcia z metodyki

danego języka. Przy dość ograniczonej liczbie godzin przeznaczonych na ten cel nieunikniona jest spora selektywność. Powoduje ona, że nie wszystkie ważne kwestie da się zawsze w wystarczającym stopniu uwzględnić, a w przypadku innych decydujące mogą być doświadczenia czy przekonania prowadzących zajęcia. I tak na przykład nauczanie gramatyki można sprowadzić do wprowadzania i ćwiczenia kolejnych struktur, co cechuje dość tradycyjne, ale chyba wciąż najbardziej popularne w polskim kontekście podejście. Można natomiast też wypuklić różne sposoby wykorzystania tych struktur w komunikacji. W końcu można nawet przyjąć stanowisko, że najlepszym rozwiązaniem jest podejście zadaniowe, w którym nacisk jest położony na struktury utrudniające skuteczne przekazywanie zamierzonych treści (Ellis 2018; Pawlak 2021b). Inną kwestią jest to, że w obliczu stosunkowo krótkiego kursu dydaktyki językowej nie ma możliwości uczynienia z przyszłych nauczycieli specjalistów od konstruowania testów, zarządzania interakcją w klasie, prowadzenia treningu strategicznego itd.

Kolejnym elementem są odbywane przez przyszłych nauczycieli praktyki, podczas których mają oni okazję do skonfrontowania zaleceń przekazywanych im podczas zajęć z metodyką z rzeczywistością szkolną. Okazuje się wtedy nazbyt często, że poznane metody, techniki i wskazówki się nie sprawdzają, czy to z braku czasu, czy z uwagi na profil danej grupy, a czasami po prostu ze względu na fakt, że sami opiekunowie praktyk nie są przekonani do skuteczności wielu innowacji, a co więcej, w wielu przypadkach mogą po prostu mieć rację. W końcu to oni najlepiej znają swoich uczniów, potrafią najlepiej ocenić ich umiejętności i mają świadomość istniejących w danej szkole ograniczeń (np. konieczności przygotowania uczniów do egzaminów końcowych, braku czasu itp.).

Nie można też zapominać, że skuteczność kształcenia przyszłych nauczycieli zależy również od nich samych, ich postaw, możliwości czy zaangażowania. Jest bowiem rzeczą oczywistą, że nie wszyscy studenci wybierający specjalizację nauczycielską są przekonani, że ten zawód będą faktycznie wykonywać w przyszłości. Również poziom przygotowywania studentów do zajęć będzie się znacząco różnił, a nieco gorsze umiejętności językowe mogą w znacznym stopniu utrudnić zrozumienie wykorzystywanych w trakcie zajęć materiałów. Na przykład nie wszyscy studenci będą w stanie w pełni zrozumieć nawet stosunkowo prosty artykuł naukowy dotyczący innowacyjnych sposobów nauczania struktur gramatycznych.

Nie mniej istotny jest fakt, że wiele zaleceń opartych na rozmaitych teoriach i wynikach badań empirycznych może być postrzeganych jako oderwane od rzeczywistości. Trzeba sobie również zdawać sprawę, że zajęcia z dydaktyki czy metodyki języka obcego mogą jedynie zapoznać studentów z pewną paletą możliwości i rozwiązań, ale już nie ze sposobami postępowania w bardzo konkretnych przypadkach, z którymi mogą się zmierzyć. Tutaj kluczowe znaczenie ma raczej zamiłowanie do wykonywania zawodu nauczyciela języka obcego, chęć ciągłego rozwijania własnych kompetencji dydaktycznych czy też umiejętność skutecznego reagowania na to, co dzieje się w klasie.

Jak pokazują dotychczasowe rozważania, nawet jeśli przyjąć dość konserwatywną i zarazem bardzo wąską definicję wiedzy, umiejętności i kompetencji nauczycieli języka obcego, skuteczne ich rozwijanie nastręcza szereg trudności, a po ukończeniu studiów i zdobyciu formalnych kwalifikacji wielu nauczycieli będzie miało braki w tym zakresie. Co więcej, jest wielce prawdopodobne, że tych braków już raczej nie uzupełnią, najczęściej dlatego, że ze względów zawodowych czy rodzinnych zabraknie już na to czasu. W tej sytuacji należy sobie zadać kluczowe pytanie, na ile realne są oczekiwania, że nauczyciele będą w stanie opanować całą gamę „dodatkowych” umiejętności, które są wymieniane w tekstach naukowych czy referatach wygłaszanych podczas konferencji. Temu zagadnieniu jest poświęcona kolejna część artykułu.

„Dodatkowe” oczekiwania wobec nauczycieli języka obcego

Jak wspominałem we wstępie, nie sposób nie ulec wrażeniu, że wielu specjalistów w zakresie uczenia się i nauczania języka obcego formułuje obecnie wobec nauczycieli oczekiwania, które daleko wykraczają poza posiadanie niezbędnych umiejętności językowych,

interakcyjnych, pedagogicznych i dydaktycznych (Komorowska 2015). Punktem odniesienia są najczęściej rozważania teoretyczne albo wyniki mniej lub bardziej wiarygodnych badań empirycznych mających wskazywać na ich skuteczność. Niektóre z tych oczekiwań można uznać za znaczące poszerzenie czy uszczegółowienie opisanych w poprzedniej sekcji umiejętności, ale inne bez wątplenia daleko poza nie wykraczają, i można się nawet zastanawiać, czy rzeczywiście istnieje możliwość systematycznej, a co ważniejsze skutecznej ich realizacji na lekcjach języka obcego. Choć takich *dotatkowych* umiejętności i kompetencji można wymienił bardzo wiele, ta część artykułu koncentruje się jedynie na niektórych z nich, odnosząc się także do możliwości ich wdrożenia w codziennej praktyce nauczania języka obcego.

Warto rozpocząć od kwestii, które są uwzględniane, choć często dość marginalnie, w tradycyjnych modelach wiedzy i umiejętności nauczycieli, takich jak: motywowanie uczących się, rozwijanie postaw i zachowań autonomicznych, trening strategii uczenia się i wprowadzanie alternatywnych sposobów oceniania. Z uwagi na fakt, że *motywacja* jest motorem napędowym wszystkich podejmowanych przez osoby uczące się działań i czynnikiem, który w dużej mierze niweluje efekt innych zmiennych o charakterze indywidualnym (np. zdolności językowych, pamięci roboczej, stylów uczenia się; Pawlak 2020), podejmowanie działań na rzecz motywowania uczniów wydaje się czymś oczywistym. W oparciu o często odmienne teorie proponowane są klasyfikacje strategii motywacyjnych i przedstawiane konkretne wskazówki dotyczące ich implementacji (np. Dörnyei 2006; Lamb 2020; Pawlak 2020). Sytuacja wygląda podobnie w przypadku *autonomii*, czyli, mówiąc w dużym uproszczeniu, zdolności przejmowania odpowiedzialności za proces nauki języka obcego, a co za tym idzie przejawiania samodzielności w odniesieniu do różnych aspektów tego procesu (Benson 2012). W tym przypadku również możemy znaleźć setki publikacji naukowych wskazujących na konkretne działania, które mogą czy też powinni podejmować nauczyciele języka obcego w celu promowania postaw i zachowań o charakterze autonomicznym (np. Pawlak, Mystkowska-Wiertelak, Bielak 2016).

Jednym z podstawowych sposobów przejawiania autonomii jest stosowanie *strategii uczenia się*, tj. myśli i zachowań, które są w mniej lub bardziej świadomy sposób stosowane, aby sprawić, że zarówno nauka, jak i używanie języka docelowego będą bardziej skuteczne (Griffiths 2018; Oxford 2017). Nic więc dziwnego, że znaleźć można liczne publikacje, które podkreślają kluczową rolę treningu strategicznego, zachęcają nauczycieli do systematycznego jego prowadzenia czy prezentują całościowe modele i powiązane z nimi techniki, które można w tym celu wykorzystać (np. Chamot i Harris 2019). Odwołując się, między innymi, do potrzeby rozwijania motywacji czy autonomii, specjaliści zachęcają nauczycieli do stosowania różnych form *oceniania alternatywnego*, które ma bardziej nieformalny charakter i uwzględnia na przykład samocenę, ocenę wzajemną, obserwację czy zachęcanie uczących się do prowadzenia portfolio (Brown 2019; Komorowska 2002). W związku z tym od nauczycieli oczekuje się już nie tylko tego, że będą w jakimś stopniu ekspertami w zakresie konstruowania trafnych, rzetelnych, praktycznych i najlepiej autentycznych testów, ale także tego, że znajdą czas na stosowanie takich metod i odpowiednio przygotowują swoich uczniów i siebie do ich stosowania.

Oczekiwania wobec nauczycieli języków obcych często idą jednak o wiele dalej. I tak na przykład postuluje się, aby nie tylko zapoznawali uczących się z elementami szeroko pojętej historii czy też kultury krajów, w których język docelowy jest na co dzień używany, ale rozwijali także *kompetencję interkulturową*. W dużym uproszczeniu chodzi tu o gotowość poznawania innych kultur, interpretację wydarzeń i zjawisk zakorzenionych w tej czy innej kulturze czy wykazywanie postaw otwartości i tolerancji wobec innych kultur i sposobów życia (Baker 2011; Liddicoat 2011; Sercu 2010). Często oczekuje się także, że nauczyciele będą skutecznie wykorzystywać *nowe technologie* (np. różnego rodzaju aplikacje, platformy internetowe wspomagające prowadzenie zajęć, światy wirtualne, gry cyfrowe, werbalną i niewerbalną komunikację przy wykorzystaniu laptopa czy smartfona; Egbert i Shahrokni 2018),

które z pewnością mogą wspierać proces nauki języka obcego. Takie postulaty zyskały bez wątpienia na aktualności w czasie pandemii, kiedy zajęcia językowe, tak jak każde inne, musiały być prowadzone w trybie zdalnym.

Inną często podnoszoną kwestią jest *indywidualizacja* procesu kształcenia językowego, czyli uwzględnienie w jak największym zakresie różnorodności uczących się, która może być związana z dość odmiennymi płaszczyznami. Taka indywidualizacja może dotyczyć dostosowania treści oraz sposobów prowadzenia lekcji do *różnych poziomów opanowania przez uczniów języka docelowego*, ponieważ różnice w tym zakresie są zazwyczaj normą w większości grup uczniowskich. Może ona też odnosić się do *uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, zarówno tych obarczonych różnego rodzaju dysfunkcjami, takimi jak dysleksja, dysgrafia, deficyt wzroku lub słuchu (Karpińska-Szaj 2016; Zawadzka-Bartnik 2010), jak i tych, którzy są wyjątkowo uzdolnieni i zmotywowani (Pawlak 2011). Indywidualizację można też rozumieć przez pryzmat uwzględnienia podczas lekcji języka obcego całej gamy *różnic indywidualnych* dotyczących na przykład wieku, płci, zdolności językowych, pamięci roboczej, motywacji, stylów i strategii uczenia się, przekonań czy pozytywnych i negatywnych emocji (Pawlak 2020a). Można to osiągać na różne sposoby, zapewniając różnorodność aktywności i zadań podczas lekcji, dostosowując je do indywidualnych profili uczących się czy też podejmując próby dokonania jakichś modyfikacji w tym zakresie, czego przykładem może być stosowanie strategii motywacyjnych czy podejmowanie treningu strategii uczenia się (Pawlak 2017). W tym ostatnim przypadku dość ekstremalną propozycją jest ingerowanie w sferę afektywną uczniów przez stosowanie strategii mających na celu regulowanie ich stanów emocjonalnych, co ma w założeniu promować pozytywne emocje i ograniczyć te negatywne (Bielak i Mystkowska-Wiertelak 2019).

Specjaliści podkreślają również, że skuteczni nauczyciele powinni być *refleksyjnymi praktykami*, tj. osobami, które starają się dogłębnie zrozumieć proces nauczania, dokonywać ciągłej oceny swojego rozwoju zawodowego, usprawnić proces podejmowania decyzji w klasie i poza nią, a przede wszystkim być proaktywne w podejmowanych przez siebie działaniach (Farrell 2019). Refleksyjnym praktykiem nie jest więc osoba, która bez większego zastanowienia każe uczniom wykonywać kolejne ćwiczenia w podręczniku czy realizuje scenariusze zawarte w towarzyszącym mu przewodniku dla nauczyciela, ale taka, która stara się na bieżąco dostosować proces dydaktyczny do sytuacji (np. możliwości uczniów, ich postępów, czynników zewnętrznych). Nie mniej często formułowane są całkowicie uzasadnione postulaty dotyczące systematycznego angażowania się nauczycieli języków obcych w *różne formy doskonalenia zawodowego*, takie jak konferencje, kursy czy szkolenia (np. Harmer 2015). Niektórzy specjaliści idą o krok dalej, zachęcając nauczycieli do angażowania się w *prowadzenie badań* nad różnymi aspektami uczenia się i nauczania języka obcego (np. Borg 2013). Nie chodzi tutaj oczywiście o samodzielne planowanie i prowadzenie zaawansowanych projektów badawczych, ale raczej o zgłębianie pewnych zagadnień dotyczących uczenia się i nauczania języka obcego w klasie przy pomocy językoznawców albo prowadzenie tzw. *eksperymentów nauczycielskich* ukierunkowanych na rozwiązanie problemów, które pojawiają się w określonej grupie uczniów.

Podobnie jak w przypadku umiejętności językowych i dydaktyczno-pedagogicznych, należy sobie w tym miejscu zadać pytanie, na ile wymienione powyżej oczekiwania są realistyczne, biorąc pod uwagę ograniczenia polskiego kontekstu edukacyjnego, ale też kontekstów edukacyjnych w innych krajach. Chciałbym tutaj zwrócić uwagę na dwie kluczowe kwestie – jedną dotyczącą samego przygotowania nauczycieli i drugą związaną z ograniczeniami czasowymi i dostępnością odpowiednich narzędzi, co w oczywisty sposób rzutuje na możliwość implementacji określonych rozwiązań.

Niewątpliwie fundamentalne znaczenie ma to, na ile nauczyciele są merytorycznie przygotowani do podejmowania tego typu wyzwań. Oczywiście zagadnienia dotyczące podnoszenia motywacji, autonomii, strategii uczenia się czy oceniania alternatywnego pojawiają

się na zajęciach z metodyki nauczania języka obcego, lecz z uwagi na brak czasu ma to często miejsce w ograniczonym zakresie i zazwyczaj nie ma zbyt wiele możliwości zastosowania konkretnych rozwiązań w praktyce. Sytuacja wygląda jeszcze gorzej, jeśli chodzi o pozostałe oczekiwania specjalistów, dotyczące rozwijania kompetencji interkulturowej, podejmowania działań na rzecz indywidualizacji, przyjęcia refleksyjnego podejścia do nauczania czy uczestnictwa w różnych formach kształcenia i prowadzenia badań. O ile w ogóle tego typu kwestie są uwzględniane w programach kształcenia nauczycieli, można je zazwyczaj jedynie zasygnalizować, ale studenci mają też możliwość udziału w poświęconych im seminariach, proseminariach czy wykładach, choć są to zwykle zajęcia do wyboru. Oczywiście można zakładać, że nauczyciele będą mieli szansę zetknąć się z tymi zagadnieniami, czytając przeznaczone dla nich publikacje, takie jak artykuły zamieszczone na łamach „Języków Obcych w Szkole”, czy uczestnicząc w kursach i szkoleniach. Trzeba sobie jednak zdawać sprawę, że będzie to dotyczyło niewielkiej grupy najbardziej zmotywowanych i refleksyjnych nauczycieli, nie mówiąc już o tym, że bardzo trudno jest przewidzieć, na ile takie incydentalne zetknięcie się z nowymi pomysłami i rozwiązaniami może się przełożyć na codzienną praktykę nauczania. Nie można też zapominać o finansowym wsparciu rozwoju zawodowego, które jest przecież w większości przypadków ograniczone. Jak by nie było, wyjazd na kilkudniową konferencję do innego miasta jest związany z pokaźnymi kosztami, których nauczyciele nie są w stanie, ale też nie powinni pokrywać z własnej kieszeni. Odnosząc się do bardziej konkretnej kwestii, warto również podkreślić, że nauczyciele języków obcych nie mają zwykle odpowiedniego przygotowania, aby ingerować w sferę emocjonalną uczniów, a takie interwencje nie przez wszystkich są postrzegane jako pożądane, a nawet stosowne.

Drugą kwestią, którą niewątpliwie należy w tym miejscu podnieść, są ograniczenia czasowe i dostępność odpowiednich materiałów. Biorąc pod uwagę fakt, że kształcenie językowe jest w większości sytuacji ograniczone do trzech czy czterech godzin tygodniowo, a w przypadku drugiego języka liczba godzin jest jeszcze mniejsza, doprawdy trudno znaleźć przestrzeń do realizacji wymienionych wyżej postulatów, nawet gdyby nauczyciele byli do tego doskonale przygotowani. Nie ulega wątpliwości, że pewne działania mogą być zintegrowane z wykorzystywanymi na co dzień aktywnościami, choćby tymi służącymi ćwiczeniu podsystemów i sprawności językowych. Chodzi tutaj na przykład o rozwijanie autonomii, motywowanie uczniów, zapoznanie ich ze strategiami uczenia się, wykorzystywanie alternatywnych sposobów ewaluacji czy pewne aspekty indywidualizacji. Trzeba jednak zaznaczyć, że może to się odbywać w ograniczonym zakresie. O wiele trudniej jest podejmować zakrojony na szeroką skalę trening strategiczny, systematycznie rozwijać kompetencję interkulturową, planować każdą lekcję uwzględniając różnice indywidualne, modyfikować indywidualne profile uczniów czy starać się systematycznie uwzględniać ich specyficzne potrzeby edukacyjne. Sytuację z pewnością komplikuje fakt, że często dostępne materiały i narzędzia są dalece niewystarczające, aby skutecznie wspierać działania w tych obszarach, czego przykładem jest prowadzenie wszechstronnego treningu strategicznego. Jego elementy pojawiają się co prawda w podręcznikach, ale przybierają najczęściej formę niezbyt licznych, zwykle lakonicznych wskazówek, nie mówiąc już o tym, że nacisk jest najczęściej położony na strategie wspomagające sprawne rozwiązywanie zadań egzaminacyjnych, a nie na codzienną naukę języka obcego.

Nie sposób w tym miejscu nie wspomnieć o bardzo ograniczonym czasie, którym dysponują nauczyciele, aby systematycznie rozwijać takie „dodatkowe” umiejętności. Nawet jeśli przyjmijemy dość ryzykowne założenie, że wszystko jest kwestią zaangażowania i dobrych chęci, to nawet niezwykle zmotywowany nauczyciel – pasjonat, który koncentruje się tylko na pracy zawodowej, nie będzie w stanie jednocześnie rozwijać się zawodowo, ciągle wprowadzając różnego rodzaju innowacje. Nic zatem dziwnego, że badania prowadzą głównie ci nauczyciele, którzy przygotowują prace magisterskie czy doktorskie, a możliwości doksztalcenia zależą od inicjatywy dyrektorów szkół oraz osób kierujących miejskimi i wojewódzkimi

ośrodkami kształcenia nauczycieli. Nie powinno też nikogo zaskakiwać, że indywidualizacja kształcenia często pozostaje istotnym i wielokrotnie wspomnianym, ale rzadko realizowanym postulatem.

Zakończenie

Zasadniczym celem niniejszego artykułu było udzielenie odpowiedzi na pytanie, czy oczekiwania specjalistów wobec nauczycieli języka obcego, formułowane w oparciu o różnorodną teorię i wyniki badań empirycznych, są realistyczne. W moim przekonaniu, biorąc pod uwagę wymienione powyżej uwarunkowania i ograniczenia, odpowiedź na to pytanie jest zdecydowanie negatywna. Wynika to przede wszystkim z faktu, że nawet skuteczne rozwijanie umiejętności językowych, pedagogicznych i dydaktycznych, czyli tych, które można uznać za kluczowe w kształceniu nauczycieli, nie jest prostym zadaniem. Takie stanowisko nie oznacza bynajmniej, że nauczyciele nie powinni być w pewnym zakresie przygotowywani do motywowania uczniów, rozwijania autonomii, prowadzenia treningu strategii, wykorzystywania potencjału oceniania alternatywnego, indywidualizacji procesu kształcenia, przyjmowania postaw refleksyjnych czy skutecznego rozwoju zawodowego. Chodzi mi o to, że specjaliści, z których wielu nigdy nie miało okazji uczyć w „prawdziwej” szkole, powinni wyzbyć się jakże często spotykanej w referatach i artykułach manieri formułowania stwierdzeń rozpoczynających się od formuły „nauczyciel powinien...”. Nierealistyczne oczekiwania z całą pewnością nie przyczynią się do tego, aby teoria i wyniki badań empirycznych rzeczywiście przełożyły się na codzienną praktykę nauczania języków obcych (Larsen-Freeman 2015).

Chciałbym w tym miejscu wyraźnie podkreślić, że nie jest moją intencją zakwestionowanie wartości działań mających na celu motywowanie uczniów, wykształcanie postaw i zachowań o charakterze autonomicznym, prowadzenie treningu strategii, zmianę podejścia do sposobu ewaluacji, rozwijanie kompetencji interkulturowej, wykorzystanie nowoczesnych technologii, uwzględnianie indywidualnych profili uczących się, promowanie podejścia o charakterze refleksyjnym czy stymulowanie regularnego rozwoju zawodowego. Takie działania należy oczywiście podejmować, gdyż mogą się one przyczynić do podniesienia skuteczności kształcenia językowego na różnych etapach edukacyjnych. Nie ulega też wątpliwości, że nauczyciele powinni być kreatywni i poszukiwać przez cały czas nowych rozwiązań dydaktycznych, często wychodząc poza treści zawarte w podręczniku. Nie można jednak zrzucić odpowiedzialności za podejmowanie opisanych wyżej działań jedynie na barki nauczycieli, którzy muszą stawiać czoła wielu codziennym wyzwaniom, takim jak realizacja podstawy programowej, ograniczona liczba zajęć, zróżnicowane pod wieloma względami klasy czy po prostu nadal wszechobecna biurokracja. Aby takie działania mogły być skutecznie realizowane, niezbędne są zmiany instytucjonalne, które dotyczyłyby sposobu kształcenia nauczycieli, rozwoju zawodowego, podstawy programowej i sposobu funkcjonowania szkoły. Jest to jednak temat na inny artykuł, który mam nadzieję w niedalekiej przyszłości napisać.

BIBLIOGRAFIA

- Baker, C. (2006), *Foundations of bilingual education and bilingualism*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Bartel, N. (2009), *Knowledge about language*, [w:] A. Burns, J. C. Richards (red.), *The Cambridge guide to second language teacher education*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 125–134.
- Benson, P. (2011), *Teaching and researching: Autonomy in language learning*, New York: Routledge.
- Bielak, J., Mystkowska-Wiertelak, A. (2020), *Language teachers' interpersonal learner-directed emotion-regulation strategies*, „Language Teaching Research”.

- Borg, S. (2013), *Teacher research in language teaching: A critical analysis*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, H.D. (2019), *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*, New York: Pearson Education.
- Canale, M. (1983), *From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy*, [w:] J.C. Richard, R.W. Schmidt (red.), *Language and communication*, London: Longman, s. 2–14.
- Canale, M., Swain, M. (1980), *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*, „Applied Linguistics”, nr 1, s.1–47.
- Chamot, A.U., Harris, V. (red.) (2019), *Learning strategy instruction in the language classroom: Issues and implementation*, Bristol: Multilingual Matters.
- DeKeyser, R. (2017), *Knowledge and skill in SLA*, [w:] S. Loewen, M. Sato (red.), *The Routledge handbook of instructed second language acquisition*. New York/London: Routledge, s. 15–32.
- Dörnyei, Z. (2001), *Motivational strategies in the language classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Egbert, J., Shahrokni, S.A. (2018), *CALL principles and practices*, OER opentext.wsu.edu/call/
- Ellis, R. (2009), *Implicit and explicit learning, knowledge and instruction*, [w:] R. Ellis, S. Loewen, C. Elder, R. Erlam, J. Philp, H. Reinders (red.), *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*, Bristol: Multilingual Matters, s. 3–25.
- Ellis, R. (2018), *Reflections on task-based teaching*, Bristol: Multilingual Matters.
- Farrell, T.C. (2019), *Reflective practice in ELT*, London: Equinox.
- Griffiths, C. (2018), *The strategy factor in successful language learning: The tornado effect* (wydanie drugie), Bristol: Multilingual Matters.
- Harmer, J. (1991), *The practice of English language teaching*, London: Longman.
- Harmer, J. (2015), *The practice of English language teaching* (wydanie piąte), London: Pearson Education.
- Karpińska-Szaj, K. (2015), *Przygotowanie do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych: językowe narzędzia diagnostyczne w praktyce nauczycielskiej*, „Neofilolog”, nr 45/2, s. 187–200.
- Kelly, M., Grenfell, M. (2006), *Europejski profil kształcenia nauczycieli języków. Materiał pomocniczy – zarys treści kształcenia*, Warszawa: CODN.
- Komorowska, H. (2002), *Sprawdzanie Umiejętności w Nauce Języka Obcego: Kontrola – Ocena – Testowanie*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Komorowska, H. (2015), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Lamb, M. (2019), *Motivational teaching strategies*, [w:] M. Lamb, K. Cszizér, A. Henry, S. Ryan (red.), *The Palgrave handbook of motivation for language learning*, Cham: Palgrave Macmillan, s. 287–305.
- Larsen-Freeman, D. (2015), *Research into practice: Grammar learning and teaching*, [w:] „Language Teaching”, nr 48, s. 263–280.
- Liddicoat, A.J. (2011), *Language teaching and learning from an intercultural perspective*, [w:] E. Hinkel (red.), *Handbook of research in second language teaching and learning*, New York–London: Routledge, s. 837–855.
- Newby, D., Allan, R., Fenner, A.-B., Jones, B., Komorowska, H., Soghikyan, K. (2007), *Europejskie portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków. Narzędzie refleksji w kształceniu nauczycieli języków*, Warszawa: CODN.
- Oxford, R.L. (2017), *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context*, New York: Routledge.

- Pawlak, M. (2011), *Rozwijanie autonomii w pracy z uczniem niezwykłym*, *Neofilolog*, nr 36, s. 301–318.
- Pawlak, M. (2017), *Czym są różnice indywidualne w nauce języka obcego i jak sobie z nimi radzić?*, „*Języki Obce w Szkole*”, nr 2/2019, s. 5–12.
- Pawlak, M. (2019), *Kształcenie na studiach filologicznych: Diagnoza i propozycje zmian*, [w:] M. Woźnicka, A. Stolarczyk-Gembiak, M. Trojszczak (red.), *Zbliżenia 5: Językoznawstwo, Literaturoznawstwo, translatologia*, Konin: Wydawnictwo PWSZ w Koninie, s. 171–186.
- Pawlak, M. (2020a), *Individual differences and good language teachers*, [w:] C. Griffiths, Z. Tejeddin (red.), *Lessons from good language teachers*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 121–132.
- Pawlak, M. (2020b), *Strategie motywacyjne w uczeniu się i nauczaniu języka obcego*, [w:] D. Gabryś-Barker, R. Kałamarz (red.), *Postrzeganie i rola motywacji w procesie glottodydaktycznym: Perspektywa nauczyciela i ucznia*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 15–34.
- Pawlak, M. (2021a), *Exploring the interface between individual difference variables and the knowledge of second language grammar*, Cham: Springer Nature.
- Pawlak, M. (2021b), *Nauczanie gramatyki języka obcego a podejście zadaniowe*, „*Neofilolog*”, nr 57/1, s. 79–100.
- Pawlak, M., Mystkowska-Wiertelak, A., Bielak, J. (red.) (2017), *Autonomy in second language learning: Managing the resources*, New York: Springer.
- Sercu, L. (2010), *Assessing intercultural competence: More questions than answers*, [w:] A. Paran, L. Sercu (red.), *Testing the untestable in language education*, Clevedon: Multilingual Matters, s. 17–34.
- Ur, P. (1991), *A course in language teaching: Practice and theory*, Cambridge: Cambridge University Press.

PROF. DR HAB. MIROSŁAW PAWLAK Pracuje na Wydziale

Pedagogiczno-Artystycznym Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Kaliszu oraz w Akademii Nauk Stosowanych w Koninie. Jest redaktorem naczelnym serii „Second Language Learning and Teaching” w wydawnictwie Springer oraz czasopism „Studies in Second Language Learning and Teaching” i „Konińskie Studia Językowe”. Autor ponad trzystu publikacji dotyczących różnych aspektów uczenia się i nauczania języków obcych.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOWS” w procedurze *double-blind review*.

Mądry przewodnik. Rola nauczyciela w trudnych czasach

ROZMOWA Z DR DOMINIKĄ IZDEBSKĄ-DŁUGOSZ

Bycie nauczycielem to obcowanie z drugim człowiekiem, wchodzenie w relacje. Trzeba umieć dostrzec w innych to, co najlepsze. Wszystkiego innego można się nauczyć – mówi

dr Dominika Izdebska-Długosz
z Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Równocześnie kreśli dość pesymistyczny obraz przyszłości tego zawodu.



Jak szacuje MEiN, w polskich szkołach uczy się już blisko 200 tys. dzieci z Ukrainy. Jak wygląda ta nauka?

Co do zasady uciekające przed wojną dzieci nie znają języka polskiego. Mówimy tu o mieszkańcach wschodu Ukrainy, w tym Kijowa czy Charkowa, a więc miast, które od naszej lingwo kultury są bardziej oddalone. Na początku konfliktu do klas VII–VIII trafiało po kilkoro takich dzieci. Zanim uruchomiono jakiegokolwiek zajęcia dodatkowe czy oddziały przygotowawcze, lekcje były prowadzone jednocześnie dla polskich i ukraińskich dzieci. I tak jedni omawiali lekturę, a drudzy w tym czasie pracowali ze – przygotowywanymi nocą przez nauczycieli – słowniczkami. Co więcej, te dzieci w pewnym momencie zaczęły ze szkoły odchodzić. Nie było żadnego systemu, który wymuszałyby deklarację, czy i na jak długo dziecko zostaje.

A to działa demotywująco na nauczycieli.

Oczywiście! Doszliśmy do kuriozальной sytuacji, w której szkoła stała się świetlicą. Wszyscy aktorzy tego procesu, a więc dzieci ukraińskie, które przyjeżdżają do nas z wojenną traumą, polskie, które są tak samo zagubione, oraz nauczyciele, zostali pokrzywdzeni. Jestem pełna podziwu, że przetrwali oni tak trudny czas bez żadnego odgórnego wsparcia.

Może więc zapisywanie ukraińskich dzieci do polskich szkół nie jest najlepszym rozwiązaniem?

Ministerstwo Edukacji Ukrainy już w ciągu pierwszych dwóch tygodni wojny przygotowało kompleksowy program zdalnego nauczania, organizując *de facto* szkołę ukraińską na uchodźstwie. I rzeczywiście zastanawialiśmy się z polskimi nauczycielami, czy faktycznie zamiast robić z polskich klas świetlice czy – brzydko mówiąc – przechowalnie, nie lepiej byłoby dla tych dzieci, aby kontynuowały naukę online w ukraińskim systemie edukacji.

Tylko że w ten sposób nie nauczą się języka polskiego.

Dlatego do polskiej szkoły powinny iść te dzieci, których rodzice zdecydowali się pozostać w Polsce. Rozumiem, że ci ludzie nie chcą, by ich dzieci straciły rok. Warto im jednak uświadomić, że to konieczność. Chcąc na równych prawach uczestniczyć w lekcjach z polskimi rówieśnikami, Ukraińcy muszą najpierw nauczyć się języka. Bo jeśli nasze dzieci nie rozumieją podręczników, które są napisane przy użyciu hermetycznego i specjalistycznego słownictwa, to czego oczekujemy od przyjezdnych? Polszczyzna dzieci cały czas się rozwija, to nie

Rozmawiała

MONIKA ROSMANOWSKA

Korespondentka FRSE

jest system dojrzęły. I my w to wrzucamy uchodźców, którzy uciekli przed wojną, często z traumami, licząc na to, że zostaną w cudowny sposób sklasyfikowani. Muszę przyznać, że to temat pełen absurdów i kuriozalnych sytuacji, nierzadko wyciskających łzy bezradności.

Wyzwań jak widać nauczycielom nie brakuje. Co więcej, żyjemy w czasach niezwykle dynamicznej zmiany. Jak kształtuje się dziś rola nauczyciela?

Pod wpływem wojny ta rola zmienia się jeszcze bardziej niż pod wpływem pandemii COVID-19. Potrzebujemy obecnie kompetencji, o których do tej pory mówiło się najmniej: empatii, bycia człowiekiem dla drugiego człowieka, rozumienia przeżyć, wycucia. Słowem, potrzebujemy ludzi, którzy są dobrymi psychologami. To jest absolutna podstawa tego zawodu. O tym się mówi od dawna, ale mam wrażenie, że dotychczas to nie wybrzmiało z całą swoją mocą. Dlaczego? Bo mamy braki kadrowe, nabór do tego zawodu od początku w dużej mierze opiera się na selekcji negatywnej.

Co to znaczy?

Nie chcę psychologizować, ale do zawodu trafiają często ludzie, którzy nie sprawdzili się w innych miejscach, których ciągnie do władzy i którzy w pracy z dziećmi leczą swoje kompleksy. Od lat powtarzam studentom: jeśli nie lubicie ludzi, nie idźcie do tego zawodu. Jeśli nie jesteście ciekawi innych kultur, osobowości, nie idźcie do tego zawodu. Bycie nauczycielem to obcowanie z drugim człowiekiem, wchodzenie w relacje. Trzeba umieć dostrzec w drugim człowieku to, co dobre. Zrozumieć, że tak naprawdę nie chodzi tylko o proces dydaktyczny, treści czy materiały nauczania i umiejętności realizacyjne. Ważne, by być z innymi ludźmi, wydobyć z nich to, co najlepsze, uruchomić ich potencjał. Tu jednak trzeba być nastawionym na tego drugiego, a nie na siebie. Innych rzeczy można się nauczyć, to trzeba w sobie mieć.

A jak nauczyciele radzą sobie ze zmianą ról? Nadążają za tym, co się dzieje?

Obcuję z najlepszymi w tym zawodzie. To są nauczycielki, które absolutnie nadążają, ale odbywa się to kosztem prywatnego czasu, snu czy weekendu. W czasie pandemii kompetencje cyfrowe nauczycieli zostały wywindowane w kosmos. Jest też oczywiście przeciwny biegun, grupa, która zamyka oczy na pewne zmiany, nie uczestniczy w nich, nawet ucząc online, robi to metodą podającą, serwując dzieciom wykład i dziwiąc się następnie, że te przysypiają czy są nieobecne. Obserwuję niestety lekceważący stosunek do dzieci jako partnerów procesu edukacyjnego.

W jakim kierunku to zmierza?

Mam bardzo dużo obaw związanych z tym zawodem. Brakuje wyróżnienia fantastycznych nauczycieli, również finansowego. Nauczyciele powinni być godnie wynagradzani, to nie podlega dyskusji. Nie ma też odpowiednich narzędzi dyscyplinujących wobec tych, którzy nie powinni pracować z ludźmi, którzy przynoszą polskiej szkole więcej szkody niż pożytku. Dzieciom i młodzieży brakuje dziś zrozumienia, autorytetu, możliwości zwrócenia się z problemem do nauczyciela, który ucznia zrozumie. Młodzi ludzie są w szkole osamotnieni. Z prywatną sprawą nie mają się do kogo zwrócić. A pomocy psychologicznej praktycznie rzecz biorąc już się w Polsce nie świadczy, oddziały psychiatryczne są przepełnione. Dzieci zostają same ze swoimi problemami.

To dość pesymistyczna diagnoza.

A czy w sytuacji kompletnego braku wsparcia od osób, które tego wsparcia powinny udzielać, można mieć pozytywny obraz polskiego szkolnictwa? Szkoła to są ludzie. Dzieci lubią taką szkołę, jaka im się jawi poprzez osoby w niej pracujące. Szkoła musi umieć przyciągnąć tych najlepszych, takich, którzy kochają dzieci i młodzież, są gotowi być dla nich

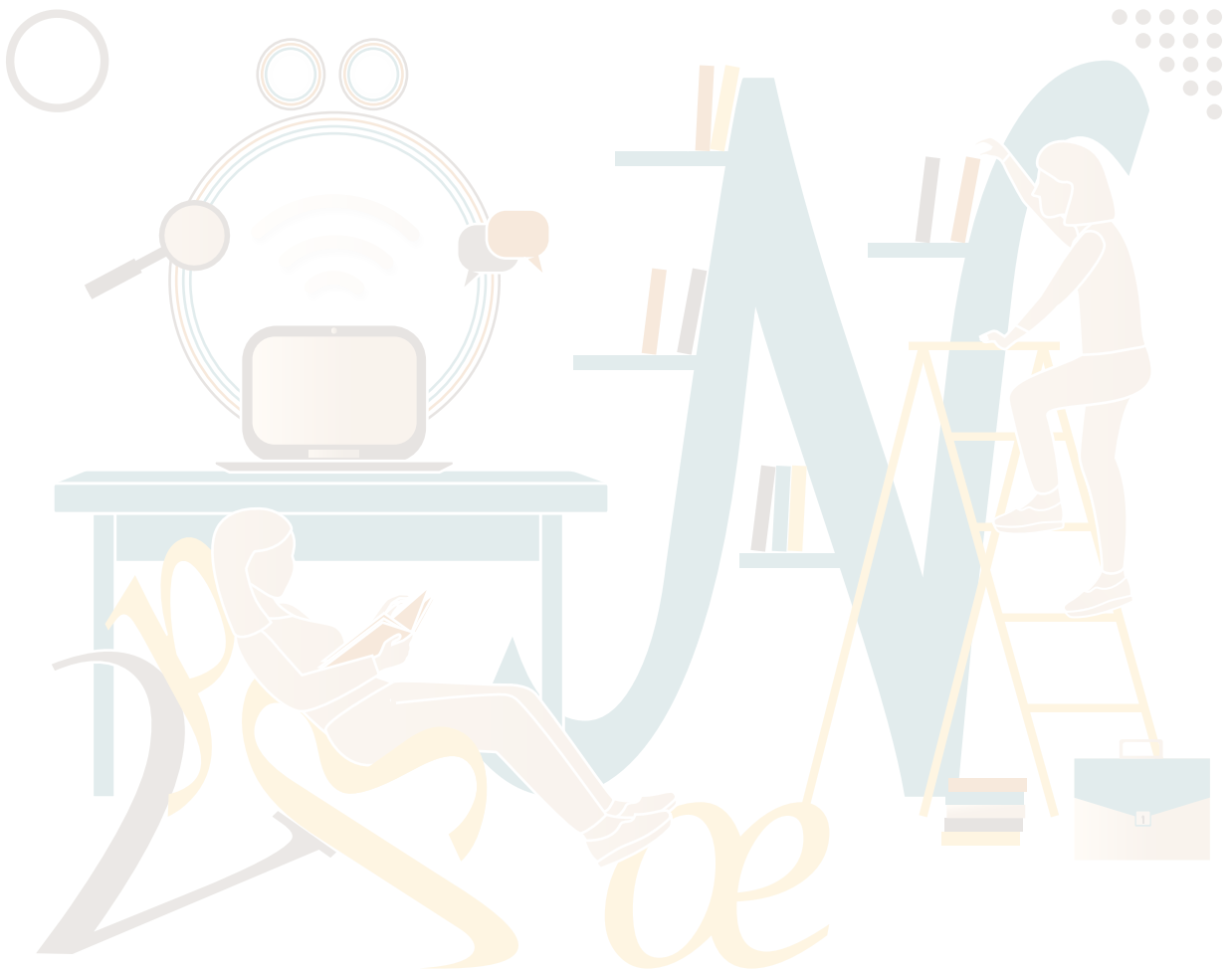
partnerem i mądrym przewodnikiem. Potencjałem wszelkich zmian zawsze jest pojedynczy człowiek, człowiek, który umie wchodzić z drugim w dobrą relację. W jednostkach tkwi nie-samowita siła. Wszystko, co dobre, dokonuje się za pomocą konkretnych osób, a nie przy udziale instytucji rządzących. Na szczęście wierzę w ludzi.



Fot. archiwum prywatne

Życzę więc Pani i polskiej szkole, by ci ludzie otrzymali wreszcie to, czego potrzebują, by móc jeszcze lepiej realizować swoją misję. Dziękuję za rozmowę.

DR DOMINIKA IZDEBSKA-DŁUGOSZ Pracownik naukowo-dydaktyczny UJ oraz koordynatorka Sieci współpracy i samokształcenia dla nauczycieli uczących dzieci z doświadczeniem migracji, wielokulturowości i nauczycieli języka polskiego jako obcego w Specjalistycznej Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej Dla Dzieci z Niepowodzeniami Edukacyjnymi w Krakowie.



Dobry start uczniów z doświadczeniem migracji

DOI: 10.47050/jows.2022.1.29-46

Motywacja uznawana jest za jeden z najważniejszych czynników, które mają wpływ na sukces w opanowaniu nowej umiejętności, np. posługiwanie się językiem obcym. W przypadku nauki nowego języka, szczególnie tego, który ma być narzędziem poznawania świata, ważne jest pierwsze wrażenie, ponieważ to na nim zawsze człowiek buduje swoją motywację do dalszej nauki.

Dobrze rozpoczęta przygoda z językiem polskim jako obcym daje szansę każdemu uczniowi z doświadczeniem migracji osiągnąć sukces edukacyjny.

¹ Obecnie obowiązujące rozporządzenie regulujące omawiane kwestie to rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw (Dz.U. z 2020 r. poz. 1283, z późn. zm.).

Dydaktycy języka polskiego jako obcego (JPJO) pod koniec 2021 r. nie brali pod uwagę sytuacji, że już za kilka miesięcy będą musieli zajmować się nie tylko nauczaniem polszczyzny, ale także dzieleniem się swoją wiedzą. Obecnie na wskazówki od nich niecierpliwie czekają ci, którzy w odpowiedzi na potrzeby rynku edukacyjnego podjęli się próby uczenia JPJO nowo przybyłych uchodźców z Ukrainy, zarówno dorosłych, jak i dzieci. Na takie działania nie była również przygotowana szkoła jako instytucja, mimo że nasze prawo po raz pierwszy wspomniało o uczniach z doświadczeniem migracji w 1993 r. (MEN 1993). Krokiem milowym były zmiany wprowadzone w roku 2001 oraz 2010, które precyzyjnie regulowały obecność uczniów niebędących obywatelami polskimi w systemie oświaty (MEN 2001, 2010). Od tamtej pory systematycznie wprowadzano zmiany, które były odpowiedzią na zmieniającą się sytuację edukacyjną uczniów z doświadczeniem migracji (UDM)¹.

Dotychczas w szkołach dodatkowe zajęcia z języka polskiego jako obcego były prowadzone przez polonistów oraz neofilologów, którzy uczyli polszczyzny jako języka nierodzimego na podstawie kompetencji uzyskanych po ukończeniu studiów podyplomowych lub zaliczeniu specjalizacji glottodydaktycznych na studiach dziennych. Polskie prawodawstwo nie wymaga od nauczycieli pracujących z UDM legitymowania się kwalifikacjami glottodydaktycznymi. Dodatkowe lekcje, o których będzie mowa w dalszej części artykułu, mogą być prowadzone przez nauczycieli języka polskiego w szkołach podstawowych oraz ponadpodstawowych. Wyjątek stanowią zajęcia w klasach I–III, gdzie dzieci mogą także pracować nad polszczyzną pod okiem nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej.

Niestety programy w zakresie kształcenia dydaktyki JPJO, które proponowały ośrodki akademickie, dawały im przede wszystkim podstawy do pracy z dorosłymi, a nie z dziećmi i młodzieżą. Nie należy się temu dziwić, ponieważ do pracy z najmłodszymi użytkownikami polszczyzny byli zazwyczaj przygotowani nauczyciele środowisk polonijnych, w których język polski ma status języka odziedziczonego i wymaga odmiennego podejścia metodycznego między innymi ze względu na potrzeby językowe uczących się. Ci nauczyciele, którzy podjęli się pracy z UDM, zbudowali swoją metodykę kształcenia językowego przede wszystkim na bazie własnych, często kilkuletnich doświadczeń glottodydaktycznych. Borykali się nie tylko z małą ofertą wydawniczą materiałów edukacyjnych dla tej grupy wiekowej uczniów, ale także z brakiem programów opracowanych specjalnie dla UDM.

BEATA KATARZYNA
JĘDRYKA
Uniwersytet Warszawski

Nowa rzeczywistość szkolna związana z nauczaniem JPJO, która obecnie jest głównym tematem rozmów w pokojach nauczycielskich, w biurach organów prowadzących szkoły oraz w gabinetach administracji państwowej, zmusza nas do poszukiwania systemowych rozwiązań dydaktycznych. Należy jednak pamiętać, że powinny one uwzględniać realne potrzeby językowe UDM oraz problemy, z jakimi mierzą się oni w polskiej szkole podczas zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych (Jędryka 2014, 2015, 2020, 2021, 2022).

Uczniowie z doświadczeniem migracji w szkole

W obecnej sytuacji glottodydaktycznej, z którą mierzymy się od końca lutego 2022 r., szkoła stała się specyficznym miejscem – soczewką skupiającą w sobie zróżnicowaną grupę użytkowników języka polskiego. Obok osób, dla których polszczyzna jest prymarnym i podstawowym kodem komunikacyjnym – zwanym często językiem ojczystym – w szkolnych ławkach siedzą uczniowie niebędący polskimi obywatelami, na co dzień funkcjonujący przynajmniej w dwóch, a nawet trzech systemach językowych – uczniowie z doświadczeniem migracji. Ich obecność w polskim systemie edukacji spowodowała, że zaczęli być dostrzegani już wcześniej przez glottodydaktyków, którzy obserwowali ich proces nabywania języka polskiego w warunkach szkolnych (Białek 2015; Hajduk-Gawron 2018; Jędryka 2014; Mikulska 2019; Peza i Przechodzka 2019; Szulgan 2019; Szybura 2016a, 2016b). Na przestrzeni ostatnich lat odnotowujemy wzrost liczby UDM w szkołach. W roku szkolnym 2012/2013 było ich 7311, w 2015/2016 – 15 299, a w roku 2018/2019 – 44 410 (Nowicka 2021). W marcu 2020 r. szacowano ich liczbę na ponad 57 000. Uczniowie ci reprezentują różne narodowości. Oprócz Słowian są wśród nich m.in. Chińczycy, Wietnamczycy, Hindusi, Ormianie, Kazachowie, Czeczeni, Syryjczycy, Egipcjanie, Niemcy, Turcy oraz Afgańczycy. Struktura etniczna uczniów z doświadczeniem migracji odzwierciedla sytuację nie tylko ekonomiczną, ale także polityczną na świecie. Dobrym przykładem są UDM pochodzący z Afganistanu, którzy w szkołach pojawili się we wrześniu 2021 r. Ich obecność spowodowana była przybyciem do Polski całych rodzin uciekających przed Talibami.

Na podstawie prowadzonych badań własnych dotyczących UDM w polskim systemie oświaty obserwuję, że od pięciu lat dominują wśród nich Ukraińcy, którzy uczą się zarówno w szkołach podstawowych, jak i ponadpodstawowych. W 2020 r. do polskich szkół uczęszczało 30 777 uczniów z tego kraju (NIK 2020). Agresja Rosji na Ukrainę spowodowała, że liczba dzieci ukraińskich rosła z dnia na dzień. 4 kwietnia 2022 r. w polskich szkołach było ich już ok. 166 000, w tym ok. 29 000 w przedszkolach, ok. 124 000 w szkołach podstawowych, ok. 13 000 w szkołach ponadpodstawowych. Spośród tych 166 000 – 28 000 było zapisanych w oddziałach przygotowawczych, pozostali – w oddziałach klasowych. Dyrektorzy szkół na bieżąco musieli reagować od strony administracyjno-organizacyjnej, opracowując procedury przyjęcia nowego ucznia oraz tworząc oddziały przygotowawcze lub wnioskując o dodatkowe zajęcia z JPJO do organów prowadzących placówki.

Każdemu UDM polski system edukacji zapewnia wsparcie w nauce języka polskiego, którego znajomość jest kluczowa w funkcjonowaniu w środowisku szkolnym. Dla tych uczniów, którzy uczęszczają do klas razem z polskimi kolegami, przewidziano dwie formy nauczania. Pierwszą z nich są dodatkowe lekcje języka polskiego (DLJP). Według litery prawa są one bezpłatne dla każdego UDM, a tygodniowy wymiar godzin DLJP nie może być mniejszy niż dwie. Zajęcia te mogą być prowadzone indywidualnie lub w grupach. Uczniowie z doświadczeniem migracji mogą także korzystać z zajęć wyrównawczych (ZW) z nauczanych przedmiotów, np.: geografii, biologii lub historii. Jednak prawo określa maksymalny czas trwania takich zajęć – nie może on przekroczyć 12 miesięcy. Zarówno w przypadku DLJP, jak i ZW godziny dydaktyczne mogą mieć formę zajęć indywidualnych lub grupowych. Przedmiotowe zajęcia wyrównawcze uruchamiane są wówczas, kiedy nauczyciel stwierdzi konieczność uzupełnienia przez ucznia/uczniów różnic programowych z danego przedmiotu. Łączny wymiar DLJP oraz ZW nie może przekroczyć pięciu godzin tygodniowo.

Wyjątkową formą kształcenia uczniów niebędących obywatelami polskimi są oddziały przygotowawcze (OP), które mogą być tworzone przez organ prowadzący szkołę, w której uczniowie realizują naukę w oparciu o szkolne programy nauczania, ze szczególnym uwzględnieniem języka polskiego. W szczególnych uwarunkowaniach demograficznych prawo przewiduje także powołanie międzyszkolnego oddziału przygotowawczego – za zgodą organu prowadzącego szkołę, w której utworzono oddział, do którego mogą uczęszczać uczniowie innej szkoły. Umożliwiono również utworzenie międzygminnego oddziału przygotowawczego, który może powstać w wyniku porozumień zawartych między jednostkami samorządu terytorialnego.

Okres nauki w OP trwa do zakończenia zajęć dydaktyczno-wychowawczych w danym roku szkolnym, w którym uczeń został zakwalifikowany do tej formy kształcenia. Należy podkreślić, że nauka w oddziale zależy od postępów edukacyjnych ucznia. Może ona zostać skrócona albo wydłużona, jednak nie na dłużej niż na kolejny rok szkolny. Dydaktyka w OP odbywa się według realizowanych w placówkach szkolnych programów nauczania², przy zastosowaniu odpowiednich metod i form ich realizacji odpowiadających możliwościom językowym UDM. Zajęcia są prowadzone przez nauczycieli poszczególnych przedmiotów, którzy mogą być wspomagani przez osoby władające rodzimym językiem ucznia. Prawo dopuszcza organizację zajęć w OP w szkołach podstawowych w klasach łączonych, z zachowaniem podziału: klasa I–III, IV–VI, VII–VIII.

W oddziale przygotowawczym nauka języka polskiego odbywa się w wymiarze nieograniczonym, ale nie mniejszym niż sześć godzin. Pozostałe jednostki dydaktyczne przeznaczone są na kształcenie przedmiotowe. Maksymalna liczba godzin dydaktycznych w tygodniu zależy przede wszystkim od możliwości kadrowo-organizacyjnych placówki. Ustawodawca rekomenduje jednak minimalną liczbę obowiązkowych zajęć edukacyjnych w szkole podstawowej oraz ponadpodstawowej.

Chcieć nie zawsze znaczy móc

Największe wyzwanie, z jakim mierzą się nie tylko nauczyciele w szkołach, ale przede wszystkim sami uczniowie z doświadczeniem migracji, stanowi czas, w którym muszą oni opanować język polski. Środowisko szkolne oczekuje od obu stron szybkich efektów w obrębie wszystkich sprawności językowych (słuchanie, mówienie, czytanie, pisanie, mediacja), aby każdy UDM mógł aktywnie uczestniczyć w lekcjach. Niestety w procesie nabywania/uczenia się języka obcego, który docelowo ma być równorzędnym kodem komunikacyjnym dla języka prymarnego ucznia, wszyscy muszą uzbroić się w cierpliwość. Błędne jest myślenie, że całkowite zanurzenie w nowym języku oraz intensyfikacja zajęć dydaktycznych w różnych formach przyniosą natychmiastowe rezultaty, np. w postaci długich rozprawek na języku polskim napisanych samodzielnie przez UDM albo specjalistycznych referatów wygłoszonych na zajęciach z geografii lub historii. Dydaktyka musi zostać zaplanowana racjonalnie, aby nie przyniosła więcej szkody niż pożytku. Nadmiar „wrażen językowych” może przynieść skutek odwrotny do zamierzonego, tzn. może spowolnić proces uczenia się nowego języka. Należy także pamiętać o tym, że na postęp językowy duży wpływ ma kondycja psychiczna oraz emocjonalna uczniów. W przypadkach migracji dzieci, która jest rezultatem wojny, aspekt ten może odgrywać decydującą rolę w toku ich nauki w szkole w ogóle.

Na przykładzie języka angielskiego w Stanach Zjednoczonych, który w szkołach od kilkudziesięciu lat jest nauczany jako język drugi – English as a Second Language (ESL) – widać, że osiągnięcie zaawansowanej biegłości językowej w obszarze języka obcego będącego medium w nauce szkolnej zajmuje od 3 do 7 lat. Badania w obszarze dydaktyki w drugiej dekadzie XXI wieku oraz doniesienia praktyków zajmujących się dwujęzycznością pokazują, że poziom zbliżony do rodzimego użytkownika danego języka na potrzeby edukacji możliwy jest do uzyskania dopiero po ok. 10 latach nauki oraz całkowitej immersji w języku docelowym

² Por. www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/zasady-organizacji-oddzialow-przygotowawczych

(Mora-Flores 2013: 40)³. Należy szczególną uwagę zwrócić na opanowanie sprawności pisania. Mam na myśli przede wszystkim samodzielne przetwarzanie tekstów drukowanych oraz kreatywne pisanie, czyli przygotowywanie tekstów typu esej, felieton czy reportaż. Wymaga to od użytkownika języka nie tylko poprawności w zakresie stosowania konstrukcji gramatycznych, bogatego zasobu leksykalnego oraz znajomości stylistyki, ale także wiedzy z zakresu, który porusza przygotowany przez niego tekst (Mora-Flores 2013). Trzeba jednak zaznaczyć, że nauka języka obcego może trwać krócej. Zależy to od motywacji uczącego się, jego zaangażowania w proces dydaktyczny oraz stopnia pokrewieństwa języka obcego w stosunku do języka ojczystego ucznia. Dlatego też od początku należy uświadamiać osoby współpracujące z UDM, że nie jest możliwe opanowanie języka w rok, nawet jeśli język prymarny ucznia należy do języków słowiańskich, tak jak jest to w przypadku języka ukraińskiego. Niewłaściwa jest również opinia, popularna nie tylko wśród migrujących rodziców, ale także nauczycieli kraju przyjmującego, że pokrewieństwo języków wystarczy dziecku do nauczenia się polszczyzny wyłącznie przez samo zanurzenie się w niej, bez zaplanowanego procesu nauki, opierającego się na metodycznych założeniach właściwych dydaktyce języków obcych, które mają stać się w przyszłości UDM językiem edukacji.

Przyswajanie nowego kodu, który ma być narzędziem poznawania świata oraz opanowywania treści edukacyjnych nauczanych w szkole, można podzielić na pięć okresów rozłożonych w czasie. Każdy z nich może trwać krócej lub dłużej, bowiem zależy to od wielu czynników edukacyjnych oraz pozaedukacyjnych. Do tych pierwszych należy zakwalifikować np. znajomość strategii uczenia się, wykorzystywanie przez nauczycieli materiałów dydaktycznych dostosowanych do możliwości językowych ucznia, warunki nauki czy rozwiązania systemowe w kraju, w którym kształcił się UDM. Czynniki pozaedukacyjne, mające wpływ na opanowanie nowego języka, to np. jego pokrewieństwo z językiem prymarnym ucznia, wiek ucznia oraz jego predyspozycje do uczenia się, motywacja oraz poglądy (Kucharczyk 2018; Pawlak 2019; Smuk 2016).

W pierwszym etapie nauki języka obcego na potrzeby edukacji w tym języku dominują przede wszystkim sprawności percepcyjne – słuchanie oraz czytanie. Oczywiście uczeń wchodzi w interakcje językowe z otoczeniem, ale nie należy oczekiwać od niego rozbudowanych komunikatów językowych. Często bywa tak, że odpowiada on pojedynczymi słowami lub wykorzystuje alternatywne środki komunikacji, np. rysowanie lub wskazywanie. Podczas lekcji najczęściej przepisuje to, co widzi w książce lub na tablicy, samodzielnie konstruuje i zapisuje proste zdania pojedyncze, podkreśla lub zakreśla właściwą odpowiedź z podanych oraz łączy elementy, np. słowa z przedmiotami, zdania z obrazkami. W przypadku uczniów z Ukrainy, bazując tu na własnych doświadczeniach dydaktycznych, obserwuje się szybkie przejście do kolejnego etapu nauki języka obcego, który możemy nazwać *wczesną komunikacją*. W tym czasie uruchamiane są przez UDM wszystkie mechanizmy językowe, opierające się już nie tylko na percepcji, ale także na produkcji – mówienie i pisanie. Dzięki temu nauczyciele mają do dyspozycji więcej urozmaiconych technik dydaktycznych, z których mogą korzystać na lekcjach.

Trzeci etap w nauce języka obcego to *samodzielna komunikacja*, kiedy uczeń zaczyna swobodniej czuć się w języku na zajęciach szkolnych. Umiejętności językowe pozwalają mu już na opisywanie oraz wyjaśnianie tego, co przeczytał lub wysłuchał. Może on porównywać pewne zagadnienia, a nawet prezentować na forum klasy treści edukacyjne omawiane na lekcji, oczywiście z wykorzystaniem mniej urozmaiconych struktur gramatyczno-składniowych oraz słownictwa specjalistycznego. Można przyjąć, że uczniowie pochodzący z Ukrainy, aby mogli osiągnąć ten poziom kompetencji językowej na potrzeby edukacji, muszą spędzić w polskiej szkole około dwóch lat – otrzymując właściwe wsparcie językowe, także ze strony nauczycieli poszczególnych przedmiotów.

Najdłuższym etapem w rozwijaniu kompetencji językowych w obszarze języka obcego do celów edukacji jest uzyskanie *średniego poziomu zaawansowania językowego*

3 Jim Cummins w swojej teorii zakładał, że nauka języka drugiego, aby osiągnąć stopień biegłości rodzimego użytkownika, zajmuje od 5 do 7 lat (por. Cummins 1980, 1984).

w środowisku szkolnym, co może trwać nawet do 7 lat w przypadku uczniów pochodzących z krajów posługujących się językiem odległym od polszczyzny, np.: język chiński czy język arabski. W tym okresie UDM powinien opanować język na tyle, aby móc w pełni aktywnie uczestniczyć w zajęciach edukacyjnych z każdego przedmiotu szkolnego, przez co należy rozumieć, że nie tylko samodzielnie będzie rozwiązywać zadania domowe, ale także będzie brać udział w projektach przedmiotowych, pisać sprawdziany oraz testy.

Piąty etap ma na celu przybliżenie pod względem językowym UDM do jego kolegów, którzy są rodzimymi użytkownikami nowego kodu językowego. Według mnie można nazwać go okresem dążenia do *doskonałości językowej*. Etap ten będzie uzależniony od wieku, w którym UDM pojawił się w polskiej szkole. Jest to ściśle związane z jego kompetencjami w języku prymarnym, ale także z rozwojem intelektualnym i wiedzą szkolną w momencie rozpoczęcia formalnej nauki w Polsce. Im uczeń jest starszy, tym osiągnięcie doskonałości językowej będzie bardziej skomplikowanym procesem, ponieważ czas na naukę języka będzie krótszy.

W tym miejscu należy podkreślić, że uczniowie rozpoczynający edukację w Polsce na poziomie ponadpodstawowym mogą nawet nie osiągnąć *średniego poziomu zaawansowania językowego*, o którym pisałam wcześniej – z dwóch powodów. Po pierwsze, mają zbyt mało czasu na naukę, nawet jeżeli utworzono by dla nich oddział przygotowawczy. Po drugie, w warunkach szkolnych umiejętności językowe mają dać uczniowi możliwość dzielenia się zdobytą wiedzą, a niestety nawet po roku nauki są one zbyt skromne, żeby UDM mógł opowiedzieć o tym, czego się nauczył w kraju pochodzenia. Są też niewystraszające aby poznać nowe zagadnienia w nowym języku.

Język edukacji szkolnej

Na proces opisany powyżej nie powinniśmy patrzeć przez pryzmat standardowej nauki języka obcego, którą znamy z kursów językowych czy lekcji szkolnych. Powinniśmy dostrzec w nim inne mechanizmy, które przekładają się nie tylko na czas nauki, ale przede wszystkim na to, co kryje się pod pojęciem języka obcego, który w przypadku UDM na terenie szkoły przechodzi w język edukacji szkolnej (JES). Tu trzeba także pamiętać, że obok JES w szkole funkcjonuje język szkolny (JS), którym posługują się nie tylko uczniowie i nauczyciele, ale również administracja. Zarówno JES, jak i JS są odmianami polszczyzny ogólnej, jednak pod względem leksykalnym i gramatycznym wychodzą poza ramy języka polskiego nauczanego jako język obcy, z którym glottodydaktycy mają głównie do czynienia (Jędryka 2014, 2015; Pamuła-Behrens 2018; Pamuła-Behrens i Szymańska 2018a, 2018b; Seretny 2018; Szybura, 2016a).

Status polszczyzny dla uczniów z doświadczeniem migracji jest zmienny i uzależniony od czasu pobytu w Polsce oraz stopnia opanowania języka polskiego. Oczywiście najpierw język polski jest językiem obcym. Stopniowo staje się on drugim kodem komunikacyjnym, który zaczyna dominować w życiu ucznia, który wchodzi w interakcje językowe nie tylko w szkole, ale także poza nią. Język ojczysty ucznia otrzymuje status języka domowego, familijnego, służącego wyłącznie do kontaktów z najbliższą rodziną i innymi członkami danej diaspory etnicznej/narodowej.

Język, którym posługują się uczniowie oraz nauczyciele na lekcjach, jest specyficzną odmianą polszczyzny. To narzędzie umożliwiające myślenie poznawcze, zdobywanie wiedzy oraz komunikowanie się w obszarze edukacji. Można mówić o nim jako językowej hybrydzie języka ogólnego z językami specjalistycznymi z zakresu różnych nauk. Uczeń ma dzięki niemu możliwość opisywania rzeczywistości w ramach danego przedmiotu szkolnego, nawet kiedy musi mówić o rzeczach abstrakcyjnych. JES charakteryzuje się dużym zróżnicowaniem leksykalnym oraz gramatyczno-składniowym (Seretny 2018). UDM spotyka się z nim w dwóch formach – mówionej oraz pisanej. Ta ostatnia obecna jest nie tylko w podręcznikach, ćwiczeniach oraz zbiorach zadań, ale także na testach i sprawdzianach. Forma oralna

wykorzystywana jest przez nauczycieli podczas referowania treści edukacyjnych na lekcjach oraz podczas prezentowania ich w formie audiowizualnej.

Trudności komunikacyjne

Obserwując od kilku lat sytuację uczniów z doświadczeniem migracji w Polsce, widzę, że najtrudniejsze momenty podczas ich obecności w szkole związane są z brakiem znajomości polszczyzny. Deficyt ten wpływa na spowolnioną integrację z rówieśnikami oraz bierne uczestnictwo w zajęciach edukacyjnych. Wywiady, które przeprowadziłam w 2020 r. z dobrze zadamowanymi już w Polsce uczniami, pokazały, jakich konkretnych umiejętności językowych potrzebowali oni na samym początku przebywania w nowym środowisku. W czasie naszych długich rozmów podkreślali, że dużo umiejętności językowych nabyli na DLJP zbyt późno. Mieli na myśli przede wszystkim układ treści edukacyjnych, które nie realizowały ich aktualnych potrzeb językowych, np. rozmowy o ulubionych ubraniach czy ulubionym jedzeniu z polskimi kolegami na przerwach. Wszyscy UDM biorący udział w badaniu wskazywali, że brakowało im gotowych konstrukcji gramatyczno-leksykalnych, których mogliby używać w typowych szkolnych sytuacjach komunikacyjnych w kontaktach zarówno z uczniami, jak i z nauczycielami. Sygnalizowali, że mimo prób inicjowania rozmów przez polskich kolegów nie byli w stanie wydobyć z siebie słowa (Jędryka 2021).

Opisywana powyżej ograniczona komunikacja była wynikiem programu językowego realizowanego przez nauczyciela na DLJP z wykorzystaniem dostępnych materiałów dydaktycznych. Sytuacja ta skłoniła mnie do głębszej ich analizy. Katalog podręczników dla poziomu A1 dla dzieci i młodzieży jest bardzo skromny w porównaniu z podręcznikami dla dorosłych odbiorców. W przestrzeni internetowej oraz na półkach w księgarniach są dostępne podręczniki adresowane głównie do uczniów szkół polonijnych, dla których polszczyzna jest językiem odziedziczonym, np.: *Lubię polski* (Rabiej 2010) czy *Polskie niezapominajki* (red. Jędryka 2018). Są też pozycje, które zostały opracowane do nauki języka polskiego jako obcego, np.:

- ➔ *Raz, dwa, trzy i po polsku mówisz ty! Podręcznik do nauki języka polskiego dla dzieci na Ukrainie. Tom 1* (Kołąk i in. 2015),
- ➔ *Polski krok po kroku. Junior. Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego dla dzieci i młodzieży w wieku 10–15 lat* (Stempek i in. 2015),
- ➔ *Językowa podróż po Polsce. Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego dla dzieci i młodzieży rozpoczynających naukę w polskiej szkole (wiek 11–15 lat)* (Szostak-Król 2019),
- ➔ *Po polsku? Tak! Elementarz dla cudzoziemców do nauki języka polskiego jako obcego* (Lica i Lica 2020),
- ➔ *Abecadło po polsku. Zestaw do nauki języka polskiego jako obcego dla dzieci i młodzieży w wieku od 7 do 13 lat* (Pomykała 2020),
- ➔ *Start Hop. Język polski dla dzieci A1* (Smirnow 2020),
- ➔ *Bawimy się w polski 1. Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego dla dzieci w wieku od 8 do 12 lat* (Achtelik i Niesporek-Szamburska 2021),
- ➔ *Język polski bez granic. Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego dla szkół ukraińskich klasa V. Poziom A1 część I* (Ciesielska-Musameh i in. 2021).

Przywołane powyżej materiały, biorąc pod uwagę tempo wprowadzanych elementów języka oraz leksyki z zakresu tematyki szkolnej, tylko po części spełniają oczekiwania, o których mówili i mówią obecnie uczniowie z doświadczeniem migracji. Być może jest to wynikiem tego, że autorzy powyższych publikacji nie pracują na co dzień z UDM w warunkach szkolnych i nie mają możliwości obserwowania ich w rzeczywistych sytuacjach komunikacyjnych w klasie lub na szkolnym korytarzu. Z własnego doświadczenia wiem, jak ważny jest kontakt dydaktyczny z odbiorcami przygotowywanych dla nich publikacji edukacyjnych.

Dzięki niemu osobiście jesteśmy w stanie ocenić nie tylko zakres potrzebnych struktur gramatycznych, ale także określić pod względem jakościowym i ilościowym zasób leksykalny potrzebny do komunikacji w konkretnych sytuacjach językowych.

Pierwsza pomoc – intensywny trening językowy

Po analizie wywiadów oraz zasobów dydaktycznych doszłam do wniosku, że każdy UDM rozpoczynający naukę w polskiej szkole i nieznający języka powinien mieć szansę na szybkie oraz solidne opanowanie podstaw polszczyzny, które zaspokończyłyby potrzebę jego pierwszych kontaktów z kolegami. Tę sytuację można porównać do udzielania pierwszej pomocy, kiedy człowiek sięga po apteczkę i wyjmuje z niej odpowiednie opatrunki i leki. Właśnie takich doraźnych, szybko działających medykamentów niezbędnych w „terapii językowej” potrzebują uczniowie z doświadczeniem migracji podczas pobytu w szkole. Tak zrodził się pomysł intensywnego treningu językowego (ITJ), który zapewniłby dobry start UDM w szkole. W słuszności opracowywania teoretycznych założeń ITJ utwierdził mnie również sukces *Kursu wstępnego – Pierwsze spotkanie*, który jest integralną częścią materiałów dydaktycznych z serii *Polski na dobry start*, przeznaczonej dla dorosłych cudzoziemców rozpoczynających naukę języka polskiego jako obcego w Polsce (Jędryka i in. 2017; Jędryka i Buława 2020). Celem tej części mojego autorstwa było wyposażenie uczących się w tzw. *minimum językowe* pozwalające im na natychmiastowe interakcje językowe z rodzimymi użytkownikami polszczyzny w najważniejszych obszarach życia.

Proponowana poniżej autorska koncepcja ITJ wraz ze szczegółowym programem została przygotowana dla wszystkich uczniów z doświadczeniem migracji, którzy reprezentują rozmaite kręgi kulturowe. Różni się ona od standardowych rozwiązań stosowanych w dydaktyce JPJO, ponieważ jest dostosowana do sytuacji językowej, w której znajdują się UDM. Mam tu na myśli sferę kontaktów językowych – środowisko rówieśnicze oraz szkolne, które wpływa na kształt ich potrzeb komunikacyjnych. W tym miejscu należy podkreślić, że równoległe do ITJ uczniowie, którzy nie znają alfabetu łacińskiego, powinni być poddawani wtórnemu procesowi alfabetyzacji, tzn. powinni uczyć się pisać i czytać w nowym języku. Jest to konieczne z dwóch powodów. Po pierwsze, uczniowie nie zawsze poprawnie zapisują litery łacińskie, nawet kiedy wcześniej uczyli się języków obcych bazujących na tym alfabecie. Osoby na co dzień posługujące się cyrylicą błędnie zapisują np. „m”, „k” czy „z”, przenosząc kształt tych liter na zapis łaciński. Po drugie, polszczyzna posiada dwuznaki – których brak w innych językach, również słowiańskich, pary liter realizujące w piśmie tę samą głoskę, np.: *u – o*, *ż – rz*, *h – ch*, specyficzne zapisywanie głosek miękkich w wykorzystaniem litery *i* lub znaku diakrytycznego. Dlatego też nauka pisma jest tak samo ważna jak nauka form gramatycznych, tym bardziej, że UDM będą przystępowali do egzaminów zewnętrznych, gdzie ich wypowiedzi pisemne będą oceniane nie tylko pod kątem poprawności językowej, ale także ortograficznej oraz graficznej. Przejście z prymarnego systemu grafematycznego⁴ ucznia, np. cyrylicy, na system graficzny właściwy polszczyźnie musi być przeprowadzone także intensywnie według przemyślanej metodyki. Umiejętność zapisu oraz odczytywania komunikatów w nowym języku jest kluczowa w nauce języka jako narzędzia do zdobywania wiedzy.

Należy zwrócić uwagę, że podczas trwania ITJ uczniowie muszą być stale stymulowani do wsłuchiwania się w dźwięki polszczyzny, która nawet Słowianom sprawia kłopoty. Rozwijanie słuchu fonematycznego w pierwszym etapie nauki jest fundamentalne, ponieważ uczniowie nie będą mogli poprawnie odwzorowywać za nauczycielem głosek, sylab, pojedynczych wyrazów lub sekwencji wyrazów, jeżeli nie będą ich dobrze słyszeli (por. Biernacka 2016; Dąbrowska i in. 2010; Maciołek 2018; Madelska 2010; Seretny i Lipińska 2005). Dlatego też nauczyciele, prowadząc zajęcia z UDM, powinni pamiętać o zasadzie *dobrze słyszę – dobrze mówię* i podczas rozwijania kompetencji fonologicznej uczniów korzystać z bogatej gamy instrumentów logopedycznych do stymulowania „słyszenia” w języku polskim. Tu proponowana jest ścisła współpraca nauczyciela ze szkolnym logopedą lub specjalistą

4 Grafematyka – nowa lingwistyczna dyscyplina naukowa, która zajmuje się pismem jako równoprawnym kodem języka. Każdy język ma własny system grafematyczny (np. Wolańska 2019).

z poradni psychologiczno-pedagogicznej. Poprawnie zaplanowany trening fonetyczny powinien opierać się na leksyce dostosowanej do potrzeb UDM. Prowadzący zajęcia zobowiązany jest do kształtowania słuchu fonematycznego oraz poprawnej artykulacji na każdym zajęciach, nawet wówczas, kiedy uczeń osiągnie wyższy poziom zaawansowania językowego. Do kształtowania słuchu fonematycznego można śmiało wykorzystywać także pomoce przeznaczone dla osób dorosłych uczących się JPJO, np.: *Fonetyka* (Kołaczek 2017) oraz *Fonetyka – polski w praktyce* (Stanek 2020), które zawierają materiał audio. Mówiąc o słuchu fonemowym, warto sięgnąć po *Obrazki do kształtowania percepcji słuchowej oraz wymowy cudzoziemców uczących się języka polskiego* (Maciołek 2018).

Koncepcją ITJ jest nauczanie języka ogólnego (JO) z elementami języka szkolnego oraz edukacji szkolnej, z którymi uczeń spotyka się w przestrzeni szkolnej, np. w klasie, na korytarzu podczas przerwy, w bibliotece szkolnej czy w szatni. Intensywny trening językowy, jako połączenie JO oraz JS i JES, ma stanowić bazę do dalszej nauki języka oraz w tym języku.

Gdzie i jak długo?

W warunkach szkolnych ITJ można realizować w oddziale przygotowawczym oraz w trakcie dodatkowych lekcji języka polskiego. W zależności od formy kształcenia językowego UDM trening językowy może trwać od trzech do czterech tygodni, uwzględniając wszystkie komponenty językowe w obrębie każdej ze sprawności oraz kompetencji językowej – leksykalnej, gramatycznej, semantycznej, fonologicznej, ortograficznej oraz ortoepicznej. Trening powinien zostać zrealizowany w ciągu 40 godzin dydaktycznych, podzielonych na 20 tematycznych lekcji. Liczba godzin może wzbudzać kontrowersje, ponieważ zgodnie z przepisami prawa (MEN 2011) na opanowanie poziomu A1

przez osoby spoza europejskiego kręgu kulturowego oraz osoby, których alfabet języka ojczystego nie jest oparty na alfabecie łacińskim, przewidziano 50 godzin dydaktycznych. Trzeba jednak zaznaczyć, że z praktycznego punktu widzenia osiągnięcie biegłości A1 zajmuje o wiele więcej godzin, nawet osobom słowiańskojęzycznym.

Koncepcja treningu wprowadzającego UDM w świat polszczyzny jest wspólna dla wszystkich form kształcenia dostępnych w polskim systemie edukacji. Należy jednak zaakcentować, że ITJ jest adresowany do uczniów, którzy potrafią pisać i czytać w swoim języku. Założenie to związane jest z tym, że uczeń z doświadczeniem migracji, posiadając świadomość, czym jest pisanie i czytanie, będzie przenosił swoją wiedzę z tego zakresu na język polski. Mam tu na myśli np. stosowanie znanych mu metod oraz techniki dekodowania tekstów pisanych. Umiejętność czytania sylabowego czy globalnego przez dziecko w jego prymarnym języku przyspiesza naukę języka obcego, ponieważ nauczyciel nie musi przeprowadzać go przez fazę logograficzną oraz alfabetyczną. Po stronie dydaktyka JPJO jest stała praca nad fazą ortograficzną, która właśnie bazuje na umiejętności sylabizowania i całościowego czytania.

Na potrzeby edukacji wczesnoszkolnej – klasa pierwsza – należy przygotować inny model ITJ, który będzie uwzględniał prymarną alfabetyzację dziecka w języku, który nie jest dla niego rodzimym – pierwszym. Pozornie taka sytuacja glottodydaktyczna może wydawać się łatwiejsza, jednak wymaga ona od prowadzącego zajęcia łączenia kompetencji glottodydaktycznych, logopedycznych oraz pedagogicznych właściwych pracy z uczniem, który w krótkim czasie stanie się dwujęzyczny.

Struktura ITJ

Szczegółowy program intensywnego treningu językowego, prezentowany poniżej w formie tabeli, obejmuje 20 jednostek lekcyjnych, z których każda została osadzona w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych, realizujących wybrane elementy katalogu funkcjonalno-pojęciowego opracowanego dla JPJO (Janowska i in. 2016). Lekcja uwzględnia nie tylko komponent leksykalny oraz gramatyczny, ale także realizacyjny, przybliżający UDM życie w Polsce.

Szczególnym elementem każdego zagadnienia tematycznego jest wprowadzenie języka edukacji szkolnej tak, aby komponował się on z treściami wprowadzanymi na danej lekcji. Uczeń już na podstawie tytułu lekcji, np. *Mój dzień*, *Czy jesteś głodny?*, *Co lubisz robić?* czy *Jaki masz numer telefonu?*, jest wprowadzany w tematykę zajęć. Tytuły, jeśli było to możliwe, przybierają formę pytań. Jest to zabieg celowy, po który sięgnęłam z dwóch powodów. Po pierwsze, UDM po zakończonych zajęciach będzie mógł samodzielnie odpowiedzieć na postawione na lekcji pytanie. Po drugie, już na tym etapie nauki oswaja się z umiejętnością tworzenia zdań pytających w polszczyźnie z wykorzystaniem partykuły czy lub zaimka pytającego, np.: *gdzie?*, *co?*, *skąd?* Umiejętność poprawnego konstruowania pytań jest jednym z elementów gramatycznych sprawdzanych na egzaminie poświadczającym znajomość języka polskiego jako obcego na poziomie B1. Moje doświadczenie jako egzaminatora utwierdza mnie w przekonaniu, że takie postępowanie metodyczne jest właściwe, ponieważ właśnie w tym zadaniu zdający popełniają bardzo dużo błędów. Dlatego też im wcześniej uczący się wzrokowo zapamięta schemat konstrukcji, tym szybciej zaczną samodzielnie poprawnie budować pytania.

Pod względem leksykalnym ITJ zakłada opanowanie kontekstualne przez ucznia około 350 samodzielnych jednostek wyrazowych, którymi będzie mógł operować w pierwszych kontaktach z rówieśnikami oraz nauczycielami na terenie szkoły. Należy podkreślić, że proponowany leksykon pod względem liczbowym wypełnia w 30 proc. zasób leksykalny proponowany dla poziomu A1 – 1000 jednostek wyrazowych (Janowska i in. 2016). Rozwijanie kompetencji leksykalnej w trakcie ITJ bazuje na słowach wysokofrekwencyjnych, czyli takich, które najczęściej pojawiają się w języku szkolnym. Niektóre z nich mogą być także przydatne w dalszej nauce poszczególnych przedmiotów.

Podstawy polszczyzny dla UDM powinny przede wszystkim odnosić się do rzeczywistości szkolnej, ponieważ to w niej będzie on spędzał najwięcej czasu oraz używał języka polskiego jako głównego kodu komunikacji. Oczywiście ITJ musi także zwierać elementy związane z etykietą językową, emocjami towarzyszącymi uczniowi w jego życiu oraz wyrażaniem podstawowych potrzeb. Zakresy tematyczne, które powinny zostać wypełnione odpowiednią leksyką, prezentują się następująco:

- ➔ powitania i pożegnania – Lekcja 1
- ➔ przedstawianie siebie i innych – Lekcja 2
- ➔ pochodzenie – Lekcja 3
- ➔ samopoczucie – Lekcja 4
- ➔ liczebniki 0–1000 – Lekcja 5
- ➔ rodzina i przyjaciele – Lekcja 6
- ➔ pory dnia, dni tygodnia, nazwy miesięcy i pór roku – Lekcja 7
- ➔ przestrzeń szkolna – Lekcja 8
- ➔ godziny – Lekcja 9
- ➔ nazwy przedmiotów szkolnych – Lekcja 10
- ➔ wyposażenie klasy – Lekcja 11
- ➔ podstawowe przybory szkolne – Lekcja 12
- ➔ rutyna dnia – Lekcja 13
- ➔ zainteresowania – Lekcja 14
- ➔ podstawowe nazwy produktów spożywczych i potraw, nazwy napojów – Lekcja 15
- ➔ zakupy w sklepiku szkolnym – Lekcja 16
- ➔ części ciała – Lekcja 17
- ➔ wizyta u lekarza – Lekcja 18
- ➔ ubrania i kolory – Lekcja 19
- ➔ środki transportu – Lekcja 20.

Wszystkie przywołane w tym miejscu pola tematyczne według Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego (ESOKJ 2003) są realizowane na poziomie A1 w trakcie

dydaktyki każdego języka obcego, a na kolejnych poziomach zaawansowania językowego wzbogacane o nowe jednostki leksykalne. Proponowane zakresy tematyczne są także zgodne z zakresami ujętymi w programach do nauki JPJO (Janowska i in. 2016).

Należy zwrócić uwagę na utrwalanie komponentu leksykalnego ITJ, który bardzo dobrze widać na przykładzie lekcji 1, 7, 9, 10 oraz 13. Na pierwszej z nich wprowadzane są pory dnia: *rano, popołudnie, wieczór*, aby wyjaśnić uczniowi, kiedy powinien stosować właściwe zwroty powitań oraz pożegnań. Przysłowki te wracają w lekcji poświęconej pogodzie, aby po raz kolejny pojawić się w lekcji o czasie, planie lekcji oraz jednostce poświęconej rutynie dnia codziennego. Podobne rozwiązanie zastosowałam z nazwami pór roku, dni tygodnia oraz systemem metrycznym odnoszącym się do określania czasu.

Umiejętności uczniów w obszarze kompetencji gramatycznej z założenia będą skromne, ponieważ to nie ona sama w sobie jest celem treningu językowego, ale ma umożliwić podstawę komunikacji językowej. Dlatego też wybrane elementy gramatyczne powinny być wprowadzane w sposób leksykalny, tzn. z użyciem konkretnych formuł oraz zdań. Typowa wykładnia gramatyczna musi zostać ograniczona do minimum. Z tego powodu w trakcie ITJ powinno się nauczać elementów języka kontekstowo oraz leksykalnie. Oczywiście należy także sięgać po rozwiązania wykorzystujące tabele albo grafy do prezentowania tzw. regularnych zagadnień gramatycznych, czyli trzeba unikać wyjątków – miejsc problematycznych, wymagających komentarzy zaawansowanych pod względem językowym.

Przyglądając się części gramatycznej, widać, że UDM uczą się wyłącznie czasu teraźniejszego, który w ich wypowiedziach może także pełnić funkcję czasu przyszłego. Schematy koniugacji polskich czasowników też nie są wprowadzane w pełnym zakresie. W trakcie realizowania ITJ uczniowie powinni opanować przede wszystkim formy czasowników właściwe pierwszej oraz drugiej osobie liczby pojedynczej. Aby wejść w integrację językową z kolegą używają drugiej osoby, a aby udzielać informacji o samym sobie pierwszej osoby (lekcja 13). Oczywiście wybrane czasowniki, takie jak *być, mieć, nazywać się, mieszkać* czy *lubić*, trzeba wprowadzać, pokazując pełną odmianę przez osoby i liczby (lekcja 2, 3, 14).

Z obszaru fleksji nominalnej – głównie odmiana rzeczownika oraz sporadycznie przymiotnika – dominuje mianownik, dopełniacz oraz biernik. Oczywiście pojawiają się konstrukcje wymagające narzędnika (lekcja 14 oraz 20) lub miejscownika (lekcja 3). Jednak nadal trzeba podkreślić, że uczniowie poznają nowe leksemy już w tych konkretnych formach, a tylko w tych miejscach, jak np. w lekcji 14 poświęconej zainteresowaniom czy w lekcji 15 o jedzeniu, można pokazać pewne zasady gramatyczne dotyczące deklinacji.

Podczas treningu językowego uczeń powinien opanować także podstawowe struktury leksykalno-gramatyczne niezbędne do pracy na lekcji. Chodzi tu o zwroty typu: *Nie wiem, Nie rozumiem, Co znaczy...?, Co teraz muszę/musimy zrobić?, Proszę mi pomóc, Proszę, pomóż mi, Mam pytanie, Nie tak szybko, Jak to się wymawia?, Jak to się pisze?, Jaka jest praca domowa?, Proszę powtórzyć, Proszę to zapisać, Jak to jest po ukraińsku/rosyjsku?* Oczywiście uczniowie powinni poznać leksykę związaną z tzw. nawigacją podręcznika, którą reprezentują m.in. następujące słowa i zwroty: *lekcja, strona, ćwiczenie/zadanie, po prawej stronie, po lewej stronie, na środku/pośrodku, na górze, na dole*. Zaproponowane w programie wyrażenia wpisują się bardziej w obszar języka edukacji szkolnej niż języka ogólnego, ale są także podstawowymi komunikatami na zajęciach z każdego języka obcego. Ich celem jest wspomaganie działań dydaktycznych. Część z nich odnotowywana jest głównie w formie ustnych komunikatów, ale niektóre można przeczytać np. w ćwiczeniach lub podręcznikach. Zagadnienia te są realizowane w lekcji 1, 9, 10 oraz 12.

Podczas trwania ITJ należy wyodrębnić przestrzeń na przygotowanie UDM do pracy z typowymi poleceniami stosowanymi w zadaniach w materiałach edukacyjnych z różnych przedmiotów szkolnych. W tym celu niezbędne jest przygotowanie listy podstawowych czasowników operacyjnych, a następnie wykorzystywanie ich w budowaniu poleceń do ćwiczeń językowych na zajęciach. W trakcie konstruowania banku poleceń

warto skonsultować się z nauczycielami „przedmiotowcami”, którzy doskonale znają typy jednostek zadaniowych dominujących w materiałach do nauczania danego przedmiotu. Szybkie opanowanie języka instrukcji zadań jest niezbędne do samodzielnej pracy ucznia z ćwiczeniami, które będzie rozwiązywał w formie pisanej. Zaproponowany program ITJ w sekcji JES zawiera już konkretne czasowniki operacyjne oraz kolejność ich wprowadzania na zajęciach. Są to: *pisać, mówić, czytać, słuchać, powtarzać, podkreślić, zaznaczyć, połączyć, dopasować, uzupełnić, podpisać, napisać, dokończyć, narysować, dorysować, namalować, pomalować, pokolorować, zapytać, odpowiedzieć*. W tym miejscu znajdują się także elementy języka przyrody – klimat i kontynenty, języka matematyki – działania matematyczne, podstawowe figury geometryczne czy języka używanego na lekcjach wychowania fizycznego – polecenia, które powinny zostać zrealizowane w danej lekcji.

Intensywny trening językowy powinien także zawierać komponenty dające podstawę do rozwijania kompetencji kulturowej uczniów, która odgrywa dużą rolę w nauce każdego języka obcego. Jednym z jej elementów są imiona oraz nazwiska, nazwy dni, miesiący czy pór roku. Dodatkowo w ITJ mogą pojawiać się nazwy własne typowe dla danej miejscowości, np. nazwy dzielnic, ulic, parków, sklepów czy akwenów. Oczywiście należy je wprowadzać w miarę potrzeb. Jest to także doskonały i praktyczny materiał leksykalny do ćwiczenia poprawnej artykulacji przez UDM na słowach, które będą mu potrzebne w codziennych kontaktach nie tylko z rówieśnikami. Większości lekcji udało się przyporządkować treści realo-znawcze spójne z tematyką poruszaną podczas zajęć.

Podsumowanie

Podsumowując rozważania dotyczące kształcenia językowego uczniów z doświadczeniem migracji, widać, że opanowanie przez nich języka edukacji szkolnej jest zadaniem długotrwałym i wymaga włączenia w ten proces wielu rozwiązań metodycznych oraz dydaktycznych. Nauczyciele powinni sięgać po techniki kształcenia lingwistycznego właściwe nauczaniu języka polskiego jako rodzimego, ale także po rozwiązania stosowane w dydaktyce języków obcych. Na pewno uczniowie z doświadczeniem migracji przed rozpoczęciem regularnej nauki w klasach z polskimi uczniami powinni opanować podstawy polszczyzny tak, aby mogli kontaktować się z kolegami oraz nauczycielami w stopniu podstawowym.

Zaproponowane powyżej rozwiązanie mogłoby być wprowadzone systemowo i na stałe wpisać się w procedurę dydaktyczną każdej szkoły, w której są obecni uczniowie mający niskie kompetencje w zakresie języka polskiego. Oczywiście kolejnym krokiem do rozwinięcia koncepcji intensywnego treningu językowego (ITJ) oprócz szczegółowego programu będzie podręcznik zintegrowany z zeszytem ćwiczeń, który ukaże się jeszcze w tym roku. Istotnym elementem będzie także przygotowanie stosownego poradnika metodycznego dla nauczycieli, ponieważ takie rozwiązanie w glottodydaktyce polonistycznej nie było do tej pory stosowane. Łączenie różnych odmian języka już na etapie wstępnym wymaga dobrze przygotowanego nauczyciela, aby uczeń jak najlepiej został wprowadzony w językowy świat szkoły.

BIBLIOGRAFIA

- Achteлик, A., Niesporek-Szamburska, B. (2021), *Bawimy się w polski 1. Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego dla dzieci w wieku od 8 do 12 lat*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Białek, K. (2015), *Międzykulturowość w szkole. Poradnik dla nauczycieli i specjalistów*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Biernacka, M. (2016), *Znajdź z polskim wspólny język. Fonetyka w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Poradnik metodyczny*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Ciesielska-Musameh, R., Kwiatkowska, K., Maćkovicz, M. (2021), *Język polski bez granic. Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego dla szkół ukraińskich klasa V. Poziom A1, część I*, Lublin: Stowarzyszenie „Wspólnota Polska”.

- Cummins, J. (1980), *The construct of language proficiency in bilingual education*, [w:] J.E. Alatis, *Current issues in bilingual education: Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics* (GURT), Washington, DC: Georgetown University Press, s. 81–103.
- Cummins, J. (1984), *A theoretical framework for the relating language proficiency to academic achievement among bilingual students*, [w:] C. Rivera, *Language proficiency and academic achievement*, Clevedon: Multilingual Matters, s. 14–18, 44–46.
- Dąbrowska, A., Dobesz, U., Pasieka, M. (2010), *Co warto wiedzieć? Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego jako obcego na Wschodzie*, Warszawa: CODN.
- *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003), Warszawa: CODN.
- Hajduk-Gawron, W. (2018), *Uczniowie cudzoziemscy w polskim systemie edukacyjnym – doświadczenia śląskich szkół z perspektywy osób przyjmowanych i środowiska przyjmującego*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2, s. 187–203.
- Hearne, D. (2000), *Teaching second language learners with learning disabilities*, Oceanside, CA: Academic Communication Associates.
- Janowska, I., Lipińska, E., Rabiej, A., Seretny, A., Turek, A. (2016), *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Jędryka, B.K. (2014), *Status języka polskiego jako drugiego i obcego w polskiej szkole*, „Poradnik Językowy”, nr 10, s. 42–53.
- Jędryka, B.K. (2015), *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego dzieci w wieku przedszkolnym*, Warszawa: Linguae Mundi.
- Jędryka, B.K. (2020), *Kim jest asystent szkolny i jakie ma zadania?*, [w:] B.K. Jędryka (red.), *W labiryncie polskiej edukacji. Poradnik asystenta szkolnego w pracy z uczniem z doświadczeniem migracji*, Warszawa: Linguae Mundi, s. 11–18.
- Jędryka, B.K. (2021), *Jesteśmy wśród was. Polska szkoła oczami uczniów z doświadczeniem migracji oraz ich rodziców*, Warszawa: ORE.
- Jędryka, B.K. (2022), *Wykorzystanie matematycznych zadań tekstowych w rozwijaniu kompetencji gramatycznej w dydaktyce języka polskiego jako języka edukacji szkolnej cudzoziemców*, „Poradnik Językowy”, nr 4, s. 39–56.
- Jędryka, B.K., Buława, M., Mijas, A. (2017), *Polski na dobry start. Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego. Poziom A1*, Warszawa: Linguae Mundi.
- Jędryka, B.K., Buława, M., Mijas, A. (2017), *Polski na dobry start. Zeszyt ćwiczeń do nauki języka polskiego jako obcego. Poziom A1*, Warszawa: Linguae Mundi.
- Jędryka, B.K., Buława, M. (2020), *Polski na dobry start. Sprawdź się! Zbiór zadań do nauki języka polskiego jako obcego. Poziom A1*, Warszawa: Linguae Mundi.
- Kucharczyk, R. (2018), *Nauczanie języków obcych a dydaktyka wielojęzyczności (na przykładzie francuskiego jako drugiego języka obcego)*, Lublin: Werset.
- Kołaczek, E. (2017), *Fonetyka*, Kraków: Prolog.
- Kołak, K., Malinowska, M., Rabczuk, A., Zackiewicz, D. (2015), *Raz, dwa, trzy i po polsku mówisz ty! Podręcznik do nauki języka polskiego dla dzieci na Ukrainie. Tom 1*, Lwów: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Lica, A., Lica, Z. (2020), *Po polsku? Tak! Elementarz dla cudzoziemców do nauki języka polskiego jako obcego*, Gdańsk: Harmonia.
- Maciołek, M. (2018), *Obrazki do kształtowania percepcji słuchowej oraz wymowy cudzoziemców uczących się języka polskiego*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Madelska, L. (2010), *Między logopedią a glottodydaktyką*, „Wielkopolski Przegląd Logopedyczny”, nr 1/9, s. 57–65.
- MEN (1993), Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 września 1993r. w sprawie warunków i trybu przyjmowania do szkół i placówek publicznych osób

niebędących obywatelami polskimi oraz zasad odpłatności za naukę i opiekę w szkołach oraz placówkach publicznych (Dz.U. 1993, nr 88, poz. 409).

- MEN (2001), Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 października 2001r. w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek (Dz.U. 2001, nr 131, poz. 1458).
- MEN (2010), Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 kwietnia 2010 r. w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek oraz organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (Dz.U. 2010, nr 57, poz. 361).
- MEN (2011), Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 lutego 2011 r. w sprawie ramowego programu kursów nauki języka polskiego dla cudzoziemców (Dz.U. 2011, nr 61, poz. 306).
- Mikulska, A. (2019), *你好波兰! Chińscy uczniowie w polskiej szkole*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 33–41.
- Mora-Flores, E. (2013), *Content and Language for English Language Learners*, Huntington Beach: Shell Educational Publishing, Inc.
- NIK [Najwyższa Izba Kontroli] (2020), *Kształcenie dzieci rodziców powracających do kraju oraz dzieci cudzoziemskich*, Warszawa: Departament Nauki, Oświaty i Dziedzictwa Narodowego Najwyższej Izby Kontroli. bit.ly/3HjJISr
- Nowicka, M. (2021), *Cudzoziemcy w Polsce*, Warszawa: Caritas Polska.
- Pawlak, M. (2019), *Czym są różnice indywidualne w nauce języka obcego i jak sobie z nimi radzić*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 5–12.
- Pamuła-Behrens, M. (2018), *Język edukacji szkolnej w integracyjnym modelu wsparcia ucznia z doświadczeniem migracji w rodzinie*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2, s. 171–186.
- Pamuła-Behrens, M., Szymańska, M. (2018a), *Metodyka nauczania języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji. Metoda JES-PL. Matematyka*, Kraków: JES-PL.
- Pamuła-Behrens, M., Szymańska, M. (2018b), *Metoda JES-PL. Nauczanie uczniów z doświadczeniem migracji*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 4–10.
- Peza, A., Przechodzka, G. (2019), *Uczeń reemigrant w polskiej szkole – teoria a praktyka. Studium przypadku*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 19–26.
- *Polskie niezapominajki*, (2018), red. B.K. Jędryka, Warszawa: Fundacja na Rzecz Wspierania i Rozwoju Szkolnictwa Polonijnego.
- Pomykało, A. (2020), *Abecadło po polsku. Zestaw do nauki języka polskiego jako obcego dla dzieci i młodzieży w wieku od 7 do 13 lat*, Warszawa: Stowarzyszenie Vox Humana.
- Rabej, A. (2010), *Lubię polski*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Frog.
- Seretny, A., Lipińska, W. (2005), *ABC metodyki nauczania języka polskiego*, Kraków: Universitas.
- Seretny, A. (2018), *Język szkolnej edukacji w perspektywie glottodydaktycznej – zarys problematyki*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2, s. 139–156.
- Smirnow, M. (2020), *Start Hop. Język polski dla dzieci A1*, Poczdam: Kolegium Języka i Kultury Polski.
- Smuk, M. (2016), *Bariery w nauce języków obcych – perspektywa uczących się*, [w:] A. Jaroszewska, J. Sujecka-Zajac (red.), „Neofilolog 47/2”, Poznań–Warszawa, s. 171–185.
- Stanek, J. (2020), *Fonetyka – polski w praktyce*, Kraków: Szkoła Języka Polskiego Glossa.
- Stempek, I., Kuc, P., Grudzień, M. (2015), *Polski krok po kroku. Junior. Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego dla dzieci i młodzieży w wieku 10–15 lat*, Kraków: Glossa.
- Szostak-Król, K. (2019), *Językowa podróż po Polsce. Podręcznik do nauki języka*

polskiego jako obcego dla dzieci i młodzieży rozpoczynających naukę w polskiej szkole (wiek 11–15 lat), Warszawa: JOTPEG.

- Szulgan, A. (2019), *Praca z dziećmi cudzoziemskimi w polskiej szkole. Metody działania i własne doświadczenia*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 55–59.
- Szybura, A. (2016a), *Nauczanie języka polskiego dzieci imigrantów, migrantów i reemigrantów*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 112–117.
- Szybura, A. (2016b), *Potrzeby językowe uczniów przybywających z zagranicy w zakresie nauczania języka polskiego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 99–105.
- Wolańska, E. (2019), *System grafematyczny współczesnej polszczyzny na tle innych systemów pisma*, Warszawa: Elipsa.

DR BEATA KATARZYNA JĘDRYKA Adiunkt w Instytucie Polonistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego, doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, glottodydaktyk i pedagog. Autorka ścieżki Dydaktyka języka polskiego jako obcego w ramach studiów podyplomowych „Filologia w praktyce”, metodyk i praktyk nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego/odziedziczonego dzieci i dorosłych. Autorka licznych pomocy dydaktycznych do nauczania języka polskiego jako obcego oraz drugiego.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOWS” w procedurze *double-blind review*.



Załącznik: Program Intensywnego Treningu Językowego z języka polskiego jako obcego dla uczniów z doświadczeniem migracji

LEKCJA	TYTUŁ	SYTUACJE KOMUNIKACYJNE	SŁOWNICTWO	GRAMATYKA	REALIOZNAWSTWO	JEZYK EDUKACJI SZKOLNEJ
LEKCJA 1	Cześć!	<ul style="list-style-type: none"> – nawiązywanie kontaktu na korytarzu szkolnym; – nawiązywanie kontaktu w klasie; – pozdrawianie; – dziękowanie; – przepraszanie; 	<ul style="list-style-type: none"> – powitania; – pożegnania; – pozdrowienia; – podziękowania; – przeprosiny; – pory dnia; 	<ul style="list-style-type: none"> – formy grzecznościowe: <i>pan, pani, państwo</i>; – bezokolicznik czasowników dokonanych: <i>napisać, powiedzieć, przeczytać, posłuchać, powtórzyć</i>; – tryb rozkazujący: <i>Proszę + czasownik dokonany</i>; 	<ul style="list-style-type: none"> – etykieta językowa w szkole; – etykieta językowa poza szkołą – kontakt oficjalny i nieoficjalny; 	<ul style="list-style-type: none"> – komunikacja na lekcji: <i>Proszę mówić wolniej, Proszę przeliterować, Proszę mówić głośniej, Nie rozumiem;</i> – dyscyplina na lekcji: <i>Proszę nie rozmawiać, Proszę nie przeszkadzać, Proszę schować telefonu;</i>
LEKCJA 2	<i>Jak masz na imię?</i>	<ul style="list-style-type: none"> – przedstawianie się; – przedstawianie innych; – pozyskiwanie i udzielanie informacji dotyczących tożsamości; 	<ul style="list-style-type: none"> – podstawowe dane osobowe: imię/ imiona, nazwisko; 	<ul style="list-style-type: none"> – zaimki osobowe w mianowniku; – odmiana czasowników <i>nazywać się, mieć</i>; – struktura: <i>mieć na imię; jestem + imię</i>; – zdania pytające: <i>Kto to jest? Jak masz na imię? Jak się nazywasz?</i>; 	<ul style="list-style-type: none"> – typowe polskie imiona męskie; – typowe polskie imiona żeńskie; – zdrobnienia popularnych imion męskich i żeńskich, np.: <i>Jakub – Kuba, Barbara – Basia</i>; 	<ul style="list-style-type: none"> – czasowniki operacyjne: <i>pisać, mówić, czytać, słuchać, powtarzać</i>; – podstawowe instrukcje do szkolnych zadań i ćwiczeń wykorzystaniem czasowników operacyjnych;
LEKCJA 3	<i>Skąd jesteś?</i>	<ul style="list-style-type: none"> – nazywanie i identyfikowanie wybranych państw; – pozyskiwanie i udzielanie informacji dotyczących kraju pochodzenia; – pozyskiwanie i udzielanie informacji dotyczących miejsca zamieszkania; 	<ul style="list-style-type: none"> – nazwy wybranych państw; – nazwy wybranych miast; – podstawowe dane adresowe; 	<ul style="list-style-type: none"> – odmiana czasowników: <i>być, mieszkać</i>; – zdania pytające: <i>Skąd jesteś? Skąd on/ona jest? Skąd oni/one są? Gdzie mieszkasz? Gdzie on/ona mieszka?</i>; – struktury: <i>być z ... (+ D), mieszkać w ... (+ Ms.)</i>; 	<ul style="list-style-type: none"> – nazwy państw graniczących z Polską; – nazwy wybranych polskich miast i miejscowości; – <i>miasto, ulica, mieszkanie, dom</i>; 	<ul style="list-style-type: none"> – czasowniki operacyjne: <i>podkreślić, zaznaczyć, połączyć, dopasować</i>; – podstawowe instrukcje do szkolnych zadań i ćwiczeń z wykorzystaniem czasowników operacyjnych;
LEKCJA 4	<i>Co słychać?</i>	<ul style="list-style-type: none"> – pytanie o samopoczucie; – wyrażanie samopoczucia; 	<ul style="list-style-type: none"> – uczucia i emocje (przymiotniki wyrażające samopoczucie); 	<ul style="list-style-type: none"> – zdania pytające: <i>Co słychać? Jak się czujesz? Jak się czujecie? Jak się masz?</i>; 	<ul style="list-style-type: none"> – sposoby reagowania na pytania dotyczące samopoczucia; 	<ul style="list-style-type: none"> – czasowniki operacyjne: <i>uzupełnić, podpiąć, napisać, dokończyć</i>; – podstawowe instrukcje do szkolnych zadań i ćwiczeń z wykorzystaniem czasowników operacyjnych;
LEKCJA 5	<i>Jaki masz numer telefonu?</i>	<ul style="list-style-type: none"> – pytanie o ilość; – wyrażanie ilości; – pozyskiwanie i udzielanie informacji dotyczących numeru telefonu i e-maila; 	<ul style="list-style-type: none"> – podstawowy system metrycznego; – numery telefonów; 	<ul style="list-style-type: none"> – liczebniki główne 0 - 1000; – zdania pytające: <i>Ile jest? Jaki masz numer telefonu?</i> 	<ul style="list-style-type: none"> – sposoby podawania numerów telefonów, adresów e-mail; – komunikatory on-line; 	<ul style="list-style-type: none"> – elementy języka matematycznego – operacje dodawania oraz odejmowania: <i>minus, plus, równa się</i>;
LEKCJA 6	<i>Kto to jest?</i>	<ul style="list-style-type: none"> – nazywanie i identyfikowanie członków rodziny; – przedstawianie i opisywanie członków rodziny; – wyrażanie relacji posiadania; – opisywanie wyglądu i samopoczucia; – relacje między/udzielnie; 	<ul style="list-style-type: none"> – członkowie najbliższej rodziny; – wygląd zewnętrzny (przymiotniki opisujące wygląd i samopoczucie); – koleżeństwo; – przyjaźń; 	<ul style="list-style-type: none"> – zaimki dzierżawcze: <i>mój, twój, jej, jego</i>; – pytania o rozstrzygnięcie z partycypułą czy; – zdania pytające: <i>Jaki on jest? Jaka ona jest?</i>; – rodzaj gramatyczny rzeczownika i przymiotnika (r. męski oraz r. żeński liczba pojedyncza); 	<ul style="list-style-type: none"> – formy formalne: <i>ojciec, matka</i> oraz formy nieformalne: <i>tata, mama</i>; – polska rodzina; – relacje rodzinne; 	<ul style="list-style-type: none"> – elementy języka matematycznego – podstawowe figury geometryczne: <i>koło, prostokąt, kwadrat, trójkąt, romb, trapez</i>;

LEKCJA	TYTUŁ	SYTUACJE KOMUNIKACYJNE	SŁOWNICTWO	GRAMATYKA	REALIZOWANOSTWO	JĘZYK EDUKACJI SZKOLNEJ
LEKCJA 7	Jaki dziś jest dzień?	<ul style="list-style-type: none"> wyrażanie relacji czasowych; pozyskiwanie i udzielanie informacji dotyczących czasu; 	<ul style="list-style-type: none"> pory dnia (powtórzenie); nazwy dni tygodnia; nazwy miesięcy; nazwy por roku; przysłówki wyrażające relacje czasowe: wczoraj, dziś, jutro; 	<ul style="list-style-type: none"> zaimki pytające: Jaki?, Jaka?, Jakież?; zdania pytające: Jaki dziś jest dzień?, Jaki dziś jest miesiąc?, Jaka jest teraz pora roku?; struktura: Wczoraj był/ była..., Jutro będzie...; 	<ul style="list-style-type: none"> polski kalendarz; por roku; organizacja roku szkolnego; 	<ul style="list-style-type: none"> czasowniki operacyjne: narysować, dorysować, namalować, pomalować; podstawowe instrukcje do szkolnych zadań i ćwiczeń z wykorzystaniem czasowników operacyjnych;
LEKCJA 8	Moja nowa szkoła	<ul style="list-style-type: none"> nazywanie i identyfikowanie pomieszczeń/ obiektów na terenie szkoły; wyrażanie relacji przestrzennych (pytanie o lokalizację pomieszczenia/ obiektu na terenie szkoły oraz udzielanie informacji); lokalizacja pomieszczeń/ obiektów na terenie szkoły; 	<ul style="list-style-type: none"> nazwy pomieszczeń na terenie szkoły; nazwy obiektów szkolnych; kierunki: w prawo, w lewo, prosto, tu, tam 	<ul style="list-style-type: none"> liczebniki porządkowe: 1 – 5; struktury: na parterze, na pierwszym/ drugim/ trzecim/ czwartym/ piątym piętrze; zdania pytające: Gdzie jest ...?, Na którym piętrze jest ...?; struktura: Proszę, idź ... Idź na + liczebnik porządkowy piętro; 	<ul style="list-style-type: none"> organizacja przestrzeni szkolnej; 	<ul style="list-style-type: none"> elementy języka wychowania fizycznego: Stój!, (Nie)biegaj!, (Nie)skacz!, Uwaga!;
LEKCJA 9	Która godzina?	<ul style="list-style-type: none"> pytanie o godzinę (utrwalanie); pytanie o datę; 	<ul style="list-style-type: none"> pory dnia (automatyzacja); godziny; wyrażenia: wpół do, po, za, kwadrans; dni i miesiące (automatyzacja); 	<ul style="list-style-type: none"> liczebniki porządkowe 1 – 24; zaimki pytające: Który?, Która?, Które?; nazwy miesięcy w dopełniaczu; 	<ul style="list-style-type: none"> sposoby podawania czasu: styl oficjalny i nieoficjalny; sposoby podawania i zapisywania daty; 	<ul style="list-style-type: none"> nawigacja podręczników szkolnych: strona, na stronie, w prawym górnym rogu, w lewym górnym rogu, na górze, na dole;
LEKCJA 10	Mój plan lekcji	<ul style="list-style-type: none"> nazywanie i identyfikowanie przedmiotów szkolnych; pozyskiwanie i udzielanie informacji o planie lekcji; pozyskiwanie i udzielanie informacji o zajęciach pozalekcyjnych; 	<ul style="list-style-type: none"> nazwy przedmiotów szkolnych; nazwy zajęć pozaszkolnych; dni tygodnia oraz pory dnia (automatyzacja); wyrażanie relacji czasowych; 	<ul style="list-style-type: none"> zdania pytające: Kiedy masz + nazwa przedmiotu szkolnego (B)?, O której godzinie masz + nazwa przedmiotu szkolnego (B)?; Od której do której masz + nazwa przedmiotu szkolnego (B)? struktura: w + dzień tygodnia (B); liczebniki porządkowe w dopełniaczu; 	<ul style="list-style-type: none"> organizacja zajęć szkolnych - system zmianowy; organizacja zajęć pozalekcyjnych; miejsca zajęć; pozalekcyjnych; 	<ul style="list-style-type: none"> komunikacja na lekcji i przerwie: Proszę usiąść!, Proszę wstać!, Proszę napisać!, Proszę zapalić światło!, Proszę zgasić światło!;
LEKCJA 11	W klasie	<ul style="list-style-type: none"> nazywanie i identyfikowanie wyposażenia klasy; pozyskiwanie i udzielanie informacji o wyposażeniu klasy; pozyskiwanie i udzielanie informacji o lokalizacji elementów wyposażenia klasy; 	<ul style="list-style-type: none"> nazwy mebli szkolnych; nazwy sprzętu elektronicznego; nazwy elementów wyposażenia klasy; nazwy przedmiotów szkolnych (utrwalenie); 	<ul style="list-style-type: none"> pytania o rozstrzygnięcie z partycułą czy; zdania pytające: Co to jest?, Gdzie jest ...?, Co jest po prawej/ lewej stronie?; rodzaj gramatyczny rzeczownika w liczbie pojedynczej; 	<ul style="list-style-type: none"> nazwy pracowni szkolnych; struktura: uczyć się + nazwa przedmiotu szkolnego (D) w nazwa pracowni (Ms.); zdanie pytające: Gdzie uczysz się + + nazwa przedmiotu szkolnego (D); 	<ul style="list-style-type: none"> nazwy pracowni szkolnych; struktura: uczyć się + nazwa przedmiotu szkolnego (D) w nazwa pracowni (Ms.); zdanie pytające: Gdzie uczysz się + + nazwa przedmiotu szkolnego (D);

LEKCJA 12	Co masz w plecaku?	<ul style="list-style-type: none"> - nazywanie i identyfikowanie przyborów szkolnych; - pozyskiwanie i udzielanie informacji o przyborach szkolnych; - pozyskiwanie i udzielanie informacji o lokalizacji przyborów szkolnych; 	<ul style="list-style-type: none"> - nazwy przyborów szkolnych; - nazwy materiałów szkolnych; - opisywanie przyborów szkolnych; - przymiotniki opisujące przybory szkolne; 	<ul style="list-style-type: none"> - pytania o rozstrzygnięcie z partyculą czy; - zdania pytające: <i>Co to jest?, Gdzie jest...?, Jaki/ jaka/ jakie jest...;</i> - zaimki wskazujące: <i>tu, tam;</i> - rodzaj gramatyczny rzeczownika w liczbie pojedynczej (automatyzacja); - rodzaj gramatyczny przymiotnika (automatyzacja); 	<ul style="list-style-type: none"> - organizacja dnia; 	<ul style="list-style-type: none"> - komunikacja na lekcji i przewie: <i>Proszę otworzyć/ zamknąć książkę/ zeszyt, Proszę napisać na tablicy, Proszę zetrzeć tablicę i, Proszę otworzyć/ zamknąć okno/ drzwi, Proszę wyrzucić śmieci;</i>
LEKCJA 13	Mój dzień	<ul style="list-style-type: none"> - opisywanie codziennych czynności w domu; - opisywanie codziennych czynności w szkole; - pozyskiwanie i udzielanie informacji o rutynie dnia codziennego; 	<ul style="list-style-type: none"> - pory dnia oraz godziny (automatyzacja); - rutyna dnia codziennego; - wybrane formy spędzania czasu; 	<ul style="list-style-type: none"> - odmiana czasowników: <i>wstawać, myć się, jeść, iść, uczyć się, czytać, jeździć, oglądać, telefonować, słuchać, grać, biegać, spotykać się, wysyłać, spać</i> (formy pierwszej osoby); 	<ul style="list-style-type: none"> - czasowniki operacyjne: <i>zapytać, odpowiedzieć;</i> - podstawowe instrukcje do szkolnych zdań i ćwiczeń z wykorzystaniem czasowników operacyjnych; 	<ul style="list-style-type: none"> - czasowniki operacyjne: <i>zapytać, odpowiedzieć;</i> - podstawowe instrukcje do szkolnych zdań i ćwiczeń z wykorzystaniem czasowników operacyjnych;
LEKCJA 14	Co lubisz robić?	<ul style="list-style-type: none"> - opisywanie form spędzania wolnego czasu; - opisywanie zainteresowań; - pozyskiwanie i udzielanie informacji o zainteresowaniach i formach spędzania wolnego czasu; 	<ul style="list-style-type: none"> - hobby; - wybrane dyscypliny sportowe; - rozrywka; - pory roku (automatyzacja); 	<ul style="list-style-type: none"> - odmiana czasowników <i>lubić</i> oraz <i>interesować się;</i> - struktura: <i>lubić + bezokolicznik;</i> - czasowniki nazywające hobby w narzędniku; - struktura: <i>Zimą/ wiosną/ latem/ jesienią lubię...;</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - zainteresowania dzieci i młodzieży; - formy spędzania wolnego czasu; - aktywne formy spędzania wolnego czasu; 	<ul style="list-style-type: none"> - kola zainteresowań; - sportowe zajęcia pozalekcyjne;
LEKCJA 15	Czy jesteś głodny?	<ul style="list-style-type: none"> - nazywanie i identyfikowanie podstawowych produktów spożywczych; - opisywanie preferencji i upodobań kulinarnych; - wyrażanie potrzeb; 	<ul style="list-style-type: none"> - artykuły spożywcze; - napoje; - słodycze; - nazwy posiłków; - szkolna stołówka; 	<ul style="list-style-type: none"> - biernik rzeczownika liczby pojedynczej; - struktura: <i>lubię jeść/ pić... (+B);</i> - struktura: <i>na śniadanie/ drugie śniadanie/ obiad/ kolację;</i> - struktura: <i>poproszę... (+B);</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - typowe polskie produkty spożywcze; - typowe polskie słodycze; 	<ul style="list-style-type: none"> - zakazy związane ze spożywaniem jedzenia i picia na terenie szkoły;
LEKCJA 16	Gdzie jest sklepik?	<ul style="list-style-type: none"> - nazywanie i identyfikowanie podstawowych produktów spożywczych oraz przyborów szkolnych; - zakupy w szkolnym sklepiku; 	<ul style="list-style-type: none"> - artykuły spożywcze; - przybory szkolne; - środki płatnicze w Polsce; 	<ul style="list-style-type: none"> - zdania pytające: <i>Czy jest...?, Ile kosztuje/ kosztują?</i> - formy: <i>grosze/ groszy, złote/ złotych;</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - rodzaje sklepów; 	<ul style="list-style-type: none"> - elementy języka matematycznego: <i>sumowanie i odejmowanie;</i> - struktura: <i>Mam 15 zł. W sklepiku mogę kupić... (+B). Mam X zł reszty.</i>
LEKCJA 17	Moje ciało	<ul style="list-style-type: none"> - nazywanie i identyfikowanie części ciała; - opisywanie wyglądu zewnętrznego; - pozyskiwanie i udzielanie informacji o wyglądzie zewnętrznym; 	<ul style="list-style-type: none"> - części ciała; - kolory oczu; - kolory włosów; - przymiotniki opisujące części ciała; 	<ul style="list-style-type: none"> - liczba mnoga wybranych rzeczowników nazywających części ciała; - zdania pytające: <i>Jaki on jest?, Jaka ona jest?, Jakiego koloru on/ ona ma oczy/ włosy?</i> 		<ul style="list-style-type: none"> - elementy języka przyrody - budowa ciała ludzkiego;

LEKCJA	TYTUŁ	SYTUACJE KOMUNIKACYJNE	SŁOWNICTWO	GRAMATYKA	REALIZACJA	JĘZYK EDUKACJI SZKOLNEJ
LEKCJA 18	Co cię boli?	<ul style="list-style-type: none"> informowanie o stanie zdrowia; wizyta u lekarza; 	<ul style="list-style-type: none"> części ciała (utrwalanie i automatyzacja); objawy choroby; lekarstwa; przysłówki nazywające skalę bólu; 	<ul style="list-style-type: none"> struktura: <i>boli mnie...</i> (+ M lp), <i>boli mnie...</i> (+ M lmn); konstrukcja: <i>mam...</i> (+ B) objawy choroby; 	<ul style="list-style-type: none"> opieka zdrowotna w Polsce; opieka osób nieletnich w Polsce; 	
LEKCJA 19	Czy masz parasol?	<ul style="list-style-type: none"> nazywanie i identyfikowanie zjawisk atmosferycznych; uzyskiwanie i udzielanie informacji o pogodzie; nazywanie i identyfikowanie części garderoby; opisywanie ubrań 	<ul style="list-style-type: none"> zjawiska atmosferyczne; pogoda; pory roku (automatyzacja); ubrania i dodatki; obuwie i kolory; 	<ul style="list-style-type: none"> czasownik być w czasie przyszłym; zdania pytające: <i>Jaka jest pogoda?</i> rodzaj gramatyczny przymiotnika (utrwalanie) zdania pytające: <i>Jakiego koloru jest...</i>; struktury: <i>Kiedy jest ciepło/ zimno, lubię nosić...</i> (+B); 	<ul style="list-style-type: none"> klimat w Polsce; 	<ul style="list-style-type: none"> elementy języka przyrody: nazwy kontynentów, opisywanie klimatu.
LEKCJA 20	Czym jeździsz do szkoły?	<ul style="list-style-type: none"> nazywanie i identyfikowanie środków transportu; wyrażanie preferencji dotyczących poruszania się po mieście; kupowanie biletu. 	<ul style="list-style-type: none"> środki transportu i komunikacji; zakupy w kiosku. 	<ul style="list-style-type: none"> struktura: <i>lubić jeździć...</i> (+ N lp); zdania pytające: <i>Jak można dojechać?</i>; struktury: <i>(Nie) Lubię jeździć...</i> (+N); W + nazwa miasta w miejscowniku (<i>nie</i>) / <i>można jeździć</i> + nazwa środka lokomocji (N). 	<ul style="list-style-type: none"> transport publiczny w Polsce; szkolne wycieczki. 	

Źródło: Opracowanie własne

Od podręcznika do własnych materiałów (glotto)dydaktycznych – dlaczego warto przygotowywać je inaczej

DOI: 10.47050/jows.2022.2.47-58

Podręcznik, w tym ten do nauki języka angielskiego, wciąż jest jednym z najistotniejszych materiałów dydaktycznych w polskiej szkole. Czy jednak wszyscy uczniowie pracują z nim w ten sam sposób i czy osiągają takie same efekty? Warto przeanalizować rozkład uwagi wzrokowej uczniów, w tym tych z dysleksją, na stronie podręcznika, aby zrozumieć zasadność świadomego projektowania układu graficznego własnych materiałów (glotto)dydaktycznych. Warto też zapoznać się z sugestiami, które w łatwy sposób można przenieść do swojego warsztatu pracy.

O heterogeniczności grup uczniowskich powiedziano i napisano wiele¹. Dla żadnego nauczyciela czy wykładowcy nie jest nowym stwierdzenie, że grupa uczniowska jest zróżnicowana. To zróżnicowanie może wynikać z wielu kwestii, jak choćby z sytuacji rodzinnej, materialnej, indywidualnych predyspozycji uczniów i specjalnych potrzeb edukacyjnych niektórych z nich.

W ostatnich latach grupa uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w polskich szkołach powiększa się, co jest wynikiem częstszego ich diagnozowania i większej świadomości tak rodziców, jak i nauczycieli. Do grupy tej zalicza się m.in. dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, ruchową, dzieci z wadami narządów zmysłu (wzroku i słuchu), zaburzeniami mowy, a także dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, np. z dysleksją. Czasem zaliczane są do niej także dzieci wybitnie zdolne, które potrzebują większej samodzielności, trudniejszego materiału, szybszego tempa pracy, mniejszej liczby powtórek itp. (Bogdanowicz i Adryjanek 2005: 12).

Wśród dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jedną z podgrup stanowią te z dysleksją rozwojową, czyli specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu, przy jednoczesnym prawidłowym rozwoju umysłowym (Bogdanowicz i Adryjanek 2005: 24). Dysleksja jest coraz częściej diagnozowana u polskich uczniów. Nie pozostaje ona także bez wpływu na sposób pracy i funkcjonowania ucznia. Dysleksja u każdej dotkniętej nią osoby może być inna. Ponadto dynamika dysleksji w ciągu życia (osadzenie w naturalnych procesach rozwoju dziecka, stopniowe doskonalenie się wielu sprawności wraz z nabywaniem doświadczenia; mechanizmy przystosowawcze i kompensacyjne) także jest zróżnicowana (Krasowicz-Kupis 2008).

Zdiagnozowanie dysleksji jest najłatwiejsze w okresie wczesno szkolnym. W literaturze przedmiotu funkcjonuje pojęcie symptomów ryzyka dysleksji. Symptomy te pojawiają się u dzieci już od wieku niemowlęcego i przejawiają się w zachowaniu dziecka (funkcje ruchowe – np. dziecko nie raczkuje lub raczkuje mało, występują trudności z utrzymaniem równowagi, opóźnienie rozwoju grafomotorycznego, opóźniony rozwój mowy, mała sprawność ruchowa ciała w okresie

¹ Artykuł bazuje na książce autorki pt. *Podręczniki glottodydaktyczne. Struktura – funkcja – potencjał w świetle badań okulograficznych* (Andrychowicz-Trojanowska 2018).

AGNIESZKA
ANDRYCHOWICZ-
TROJANOWSKA
Uniwersytet Warszawski

przedszkolnym, opóźniony rozwój lateralizacji), w czytaniu (bardzo wolne czytanie, przede wszystkim głoskowanie, zniekształcanie wyrazów, brak rozumienia czytanego tekstu) i pisaniu (trudności w pisaniu liter i cyfr, pisanie w sposób zwierciadlany, tj. zapisywanie liter i cyfr od prawej do lewej strony) (Bogdanowicz 2011, 2012). Jednak, jak zauważa Bogdanowicz (2011), trudno jest sformułować pełną listę objawów dysleksji, ponieważ zaburzenie to ma charakter heterogeniczny. Symptomy dysleksji są zależne również od języka, jakim dziecko się posługuje. Przyjmuje się na podstawie obserwacji, że im język jest mniej fonetycznie transparentny, tj. im relacja między fonemem (któremu odpowiada konkretna głoska w mowie) a grafemem (tj. graficznym odpowiednikiem w piśmie) jest bardziej złożona, tym trudniej uczniowi z dysleksją przyswajać ten język (Bogdanowicz 2011).

W przypadku młodzieży licealnej postawienie diagnozy jest dużo trudniejsze niż w przypadku młodszych dzieci, ponieważ na tym etapie rozwoju człowieka symptomy dysleksji są inne niż w początkowym etapie nauki czytania i pisania, tj. nie występują już zazwyczaj tzw. specyficzne błędy i dysfunkcje, natomiast nadal występują tzw. symptomy niespecyficzne, czyli np. błędy ortograficzne, jak również kumulują się zaburzenia emocjonalne i motywacyjne (Bogdanowicz i in. 2010).

Co uczeń z dysleksją robi inaczej – charakterystyka pracy wzrokiem

Współczesny uczeń powinien być jednostką autonomiczną, co w konsekwencji czyni go odpowiedzialnym za postęp w przyswajaniu i doskonaleniu kompetencji w zakresie danego języka obcego. W związku z tym uczeń powinien zostać zaopatrzony w narzędzia, które będą jego autonomię i samodzielność wspierały. Do takich narzędzi należą materiały glottodydaktyczne. Ze względu jednak na wspomnianą wcześniej różnorodność grupy uczniowskiej należy nieustająco doskonalić dostępne dla uczniów materiały glottodydaktyczne, tak aby faktycznie wspomagały one pracę każdego ucznia, niezależnie od jego specyficznych trudności w nauce.

Jednym z narzędzi umożliwiających badanie materiałów glottodydaktycznych pod względem potrzeb danej jednostki jest okuloGRAF (ang. *eye tracker*), pozwalający na rejestrację ruchu gałek ocznych. Rejestruje on ten ruch za pomocą systemu pomiarowego podłączonego do komputera lub zintegrowanego z nim, dzięki czemu określa kierunki linii wzroku: rejestruje, gdzie pada wzrok, w jakiej kolejności, na jak długo (Grucza 2011). Ruchy oka są bezpośrednim odzwierciedleniem procesów przetwarzania językowego (Soluch i Tarnowski 2013: 129).

Dane okoruchowe rejestrowane przez okuloGRAF bazują na dwóch podstawowych ruchach gałek ocznych, tj. fiksacjach i sakadach. Fiksacje są chwilowym, na pozór całkowitym zatrzymaniem oka na określonym punkcie. To względne zatrzymanie wzroku trwa około 200–300 milisekund (Duchowski 2007). W trakcie trwania fiksacji do mózgu docierają bodźce, które są tam świadomie analizowane i przetwarzane. Oznacza to ściśle powiązanie fiksacji z procesem poznawczym (w trakcie trwania fiksacji dochodzi do percepcji informacji).

Sakady to ruchy kadrujące. Są to szybkie przeniesienia wzroku pomiędzy jednym a drugim punktem fiksacji, trwające 30–80 milisekund (Holmqvist i in. 2011), które pozycjonują osie widzenia obu gałek ocznych na danym fragmencie sceny wizualnej (Francuz 2013). Ze względu na prędkość sakady w jej trakcie nie dochodzi do percepcji informacji.

Jednym z bardziej popularnych obszarów badań okuloGRAFicznych na przestrzeni ostatnich dekad były te dotyczące sposobów czytania. Część z nich była prowadzona na osobach z dysleksją, dlatego też sporo na ten temat wiadomo (należy jednak dodać, że znakomita większość badań była prowadzona na tekstach anglojęzycznych). Najistotniejsze spostrzeżenia (Rayner 1998) dotyczą tego, że osoby czytające sprawnie i szybko wykonują krótsze fiksacje, dłuższe sakady, a liczba regresji, tj. powrotów wzrokiem do już widzianych fragmentów, jest u nich mniejsza niż w przypadku osób czytających wolno. Natomiast osoby z dysleksją, podobnie jak osoby czytające wolno lub uczące się czytać, wykonują dłuższe fiksacje,

krótsze sakady, więcej fiksacji i regresji. Osoby te cierpią na deficyty w obszarze przetwarzania językowego, które znajdują swoje odzwierciedlenie w ruchach ich gałek ocznych. Na przykład u osób z dysleksją odnotowuje się dłuższe fiksacje na słowach rzadko występujących (Hyönä i Olson 1995). Oznacza to, że problemy osób z dysleksją nie są wynikiem ich problemów z czytaniem jako takim.

Istotne uwagi i wnioski opracowano na podstawie badań okulograficznych sposobu pracy uczniów z podręcznikami (np. Andrychowicz-Trojanowska 2018; Behnke 2018). Punktem wyjścia dla przeprowadzonych w 2018 r. moich badań tego typu było własne doświadczenie pracy z podręcznikami do nauki języka angielskiego dla liceów ogólnokształcących. Podręczniki te charakteryzują się dużą atrakcyjnością graficzną i są wykorzystywane w pracy z uczniami, również tymi z dysleksją. Celem badań było sprawdzenie, w jaki sposób uwaga wzrokowa uczniów z dysleksją i bez dysleksji rozkłada się na stronie podręcznikowej w zależności od jej układu graficznego, a także weryfikacja tego, czy układ graficzny wpływa na efektywność pracy uczniów.

W badaniu wzięło udział 120 uczniów liceów ogólnokształcących, w tym 60 ze zdiagnozowaną dysleksją rozwojową. Uczniowie zostali losowo podzieleni na trzy grupy, każda składająca się z 20 badanych z dysleksją i 20 bez dysleksji. Poszczególne grupy pracowały z innym materiałem imitującym stronę podręcznikową. Przebieg badania, wyniki i wnioski zostały szczegółowo opisane przez autorkę (Andrychowicz-Trojanowska 2018).

Rozkład uwagi wzrokowej uczniów na stronie podręcznika

Materiał 1 (Rys. 1) był w zasadzie wiernym odwzorowaniem szaty graficznej jednej z lekcji z podręcznika *On Screen* (Evans i Dooley 2014), który został przeze mnie oceniony jako przesadnie urozmaicony graficznie. Materiał ten charakteryzuje się silnymi kontrastami kolorystycznymi i wielością barw. W Materiale 1 znajdują się cztery zdjęcia – każde nawiązujące do treści akapitu, w obrębie którego zostało zamieszczone. Każde z nich częściowo opływa tekst, tj. znajdują się w strukturze tekstu i w efekcie wpływają na długość sąsiadujących z nimi wersów. Na stronie występują również elementy dekoracyjne często obecne w podręcznikach, tj. kolorystyka i grafika marginesu górnego i dolnego, sposób wyróżnienia numerów zadań.

Istotnym elementem kompozycyjnym są także trzy ramki umieszczone pod tekstem na prawej stronie rozkładowej. Pierwsza od góry ramka, zatytułowana *Study skills*, to krótkie porady w języku angielskim dotyczące sposobu wykonywania tego typu zadań, tj. zadań wyboru wielokrotnego. W ramce *Check these words*, umiejscowionej na samym dole strony, zamieszczono sześć występujących w tekście wyrazów bez podawania ich definicji (w podręczniku *On Screen*, będącym pierwowzorem tego materiału, ramka ta znajduje się w podobnej odległości od tekstu, ale po jego lewej, a nie prawej stronie). Trzecia ramka zawiera jedynie treść polecenia do zadania ustnego (streszczenie ustne tekstu).

Rys. 1. Materiał 1



Źródło: opracowanie własne

Materiał 2 (Rys. 2) nie różnił się niczym w planie treści od materiału pierwszego, jednak na płaszczyźnie graficzno-edytorskiej został opracowany w sposób odmienny. Zmiany zostały opracowane na podstawie sugestii dotyczących wspomaganie pracy osób z dysleksją (Bogdanowicz 2011; Evans 2001; Mitchell i Wightman 2012; Pollak 2012).

W Materiale 2 nie ma kolorowych elementów dekoracyjnych, kolorystyka strony jest stonowana, pozbawiona kontrastów. Tło strony jest kremowe i jasnożółte, a czcionka czarna (takie tło i czcionka wywołują mniejszy kontrast niż czarna czcionka na białym tle, do której jesteśmy przyzwyczajeni, i w związku z tym są zalecane dla osób z dysleksją).

Zmianie uległy ramki pod tekstem – tuż pod nim, a więc w bezpośrednim sąsiedztwie obszaru zadania, znalazła się dawna ramka *Check these words*, tym razem jednak pod nazwą *Wordbox*. Zmiana nazwy wiązała się ze zmianą struktury ramki (stara nazwa nie była właściwa dla tej nowej struktury), w której tym razem znalazły się te same wyrazy, jednak razem z podanym jednowyrazowym ekwiwalentem w języku polskim. Celem tej zmiany było ułatwienie pracy m.in. osobom z dysleksją, dla których najlepszym rozwiązaniem jest właśnie podanie ekwiwalentu, bez powodowania konieczności poszukiwania danego słowa w zamieszczonym w innej części podręcznika słowniku lub bez konieczności korzystania z obszernych opracowań słownikowych, w których tacy uczniowie często się gubią. Ramka *Study skills* została przesunięta w prawo i znalazła swoje miejsce pod ostatnim zadaniem, którym w tej wersji materiału było zadanie ustne, dotychczas znajdujące się w trzeciej ramce na dole strony (patrz Materiał 1). Powodem takiej zmiany jest brak uzasadnienia dla umieszczenia treści polecenia poza ogólnie przyjętym miejscem dla poleceń oraz niechęć do kolejnych elementów graficznych wpływających na ogólny odbiór strony przez ucznia i sposób jego pracy.

Materiał 3 (Rys. 3) odróżnia od Materiału 2 wyłącznie umiejscowienie zdjęć.

Rys. 2. Materiał 2

1a Reading

1 Look at the photos and the title of the article. How are they related?

2 Read the article and choose the best answers to the questions.

1 What does the writer say about the ENIAC?
 A It was redesigned several times.
 B It was smaller than previous computers.
 C It was slower but more accurate than previous computers.
 D It did mathematical calculations.

2 What does the writer say about the term 'computer bug'?
 A It's difficult to say how it originated.
 B It's only used for celestial mistakes.
 C It was originally named after an insect.
 D It was more common in the 1940s.

3 According to the writer, the computer mouse
 A has changed but does the same thing.
 B was originally sold separately.
 C became widely used in the 1950s.
 D never looked anything like a mouse.

4 Why do we have the QWERTY arrangement on our keyboards?
 A It's the most comfortable arrangement for the typist.
 B It means the most common letters are together.
 C It speeds up your typing.
 D It's based on one of the original designs.

5 Where would you be most likely to find this text?
 A In a newspaper.
 B On a website about technology.
 C In a general magazine.
 D In a book of short stories.

6

1a

COMPUTERS: INTERESTING FACTS

How big were the first computers?

In recent years, computers have developed rapidly into the speedy machines they are today, but in the early days of computer technology the story was very different. In 1946, two American researchers, John Mauchly and John Presper Eckert, developed a groundbreaking machine called the ENIAC. It took them about a year to design and eighteen months to **put together**. The huge computer **took up** 157 square meters of floor space, weighed 30 tons and consumed 160 kilowatts of electrical power. But the computer could do remarkable things that no machine had done before. In one second, the ENIAC could perform 5,000 additions, 357 multiplications or 38 divisions. Of course, that's slow by today's standards but in the 1940s it was superb.

Why is a computer bug called a computer bug?

A software bug is the common term used to describe an error or a failure in a computer programme or system that produces an unexpected result. Most bugs **come from** a result of mistakes made by people designing the software, but some are created maliciously. So where did the term bug come from? In the 1940s, an error was traced in a computer to a moth trapped inside. A bug of course is a general name for an insect, so when scientists look out the insect, word spread that the computer had been 'bugged'. However, the story is met with scepticism by some who say that the term 'bug' had already been in use to describe problems in radio electronics and even faults in electrical apparatus in the time of Thomas Edison. But whether myth or reality, many prefer to believe the story of the moth!

Why is a mouse called a mouse?

Douglas Engelbart invented the first computer mouse in 1964. It was a little wooden box on wheels that could move an on-screen cursor. It was called a mouse because the wire that connected it to the computer looked like a tail. The first mouse which was shipped as a part of a computer was marketed in 1981; however, the mouse remained relatively obscure until the appearance of the Apple Macintosh in 1978. Then it was packaged up with the computer and took off right away. These days technology has naturally advanced and as with everything, the mouse has become more efficient. Most people use a wireless mouse, for example, which means it no longer has a tail. Nevertheless, the device has the same purpose and is still called a mouse!

Who arranged the letters QWERTY on the keyboard and why?

Before the computer, there was the typewriter. The first practical typewriter was patented in the United States in 1868 by an engineer called Christopher Latham Sholes. It had a keyboard on which the letters were arranged in alphabetical order. However, this arrangement caused problems when the typist worked quickly because the keys used to get stuck. Eventually, Sholes rearranged the letters on the keyboard. He **put the letters most commonly used together to stop** the typing. This QWERTY arrangement is the one we still use today on our modern computer keyboards.

Wordbox

- researchers = badzisz
- addition = dodawanie
- multiplication = mnożenie
- division = dzielenie
- maliciously = złośliwie
- moth = motyl

7

Źródło: opracowanie własne

Rys. 3. Materiał 3

1a Reading

1 Look at the photos and the title of the article. How are they related?

2 Read the article and choose the best answers to the questions.

1 What does the writer say about the ENIAC?
 A It was redesigned several times.
 B It was smaller than previous computers.
 C It was slower but more accurate than previous computers.
 D It did mathematical calculations.

2 What does the writer say about the term 'computer bug'?
 A It's difficult to say how it originated.
 B It's only used for celestial mistakes.
 C It was definitely named after an insect.
 D It was more common in the 1940s.

3 According to the writer, the computer mouse
 A has changed but does the same thing.
 B was originally sold separately.
 C became widely used in the 1950s.
 D never looked anything like a mouse.

4 Why do we have the QWERTY arrangement on our keyboards?
 A It's the most comfortable arrangement for the typist.
 B It means the most common letters are together.
 C It speeds up your typing.
 D It's based on one of the original designs.

5 Where would you be most likely to find this text?
 A In a newspaper.
 B On a website about technology.
 C In a general magazine.
 D In a book of short stories.

6

1a

COMPUTERS: INTERESTING FACTS

How big were the first computers?

In recent years, computers have developed rapidly into the speedy compact machines they are today, but in the early days of computer technology the story was very different. In 1946, two American researchers, John Mauchly and John Presper Eckert, developed a groundbreaking machine called the ENIAC. It took them about a year to design and eighteen months to **put together**. The huge computer **took up** 157 square meters of floor space, weighed 30 tons and consumed 160 kilowatts of electrical power. But the computer could do remarkable things that no machine had done before. In one second, the ENIAC could perform 5,000 additions, 357 multiplications or 38 divisions. Of course, that's slow by today's standards but in the 1940s it was superb.

Why is a computer bug called a computer bug?

A software bug is the common term used to describe an error or a failure in a computer programme or system that produces an unexpected result. Most bugs **come from** a result of mistakes made by people designing the software, but some are created maliciously. So where did the term bug come from? In the 1940s, an error was traced in a computer to a moth trapped inside. A bug of course is a general name for an insect, so when scientists look out the insect, word spread that the computer had been 'bugged'. However, the story is met with scepticism by some who say that the term 'bug' had already been in use to describe problems in radio electronics and even faults in electrical apparatus in the time of Thomas Edison. But whether myth or reality, many prefer to believe the story of the moth!

Why is a mouse called a mouse?

Douglas Engelbart invented the first computer mouse in 1964. It was a little wooden box on wheels that could move an on-screen cursor. It was called a mouse because the wire that connected it to the computer looked like a tail. The first mouse which was shipped as a part of a computer was marketed in 1981; however, the mouse remained relatively obscure until the appearance of the Apple Macintosh in 1978. Then it was packaged up with the computer and took off right away. These days technology has naturally advanced and as with everything, the mouse has become more efficient. Most people use a wireless mouse, for example, which means it no longer has a tail. Nevertheless, the device has the same purpose and is still called a mouse!

Who arranged the letters QWERTY on the keyboard and why?

Before the computer, there was the typewriter. The first practical typewriter was patented in the United States in 1868 by an engineer called Christopher Latham Sholes. It had a keyboard on which the letters were arranged in alphabetical order. However, this arrangement caused problems when the typist worked quickly because the keys used to get stuck. Eventually, Sholes rearranged the letters on the keyboard. He **put the letters most commonly used together to stop** the typing. This QWERTY arrangement is the one we still use today on our modern computer keyboards.

Wordbox

- researchers = badzisz
- addition = dodawanie
- multiplication = mnożenie
- division = dzielenie
- maliciously = złośliwie
- moth = motyl

7

Źródło: opracowanie własne

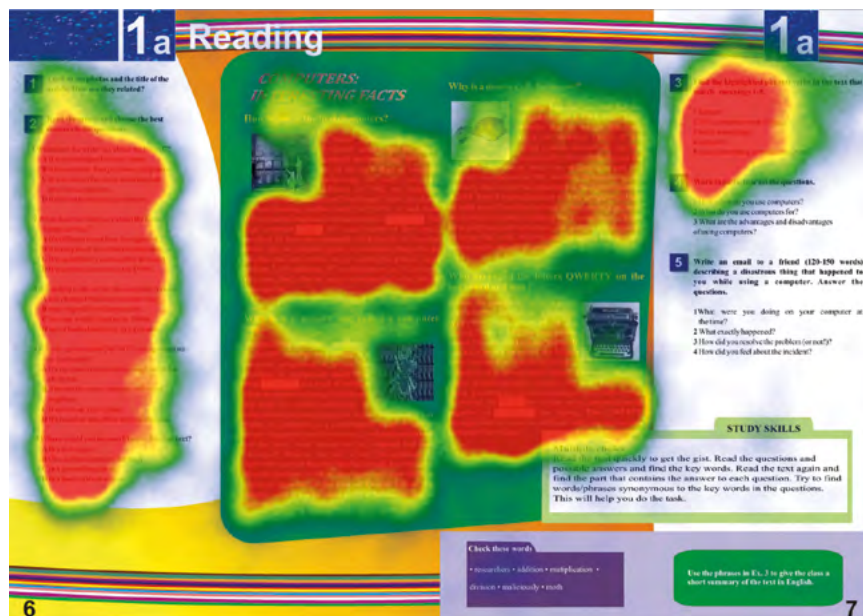
Założyłam, że Materiał 1 jest najmniej sprzyjający sprawnej i efektywnej pracy z podręcznikiem, Materiał 2 jest w tym aspekcie trochę lepszy, a najlepszy, tj. najbardziej stymulujący pracę ucznia, jest Materiał 3. Celem badań było zweryfikowanie tego założenia.

Oprogramowanie okulo grafu wygenerowało szereg danych liczbowych, jednak na potrzeby niniejszego opracowania przedstawione zostaną wyłącznie mapy cieplne, które są przystępnym sposobem graficznego przedstawienia wyników². Kolorowe mapy cieplne dzięki odpowiedniemu rozkładowi barw odzwierciedlają stopień uwagi wzrokowej na danych fragmentach materiału poddanego badaniu.

Przypomnijmy, że Materiały 1–3 różniły się od siebie na płaszczyźnie graficzno-edytorskiej, jednak na poziomie treści były identyczne (jedynie ramka *Check these words* została zastąpiona ramką *Wordbox* z dodanymi tłumaczeniami słów). W każdym z trzech materiałów uczniowie mieli do wykonania te same zadania, tj. zadanie drugie na stronie szóstej oraz zadanie trzecie na stronie siódmej. W zadaniu drugim w każdym z jego pięciu podpunktów należało wybrać odpowiedź A, B, C albo D na podstawie informacji z tekstu zamieszczonego w środkowej części materiału. W zadaniu trzecim należało połączyć podane definicje z odpowiednimi leksemami, które w tekście zostały wyróżnione innym tłem.

2 Szczegółowe wyniki liczbowe dla poszczególnych parametrów okoruchowych wraz z ich pogłębioną interpretacją zostały opisane w: Andrychowicz-Trojanowska (2018).

Rys. 4. Mapa cieplna rozkładu czasów fiksacji dla wszystkich badanych, Materiał 1



Źródło: opracowanie własne

Na Rys. 4 wyraźnie widać te fragmenty prezentowanego materiału, na których badani intensywnie skupiali wzrok, czego odzwierciedleniem są zaznaczone na czerwono obszary.

To duże skupienie czasów fiksacyjnych występuje przede wszystkim na wszystkich pytaniach do tekstu (zadanie drugie), na treści zadania trzeciego i poleceniu do niego, a także na całych akapitach tekstu. We wszystkich tych miejscach odnotowane fikсации były dłuższe, co znajduje uzasadnienie w wykonywanych tam przez uczniów czynnościach wzrokowych – są to miejsca, w których uczniowie albo wczytywali się w treść pytań i podanych odpowiedzi do wyboru, albo intensywnie poszukiwali odpowiedzi na pytania z zadania drugiego, albo dopasowywali zaznaczone w tekście czasowniki do podanych w zadaniu trzecim definicji. Znaczenie niektó-

rych z tych czasowników nie dla wszystkich było oczywiste, dlatego też uczniowie wczytywali się również w towarzyszący im kontekst, co przekłada się na liczbę fikсации i czerwony kolor na mapie cieplnej.

Na mapie cieplnej widać również niezbyt długie czasy fikсации (niebieski kolor) na ramce *Study skills*. Na zdjęciu w lewym górnym rogu trzeciego akapitu widać żółty kolor, który przekłada się na nieco dłuższe fikсации. Warto odnotowania jest to, że pozostałe dwie ramki znalazły się w zasadzie poza obszarem zainteresowania wzrokowego uczniów. W lewym górnym rogu ramki *Study skills* odnotowano dłuższe czasy fikсации tylko dlatego, że ten fragment ramki znajdował się bardzo blisko czytanej przez uczniów tekstu.

Mapy cieplne na Rys. 5 i 6 obrazują czasy fikсации uczniów z dysleksją i uczniów bez dysleksji. Porównanie tych dwóch map cieplnych prowadzi do kilku wniosków. Po pierwsze, widoczne są różnice w percepcji zaprezentowanego materiału – w przypadku osób z dysleksją

widać inne (niekoniecznie większe) skupienie uwagi wzrokowej na poszczególnych fragmentach materiału, przede wszystkim na obszarze treści zadania drugiego, akapitów pierwszego, drugiego i trzeciego. Po drugie, co istotne, w obydwu grupach uczniów odnotowano niewielkie czasy fiksacyjne na znajdującej się w pobliżu czytanego tekstu, ale niezwiązanej z nim bezpośrednio ramce *Study skills* oraz poleceniu do zadania pierwszego. Po trzecie, u uczniów z dysleksją zarejestrowano dłuższe czasy fiksacyjne na zdjęciu leżącym w lewym górnym rogu akapitu trzeciego.

W przypadku Materiału 2 na mapie cieplnej (Rys. 7) wygenerowanej dla wszystkich badanych łącznie widać, że badani najdłużej skupiali wzrok na treści zadania drugiego oraz treści zadania trzeciego i poleceniu do niego, a także na akapitach tekstu. Intensywny kolor czerwony na tych obszarach odzwierciedla intensywność pracy wzrokiem, która przekłada się na duże skupienie czasów fiksacyjnych. Zaważalne są także czasy fiksacyjne na ramce umieszczonej tym razem blisko tekstu (pod akapitem czwartym) i zawierającej treści wspomagające wykonywanie zadanych poleceń.

Kolejne dwie mapy cieplne przedstawiają łączny czas fiksacji uczniów z dysleksją (Rys. 8) i uczniów bez dysleksji (Rys. 9) podczas pracy z Materiałem 2.

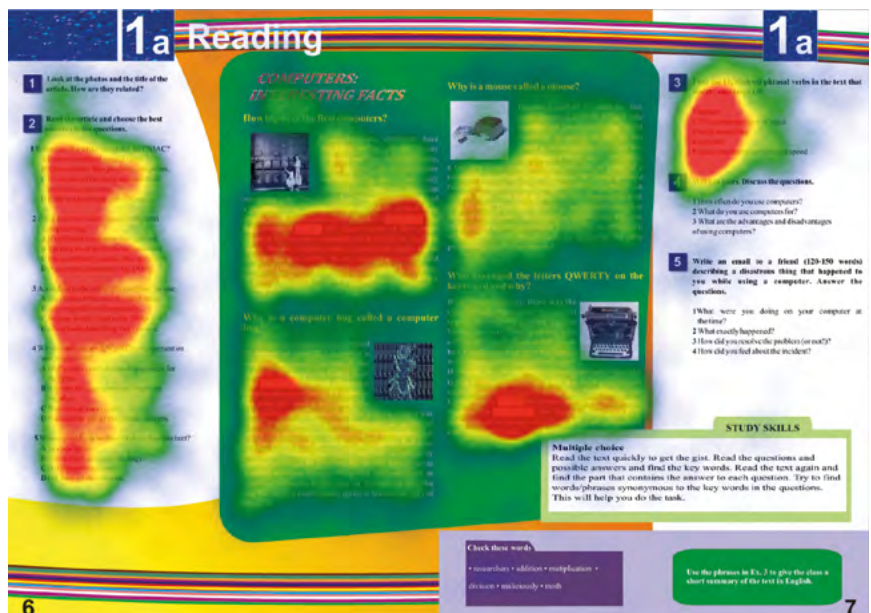
Widać różnicę w natężeniu czerwonej barwy na obydwu mapach cieplnych, co wiąże się z różnicami w intensywności pracy wzrokiem i percepcji materiału. W przypadku osób z dysleksją wyraźnie widać nieco inne rozłożenie uwagi wzrokowej na poszczególnych fragmentach materiału, przede wszystkim na całym obszarze akapitów pierwszego, drugiego i czwartego. Czerwony kolor na tych fragmentach dla obydwu grup badanych dowodzi wytężonej pracy wzrokiem i intensywnego wczytywania się w treść akapitów. W przypadku treści obydwu wykonywanych zadań nie może to dziwić, natomiast we wspomnianych trzech z czterech akapitów tekstu obszary, w których okulograf zarejestrował duże wartości parametru, to miejsca, w których badani intensywnie poszukiwali odpowiedzi przede wszystkim do zadania trzeciego (w tych zaznaczonych

Rys. 5. Mapa cieplna rozkładu czasów fiksacji dla badanych z dysleksją, Materiał 1



Źródło: opracowanie własne

Rys. 6. Mapa cieplna rozkładu czasów fiksacji dla badanych bez dysleksji, Materiał 1



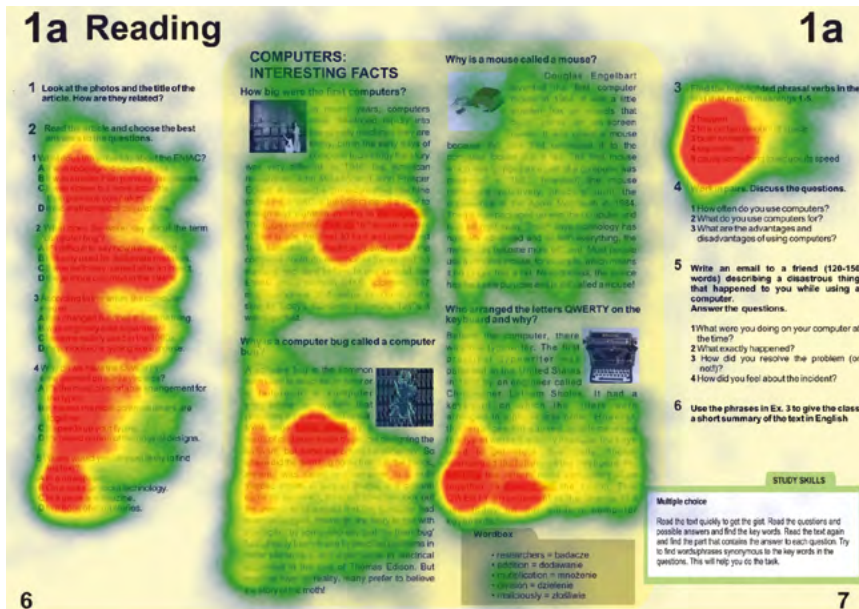
Źródło: opracowanie własne

Rys. 7. Mapa ciepła rozkładu czasów fiksacji dla wszystkich badanych, Materiał 2



Źródło: opracowanie własne

Rys. 8. Mapa ciepła rozkładu czasów fiksacji dla badanych z dysleksją, Materiał 2



Źródło: opracowanie własne

na czerwono obszarach znajdowały się wyróżnione kolorem czasowniki, których należało użyć w zadaniu trzecim). We wszystkich tych miejscach odnotowane fiksacje były dłuższe, a ich liczba większa, co znajduje uzasadnienie w wykonywanych tam przez uczniów wspomnianych przed chwilą czynnościach wzrokowych. Potwierdza to brak takich długich czasów fiksacyjnych w obszarze akapitu trzeciego, w którym nie było żadnego potrzebnego do zadania trzeciego słowa, a więc uczniowie nie musieli tak bardzo skupiać uwagi wzrokowej na tym akapicie.

Zwraca uwagę różnica w czasie fiksacji przede wszystkim na zdjęciu 3 umieszczonym w lewym górnym rogu akapitu trzeciego – uczniowie z dysleksją częściej i dłużej skupiali na nim wzrok. Badani z obydwu grup wykonalili fiksacje na ramce umieszczonej pod akapitem czwartym. Jest to istotna obserwacja, ponieważ ta ramka zawiera informacje pomocne (ale nie niezbędne) przy wykonywaniu zadań drugiego i trzeciego. Zmiana jej usytuowania i modyfikacja zawartości zwiększa jej użyteczność, co potwierdzają powyższe dane. Widać, że szczególnie w grupie badanych z dysleksją pojawiły się fiksacje nie tylko na zamieszczonych w tej ramce wyrazach w języku angielskim, ale także na ich polskich odpowiednikach. Tym samym ramka ta zaczęła spełniać swoją rolę³.

Na mapie cieplnej dla Materiału 3 (Rys. 10), wygenerowanej dla wszystkich badanych łącznie, wyraźnie widać, że skupienie najdłuższych czasów fiksacyjnych w sposób oczywisty wypada na pytaniach do zadania drugiego, treści zadania trzeciego

3 Teoretycznie taka ramka może powodować ryzyko rozpraszania uczniów i wybijania ich z rytmu czytania tekstu, co w konsekwencji może prowadzić do pytania o zasadność stosowania tego typu pomocy w podręcznikach. Jednak zgodnie z literaturą przedmiotu (np. Bogdanowicz 2011) stosowanie tego typu ramek ma uzasadnienie w przypadku wspierania osób z dysleksją. Ponadto bywają one umieszczane w podręcznikach kursowych (np. w wykorzystanym tu jako wzór dla Materiału 1 podręczniku *On Screen*). Należy jednak pamiętać o tym, że zgodnie z sugestiami dotyczącymi uczniów z dysleksją zamieszczenie w takiej ramce wybranych słów wyłącznie w języku obcym, tj. bez dodania polskich odpowiedników, zmusza tych uczniów do poszukiwania ich znaczenia albo na końcu książki/rozdziału w słowniczku, albo w słowniku, co nie sprzyja koncentracji dyslektyków. Można by zatem stwierdzić, że albo nie należy w ogóle umieszczać takich ramek, albo, jeśli autorzy podręczników chcą je stosować, należy dostosować je do faktycznych potrzeb ich odbiorców (tu: osób z dysleksją).

i poleceniu do niego. Ponadto odnotowano dłuższe czasy fiksacyjne na wyrazach z tekstu i ich polskich odpowiednikach zamieszczonych pod akapitem czwartym, a także na poleceniu do zadania pierwszego. Należy podkreślić, że nie widać na powyższej mapie czasów fiksacyjnych na żadnym ze zdjęć, które w tym materiale zostały wyjęte z obszaru tekstu i przeniesione do zadania pierwszego, czyli w lewy górny róg strony. Badani skupili wzrok na poleceniu zamieszczonym w tym miejscu, ale w zasadzie pominieli wzrokiem umieszczone pod nim zdjęcia⁴.

Kolejne dwie mapy (Rys. 11 i 12) przedstawiają czasy fiksacyjne osobno dla badanych z dysleksją i osobno dla badanych bez dysleksji.

Na obydwu mapach cieplnych (Rys. 11 i 12) wyraźnie widać różnicę w czasach fiksacyjnych dla obu grup. W przypadku uczniów z dysleksją zarejestrowano mniejsze ich wartości, a także nieco inny ich rozkład na treści zadania drugiego (pytania do tekstu), a przede wszystkim na treści zadania trzeciego – uczniowie z dysleksją poświęcili mniej uwagi wzrokowej czytelnym fragmentom. Różnice są widoczne również w obszarze akapitów, na których natężenie koloru czerwonego i jego rozkład są inne w obydwu grupach. Wielkość i czas fiksacji są tu, co zaskakujące, mniejsze w przypadku uczniów z dysleksją i rozciągają się na mniejsze fragmenty akapitów, podczas gdy u osób bez dysleksji czasy fiksacyjne na tych samych fragmentach są większe.

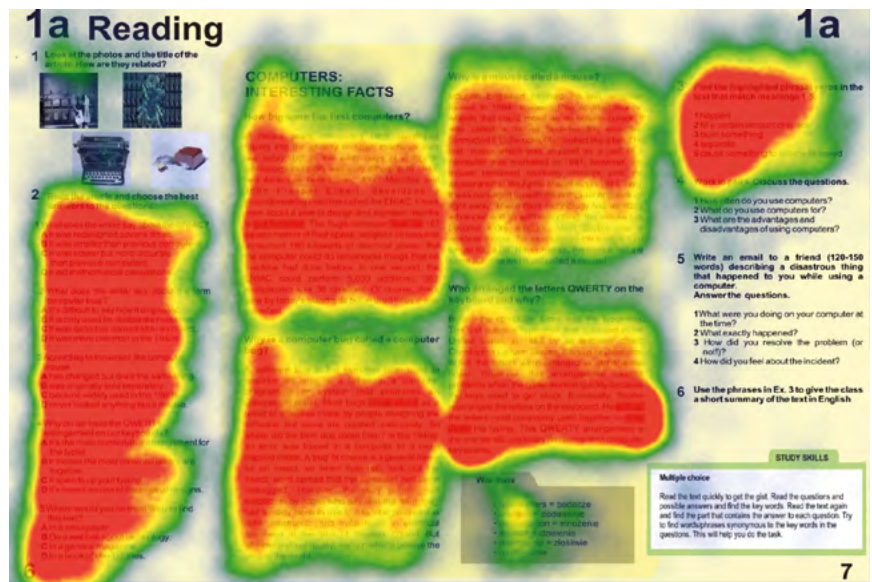
Uczniowie bez dysleksji w nieco większym stopniu skupili uwagę

Rys. 9. Mapa cieplna rozkładu czasów fiksacji dla badanych bez dysleksji, Materiał 2



Źródło: opracowanie własne

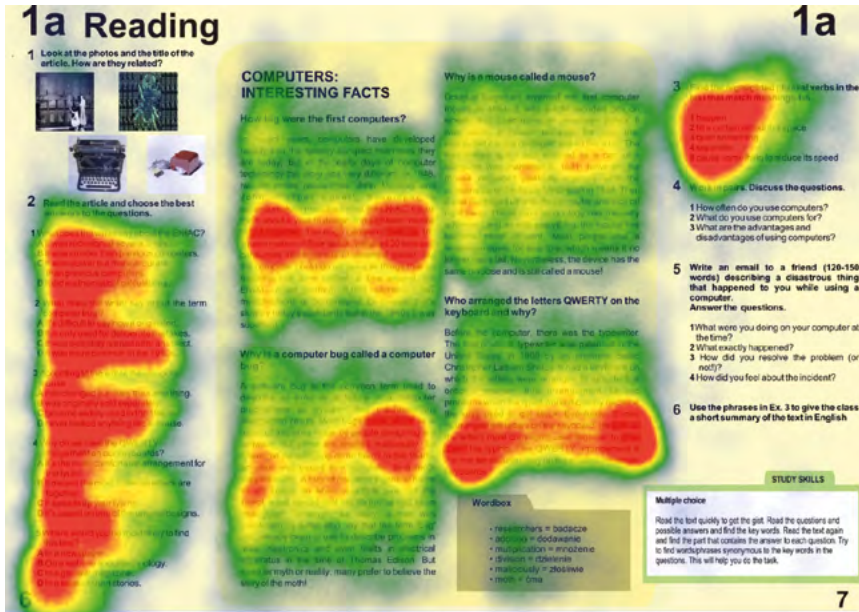
Rys. 10. Mapa cieplna rozkładu czasów fiksacji dla wszystkich badanych, Materiał 3



Źródło: opracowanie własne

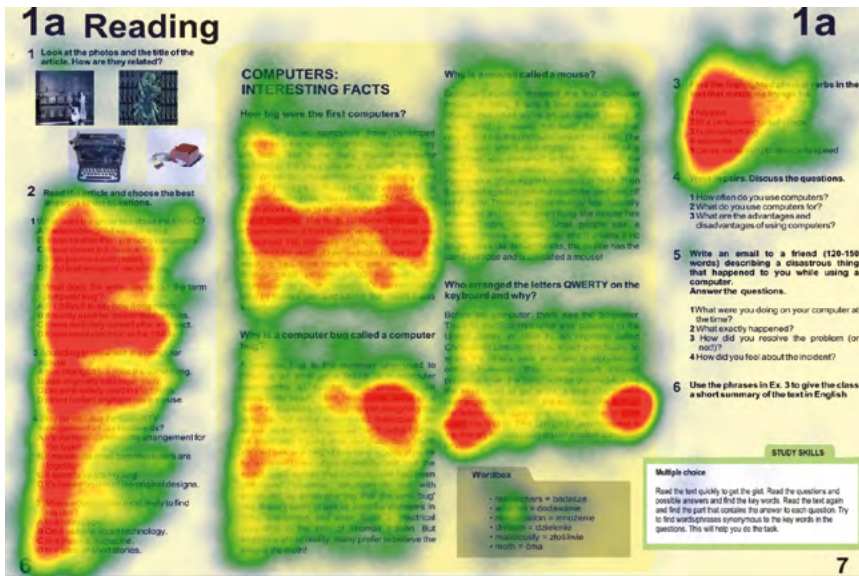
4 W tym miejscu należy wyjaśnić, że ze względu na specyfikę i cel opisywanego badania okulograficznego nie została przeprowadzona dydaktycznie i metodycznie poprawna sekwencja lekcji (tj. *pre-reading*, *reading*, *post-reading*), w której uczestniczyliby badani. Badanie rozpoczynało się kalibracją (tj. dostosowaniem urządzenia do specyfiki ruchu gałek ocznych konkretnego badanego), a następnie na ekranie pojawiał się materiał (strona podręcznika). Każdy uczeń miał kilka sekund na swobodne popatrzanie na wyświetlony materiał, a następnie słyszał wypowiedziane przeze mnie polecenie w języku polskim „Wykonaj zadanie drugie. Odpowiedzi podaj na głos” (zdecydowałam się na wypowiedzianie polecenia w języku polskim, tj. języku rodzimym dla badanych, a nie angielskim ze względu na chęć uniknięcia ewentualnych problemów czysto recepcyjnych, które mogłyby wystąpić w nietypowej i przez to stresującej dla ucznia sytuacji, jaką było badanie okulograficzne). Po udzieleniu przez badanego ostatniej odpowiedzi do tego zadania wypowiedziałam drugie polecenie („Wykonaj zadanie trzecie. Odpowiedzi podaj na głos”). Należy podkreślić, że czas na wykonanie poleceń był nielimitowany, aby nie wprowadzać dodatkowego czynnika (presja czasu), który mógłby mieć wpływ na zachowanie uczniów, a tym samym wpłynąć na wynik badania. Ponadto kolejność udzielania odpowiedzi przez badanego była nieistotna (o czym uczestnik był informowany przed rozpoczęciem badania), by zarejestrowane sposoby pracy z materiałem podręcznikowym były jak najbardziej zbliżone do prawdziwych.

Rys. 11. Mapa ciepła rozkładu czasów fiksacji dla badanych z dysleksją, Materiał 3



Źródło: opracowanie własne

Rys. 12. Mapa ciepła rozkładu czasów fiksacji dla badanych bez dysleksji, Materiał 3



Źródło: opracowanie własne

wzrokową na ramce umieszczonej pod ostatnim akapitem. W przypadku ramki umieszczonej w prawym dolnym rogu materiału rozkład czasów fiksacyjnych w obydwu grupach jest bardzo podobny.

Ciekawa obserwacja dotyczy konsekwencji wyjęcia zdjęć z obszaru tekstu w każdej z dwóch grup badanych. Jak zostało stwierdzone wcześniej, umieszczenie ich pod poleceniem ich dotyczącym, tj. w lewym górnym rogu strony, spowodowało w zasadzie całkowite pominięcie ich wzrokiem przez badanych z obydwu grup. Na mapach ciepłych widać, że czasy fiksacyjne zostały zarejestrowane na poleceniu do tego zadania, ale nie na zdjęciach.

Konsekwencje zmian wprowadzonych w materiałach zostały przedstawione na Rys. 13, obrazującym poprawność udzielonych przez badanych odpowiedzi do zadań drugiego i trzeciego.

Na Rys. 13 zaznacza się zmiana poprawności udzielonych odpowiedzi w zależności od materiału. W przypadku Materiału 1 różnica w poprawności udzielonych odpowiedzi między badanymi z dysleksją i bez dysleksji jest znaczna (ponad 11,5 punktów procentowych [p.p.]), na niekorzyść tych pierwszych. W Materiale 2 różnica również występuje, ale na niekorzyść drugiej grupy badanych, tj. bez dysleksji. Ponadto różnica ta jest mniejsza i wynosi 5,5 p.p., czyli o połowę mniej niż różnica w Materiale 1. Natomiast w Materiale 3 różnica zacięra się w zasadzie całkowicie – wynosi zaledwie 0,5 p.p., do tego na korzyść badanych z dysleksją.

Należy jednak zauważyć, że w przypadku Materiału 2 i 3 średnie wyniki dla uczniów z dysleksją i bez dysleksji są zbliżone do siebie – różnice są nieistotne statystycznie. W przypadku Materiału 1 różnica pomiędzy wynikiem badanych z dysleksją (66) a badanych bez dysleksji (77,5) jest znacznie większa niż dla pozostałych materiałów (choć ciągle nieistotna statystycznie). Wyraźnie więcej poprawnych odpowiedzi udzielili tu badani bez dysleksji. Wszystko to pokazuje, że układ kompozycyjny i graficzny elementów strony podręcznikowej może warunkować liczbę zdobytych punktów, jak również wyrównywać szanse osób z dysleksją i bez dysleksji. Tym samym wskazuje na zasadność

bardziej świadomego układu graficznego strony podręcznikowej.

Trzeba tu jednak zaznaczyć, że wyniki otrzymano dla 40-osobowych prób badanych (20 uczniów z dysleksją i 20 bez dysleksji w każdym materiale). Aby otrzymać dokładniejsze wyniki, istotnie statystycznie, należałoby zwiększyć liczbę badanych.

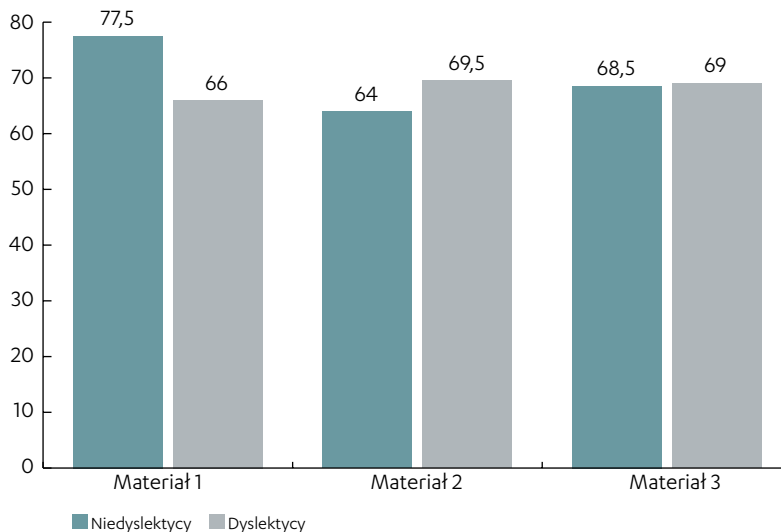
Na co zwracać uwagę, przygotowując materiały (glotto)dydaktyczne dla uczniów

Wyniki badań okulograficznych pokazują, że należy zwracać uwagę na wygląd i układ graficzny materiałów glottodydaktycznych przygotowywanych m.in. z myślą o uczniach z dysleksją (Andrychowicz-Trojanowska 2018). W literaturze przedmiotu można znaleźć sugestie dotyczące właściwego ich przygotowania. Stosowanie się do

tych sugestii ułatwi funkcjonowanie nie tylko dyslektykom – każde zwiększenie „przyjazności” graficznej materiału drukowanego, slajdu prezentacji czy strony podręcznika przyniesie korzyść odbiorcy. W tym miejscu warto jednak zwrócić uwagę na wyniki uzyskane w opisywanym badaniu okulograficznym. Pokazują one, że uczniowie bez dysleksji uzyskali najlepsze rezultaty (Rys. 13) w przypadku Materiału 1, który został wcześniej określony jako przesadnie urozmaicony graficznie. Oznacza to, że projektując wygląd i układ graficzny materiałów (glotto)dydaktycznych, należy uwzględnić potrzeby osób z dysleksją, jednak nie może odbywać się to kosztem tych bez dysleksji. Innymi słowy, opracowywanie graficzne takich materiałów wymaga znajomości zagadnienia i umiejętności oraz chęci znalezienia rozwiązania, które zaspokajałoby potrzeby obydwu interesujących nas tu grup uczniowskich, bez „krzywdzenia” którejkolwiek z nich (w sytuacji idealnej można by dążyć do opracowywania tych samych materiałów w wersji dostosowanej do potrzeb dyslektyków oraz w wersji dla osób bez dysleksji – praktyka życiowa pokazuje jednak, że takie rozwiązanie jest niestety zbyt czaso- i kosztochłonne).

Co zatem nauczyciel czy wykładowca może zrobić? Już na etapie nauki czytania i pisanie dzieci z dysleksją/dzieci z ryzykiem dysleksji zaleca się, aby w przygotowywanych dla nich ćwiczeniach czy materiałach opracowywanych przez nauczyciela stosować duże odstępy między wyrazami oraz odpowiednią czcionkę, zapewniającą dobrą czytelność liter (Jurek 2008). Ponadto należy pamiętać, że tekst przedstawiony w jednym bloku jest dla osób z dysleksją nieczytelny, dlatego też powinien być wzbogacony ilustracjami (umiejscowienie zdjęć powinno być przemyślane). Tekst przeznaczony do czytania nie powinien być gęsto zapisany – najlepsza jest czcionka bezszeryfowa (Arial, Comic Sans MS), wielkość przynajmniej 12 punktów, z interlinią większą niż standardowa (Bogdanowicz 2011). Należy unikać zdań i tytułów pisanych wielkimi literami (wyrazy stają się do siebie podobne, ponieważ zaczynają się i kończą na tej samej wysokości). Slajdy prezentacji przygotowywane pod kątem osób z dysleksją powinny być pozbawione niepotrzebnych wyrazów, ale za to powinny zawierać punktory (zamiast zdań), wykresy, diagramy zamiast tekstu, powinny być drukowane na kolorowym papierze (np. kremowym) (Pollak 2012). Należy również tak dobierać kolorystykę

Rys. 13. Średnia poprawność udzielonych odpowiedzi przez badanych z dysleksją i badanych bez dysleksji w każdym z trzech materiałów (w proc.)



Źródło: opracowanie własne

materiałów, aby redukować kontrast między drukiem a tłem (Evans 2001). Wśród rozwiązań ułatwiających osobom z dysleksją czytanie wymieniane są także m.in.: stosowanie kodowania kolorem w przypadku instrukcji technicznych, zapisywanie tekstu w dwóch kolumnach (ponieważ krótsze linijki są łatwiejsze do przeczytania), wyrównywanie tekstu do lewej, dzięki czemu odstępy pomiędzy wyrazami będą równe (Pollak 2012). Papier powinien być kremowy lub o naturalnym odcieniu bieli (nie śnieżnobiały), matowy, ponadto na tyle gruby, aby nie przebijał przez niego druk z odwrotnej strony. Nie należy również umieszczać jasnego tekstu na ciemniejszym tle. Tekst nie powinien być otoczony skomplikowanymi elementami graficznymi (Mitchell i Wightman 2012: 344–345). Wdrożenie w życie tych prostych zasad znacząco zwiększy przejrzystość materiałów.

BIBLIOGRAFIA:

- Andrychowicz-Trojanowska, A. (2018), *Podręczniki glottodydaktyczne. Struktura – funkcja – potencjał w świetle badań okulograficznych*, Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Behnke, Y. (2018), *Textbook Effects and Efficacy*, [w:] E. Fuchs, A. Bock (red.), *The Palgrave handbook of textbook studies*, Basingstoke: Palgrave Macmillan s. 383–398.
- Bogdanowicz, K.M. (2011), *Dysleksja a nauczanie języków obcych. Przewodnik dla nauczycieli i rodziców uczniów z dysleksją*, Gdańsk: Harmonia.
- Bogdanowicz, M. (2012), *Diagnoza dysleksji w wieku dorosłym*, [w:] M. Bogdanowicz (red.), *Dysleksja w wieku dorosłym*, Gdańsk: Harmonia, s. 99–119.
- Bogdanowicz, M., Adryjanek, A. (2005), *Uczeń z dysleksją w szkole – poradnik nie tylko dla polonistów*, Gdynia: Operon.
- Bogdanowicz, M., Gruszczyk-Kolczyńska, E., Borkowska A., Głodkowska J., Al.-Khamizy, D., Dłużniewska, A., Jabłonowska, M., Jurkiewicz, P., Łukasiewicz-Wieleba, J., Marcinkowska, B., Dziubińska, R., Gąstoł, A., Gosk, U., Lemańska, A., Mirosław, K., Moleda, J., Rola, B. (2010), *Praca z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – przykładowe rozwiązania*, [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Warszawa: MEN, s. 65–83.
- Duchowski, A. (2007), *Eye Tracking Methodology. Theory and Practice*. Clemson.
- Evans, B.J.W. (2001), *Dyslexia and Vision*, London: John Wiley and Sons.
- Evans, V., Dooley, J. (2014), *On Screen. Student's Book Intermediate B1+/B2*. Express Publishing/EGIS.
- Francuz, P. (2013), *Imagia. W kierunku neurokognitywnej teorii obrazu*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Grucza, S. (2011), *Lingwistyka antropocentryczna a badania okulograficzne*, „Lingwistyka Stosowana”, nr 4, s. 149–162.
- Holmqvist, K., Nyström, M., Andersson, R., Dewhurst, R., Jarodzka, H., Weijer, J. van de (2011), *Eye Tracking. A comprehensive guide to methods and measures*, New York: Oxford University Press.
- Hyönä, J., Olson, R.K. (1995), *Eye movement patterns among dyslexic and normal readers: Effects of word length and word frequency*, „Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition”, nr 21, s. 1430–1440.
- Jurek, A. (2008), *Kształcenie umiejętności ortograficznych uczniów z dysleksją*, Gdańsk: Harmonia.
- Krasowicz-Kupis, G. (2008), *Psychologia dysleksji*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mitchell, M., Wightman, S. (2012), *Typografia książki. Podręcznik projektanta*, Kraków: d2d.pl.
- Pollak, D. (2012), *Studenci z dysleksją w Wielkiej Brytanii*, [w:] M. Bogdanowicz (red.), *Dysleksja w wieku dorosłym*, Gdańsk: Harmonia Universalis, s. 167–197.

- Rayner, K. (1998), *Eye Movements in Reading and Information Processing: 20 Years of Research*, „Psychological Bulletin”, nr 124(3), s. 372–422.
- Soluch, P., Tarnowski, A. (2013), *O metodologii badań eyetrackingowych*, „Lingwistyka Stosowana”, nr 7, s. 115–134.

DR HAB. AGNIESZKA ANDRYCHOWICZ-TROJANOWSKA

Adiunkt na Wydziale Lingwistyki Stosowanej UW, nauczyciel mianowany. Jej zainteresowania naukowe obejmują glottodydaktykę, okulografię i sposoby zastosowania metod okulograficznych w glottodydaktyce. Jest autorką monografii *Podręczniki glottodydaktyczne. Struktura – funkcja – potencjał w świetle badań glottodydaktycznych*.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOWS” w procedurze *double-blind review*.

Nauczyciel jako trener autonomii

DOI: 10.47050/jows.2022.2.59-64

Rola nauczyciela języka obcego w kształtowaniu autonomii ucznia jest kluczowa i nie do przecenienia.

Aby pomóc podopiecznym w dążeniu do samodzielności, należy stworzyć sprzyjające środowisko, wyjść poza funkcjonujące w instytucji szkolnej ramy i schematy. Dokonać tego może jedynie świadomy nauczyciel, który stanie się dla młodego człowieka nie tylko inspiracją, ale też opiekunem i przewodnikiem.

Jednym z głównych celów edukacji jest rozwijanie zdolności ucznia do autonomicznego zachowania (Little 2020: 7) oraz uświadomienie, że zdobywanie wiedzy to proces stanowiący nieodłączny element naszego życia. Obecnie najbardziej pożądane jest nauczanie języka obcego oparte na koncepcji *lifelong learning* (uczenie się przez całe życie), czyli na tzw. kształceniu ustawicznym, polegającym na nieustannym rozwoju (nie tylko na etapie szkolnym!), a dzięki temu poszerzaniu umiejętności i kwalifikacji oraz pogłębianiu wiedzy. Środkiem do osiągnięcia tego celu jest kształtowanie postaw autonomicznych, umożliwiających uczniowi przejęcie odpowiedzialności za zarządzanie swoją nauką i kierowanie jej procesem. Aby jednak młody człowiek był w stanie w pełni świadomie odpowiadać za własny rozwój językowy, musi najpierw nabyć odpowiednią wiedzę i we właściwy sposób przygotować się do tego zadania. Jak dodaje Holec (1981: 3), autonomia nie jest zdolnością wrodzoną, lecz nabytą, zazwyczaj w sposób celowy i chroniczny. Dla większości uczniów jej rozwój wymaga pewnego „bodźca, wglądu i przewodnictwa dobrego nauczyciela” (Little 1991: 3–11). W konsekwencji autonomia uczącego się jest postrzegana jako kompetencja, którą pomaga wykształcić świadomy i niezależny nauczyciel, gotowy do tego, aby wyjść poza szkolne schematy i stworzyć środowisko sprzyjające rozwijaniu samodzielności (Pawlak 2008: 7).

Wielu współczesnych badaczy podkreśla ścisły związek pomiędzy autonomią ucznia a autonomią nauczyciela. Pedagodzy, którzy w swych dydaktycznych działaniach dążą do rozwoju niezależności podopiecznych, powinni także zwracać szczególną uwagę na to, czy sami wykazują pożądaną postawę, np. Michońska-Stadnik (2004: 18) twierdzi, że tylko autonomiczny nauczyciel może wykształcić autonomicznego ucznia. Zdanie to podziela Wilczyńska, która uważa, że „Superuczeń może mieć za partnera tylko Superdydaktyka” (2004: 48). Przytoczone powyżej myśli pokazują, że rola nauczyciela w kształtowaniu autonomii ucznia jest znacząca i konieczna (Zhao 2018: 69). To właśnie nauczyciel zazwyczaj podejmuje decyzję o włączeniu określonych wartości do procesu nauczania i uczenia się języka, a następnie staje się przewodnikiem młodego człowieka w psychologicznym i metodologicznym przygotowaniu do samodzielności i przejęcia kontroli nad rozwojem samokształcenia.

Autonomia ucznia – przegląd literatury

Autonomia ucznia to szeroko i różnorodnie objaśniany przez naukowców termin, który nie posiada ujednoczonej definicji. Niektórzy eksperci rozumieją ją jako formę umiejętności, inni jako proces kształcenia,

a jeszcze inni uważają, że jest to praktyka dydaktyczna ściśle związana z postawą, zachowaniem i działaniem podejmowanym przez nauczyciela. Jedną z najczęściej cytowanych definicji w badaniach nad uczeniem się języków jest definicja Holeca (1981: 3), według której autonomia ucznia to „zdolność do przejścia odpowiedzialności za swoją naukę”. Podkreśla to znaczenie kształtowanych zdolności mających prowadzić do niezależności ucznia. Do objaśnienia Holeca odwołuje się wielu badaczy, poszerzając je zgodnie ze swoimi poglądami. Przykładowo Little (1991: 4) rozumie autonomię ucznia jako „zdolność do krytycznej refleksji, podejmowania decyzji i niezależnego działania”. Można zatem zauważyć, że w swojej definicji Little skupia się na zdolności ucznia do krytycznego i niezależnego myślenia oraz właściwego formułowania celów, planowania i realizacji zadań. Podobnie twierdzi Benson (2001: 47), który za najważniejsze co świadczy o autonomii uważa umiejętności, strategie i techniki umożliwiające naukę języka obcego bez wsparcia nauczyciela, a sam termin autonomia określa jako „zdolność do sprawowania kontroli nad własnym uczeniem się”, podkreślając tym samym znaczenie umiejętności potrzebnych do przejścia odpowiedzialności za własne kształcenie. Inaczej autonomię definiuje Komorowska (2002: 167), przekonując, że kluczowym celem uczącego się są trzy kompetencje: umiejętność samodzielnej pracy bez nadzoru nauczyciela, umiejętność wykorzystania zdobytych informacji w innym, nowym kontekście oraz umiejętność wykorzystania zdobytej wiedzy w działaniu. Wspomniane działanie nie powinno jednak odbywać się według utartych schematów, lecz zgodnie z nowymi, innowacyjnymi wzorcami.

Littlewood (1996: 427–435) wyróżnia trzy rodzaje autonomii:

- ➔ autonomię ucznia, która ma odzwierciedlenie w umiejętności formułowania i wytwarzania własnych myśli,
- ➔ autonomię uczenia się, czyli zdolność do samodzielnego, niezależnego zdobywania wiedzy z wykorzystaniem określonych strategii i technik,
- ➔ autonomię komunikacyjną, tj. zdolność do tworzenia samodzielnych i prawidłowych wypowiedzi ustnych z uwzględnieniem strategii komunikacyjnych i wykorzystaniem kreatywności w doborze środków językowych.

Analiza przedstawionych powyżej definicji pozwala zauważyć, że autonomia to złożony i wielowymiarowy proces przebiegający w różny sposób, zależnie od indywidualnych potrzeb i możliwości psychofizycznych ucznia (Benson 2013: 840). W szczególności polega ona na nabyciu umiejętności planowania, organizowania, monitorowania i ewaluacji własnej pracy (Little 2020: 1). Pozyskanie przez ucznia wymienionych kompetencji jest jednak ściśle związane z postawą i działalnością dydaktyczną nauczyciela ukierunkowaną na rozwój autonomii ucznia.

Rola nauczyciela w rozwijaniu i kształtowaniu autonomii ucznia na lekcji języka obcego

Od momentu rozpowszechnienia pojęcia autonomii w nauce języków obcych nauczyciele i naukowcy prowadzą ciągłe dyskusje, jak można ją rozwijać i jakie działania podejmować, aby wspierać ucznia w efektywnym wykorzystaniu tej kompetencji w klasie i poza nią. Żeby odpowiedzieć na te pytania, konieczne jest dokładne przeanalizowanie roli nauczyciela (Crabae 1999: 242–258).

Nauczyciel języka obcego w codziennej pracy pełni różnorodne role, które są ukierunkowane nie tylko na przekazywanie specjalistycznej wiedzy, lecz także na wspieranie ucznia w sferze społecznej i emocjonalnej. Jak słusznie wskazuje Komorowska (2001: 81), „istotą zawodu nauczycielskiego jest (...) umiejętność wchodzenia w różne role, a co więcej umiejętność trafnego wyboru roli w danej fazie lekcji”. Zawadzka (2004: 109–300) wyróżnia wiele funkcji nauczyciela języka obcego, np. refleksyjny praktyk, moderator, ekspert, badacz, organizator, ewaluator, wychowawca, doradca, innowator i pośrednik kulturowy. Każda z tych

ról ma swoje charakterystyczne cechy, ściśle określone cele i zadania. Niemniej jednak wraz ze wzrostem świadomości dotyczącej autonomii ucznia nauczyciel staje przed nowymi wyzwaniami. Jak twierdzi Little (2020), najważniejszym zadaniem jest nawiązanie partnerskich relacji. Realizacja tego celu wymaga bezwarunkowego przejścia z pozycji wszechwiedzącego eksperta na pozycję kooperanta. Oznacza to współdziałanie z uczniem i traktowanie go jako współuczestnika planowania, organizacji i ewaluacji całego procesu uczenia się, a także, co równie ważne, nieustanne angażowanie podopiecznego do podejmowania tych działań w języku docelowym. Zapewnienie młodemu człowiekowi prawa do współdecydowania, dokonywania swobodnych wyborów, poszukiwania sposobów rozwiązania problemu oraz umożliwienie autoewaluacji kształtuje w nim poczucie przyczynowości, a to z kolei wywołuje chęć działania, mobilizacji i przejęcia inicjatywy.

Istotnym elementem w rozwijaniu autonomii jest wsparcie ucznia w identyfikacji i zrozumieniu jego własnych preferencji edukacyjnych. Oznacza to zapoznanie go ze stylami poznawczymi oraz strategiami i technikami zdobywania wiedzy, a następnie tworzenie warunków do stymulowania pracy własnej, podczas której ma możliwość rozpoznania tych preferencji. Aby efektywnie przyswajać wiedzę, uczeń musi być świadomy tego, co tak naprawdę proces „uczenia się” oznacza, oraz tego, jak to robić. Dlatego dydaktyk, oprócz wielu ważnych ról, jakie pełni, powinien także nauczać, jak się uczyć i jak budować indywidualne struktury wiedzy.

Kolejnym aspektem wpływającym na rozwój autonomii jest zapoznanie młodego człowieka z metodami umożliwiającymi kształcenie poza szkołą i klasą. Pojawienie się nowych narzędzi i instrumentów, takich jak np. alfabetyzacja cyfrowa, przysłużyło się rozwojowi niezależności ucznia i sprawiło, że autonomiczna nauka języka stała się jeszcze bardziej prawdopodobna. Dzięki temu może ona odbywać się bez inicjacji, kontroli, a nawet wiedzy nauczyciela (Benson 2013). Jednak mimo iż technologia informacyjna stała się ważnym środkiem wspierającym proces kształcenia i rozwijania kompetencji autonomicznych, jak zauważa Wolski (2008: 219–221), ilość i zróżnicowanie narzędzi i informacji sieciowych może wywoływać w uczniu uczucie zagubienia i dezorientacji. Dlatego nawet samodzielne korzystanie ze źródeł internetowych w celu nauki języka obcego wymaga początkowego wsparcia ze strony nauczyciela.

Należy także wspomnieć o tym, że działania i inicjatywy podejmowane przez dydaktyka w celu kształtowania autonomii ucznia bywają ograniczone przez czynniki zewnętrzne, takie jak np. sztywność programów szkolnych, regulaminy/ustalenia wewnętrzne, ocena przełożonych, oczekiwania rodziców, presja na uzyskiwanie coraz lepszych wyników z egzaminów zewnętrznych oraz niechęć lub lęk podopiecznych (Pawlak 2004: 173–174; 2008: 141). Jednakże pomimo istniejących barier nauczyciel może stopniowo wprowadzać działania mające na celu sukcesywną autonomizację uczniów (Marciniak 2004: 337). Jednym z takich działań jest przyjmowanie przez dydaktyka określonych ról, np. Voller (1997: 98–113) twierdzi, że kluczowa jest umiejętność bycia facylitatorem, doradcą oraz organizatorem.

Facylitator jest postrzegany jako pomocnik, który ułatwia uczenie się, wspiera wysiłek intelektualny i promuje działania eksploracyjne związane z samodzielnym stawianiem pytań i szukaniem odpowiedzi (Nowak 2007: 54–58). Traktuje on ucznia jako partnera, inspirowanie, służy wsparciem i tworzy klimat sprzyjający rozwijaniu autonomii. Nauczyciel, który w trakcie procesu nabywania wiedzy przez ucznia przyjmuje rolę facylitatora, regularnie przekazuje informacje zwrotne, ale końcową ocenę umiejętności pozostawia samemu podopiecznemu. Facylitator zapewnia również wsparcie techniczne, którego celem jest pomoc w zaplanowaniu, zorganizowaniu i przeprowadzeniu procesu kształcenia językowego. Wsparcie to polega na przeanalizowaniu potrzeb, wyznaczeniu celów i zaproponowaniu narzędzi oraz materiałów, z jakich uczeń może korzystać (Alonazi 2017). Podsumowując, facylitator to osoba, która potrafi być mądrym towarzyszem. Z jednej strony naucza języka, ale nie jest przy tym głównym dysponentem i przekaznikiem wiedzy. Nie pozwala także, żeby

uczeń pozostał biernym wykonawcą poleceń. W zamian facylitator skutecznie prowadzi, pomaga i wzmacnia myślenie. Pozwala formułować opinie i pracować nad samodzielnym poszukiwaniem odpowiedzi. Z drugiej strony dba o sprzyjającą nauce atmosferę zrozumienia i tolerancji, wzmacnia motywację do podejmowania działań i pomaga w samodzielnej nauce. Przyjmowanie przez nauczyciela roli facylitatora sprzyja budowaniu tożsamości ucznia, jego odpowiedzialności i sprawstwa.

Równie ważną funkcją jest funkcja doradcy, który nie narzuca warunków pracy, tylko dostosowuje się do wychowanków i ich indywidualnych potrzeb. Podczas lekcji języka obcego nauczyciel ogranicza się do obserwowania, udzielania wsparcia, motywowania. Doradca wspiera radą, ale tylko wtedy, gdy zachodzi taka potrzeba. Poradnictwo daje uczniowi możliwość podzielenia się swoimi przemyśleniami, rozmowy o problemach, potrzebach i sukcesach, a jest to niezwykle ważne i potrzebne w kształtowaniu autonomii. Nauczyciel doradca wspomaga podopiecznych w konstruktywnym rozwiązywaniu napotkanych trudności i udziela informacji zwrotnej dotyczącej słuszności podejmowanych przez nich działań i decyzji (Archana i Usharani 2017: 1–4). Jego rolą jest również tworzenie środowiska wsparcia i wymiany doświadczeń.

Doradztwo kładzie nacisk na interakcję jeden-na-jeden, co przyczynia się do budowania pozytywnych więzi. Jak powszechnie wiadomo, efekty edukacyjne w dużym stopniu zależą od relacji, jaka wytworzy się między uczniem a nauczycielem, zatem ważne jest, by u jej podstaw leżały takie wartości, jak: partnerstwo, wzajemny szacunek, zaufanie i zrozumienie. Tego typu więź jest niezbędna w procesie wychowywania do profesjonalnej autonomii i może przynieść niesamowite efekty edukacyjne (Voller 1997: 98–113).

Powodzenie wielu działań podejmowanych przez uczniów zależy w dużej mierze od dobrej organizacji pracy na lekcji, dlatego szczególnie ważną funkcją nauczyciela wymienianą przez Vollera jest funkcja organizatora. Nauczyciel organizator wspomaga i organizuje proces uczenia się, np. poprzez delegowanie oraz rozdzielanie odpowiedzialności za realizację wyznaczonych wcześniej zadań, prowadzących do osiągnięcia celów edukacyjnych. Zadaniem nauczyciela jako organizatora jest również udzielanie precyzyjnych instrukcji, co pozwala uczniom lepiej zrozumieć sens powierzonych zadań, daje możliwość efektywniejszego współdziałania w grupie, a także kształtuje umiejętność formułowania jasnych i klarownych wypowiedzi. Podobnie twierdzi Yan (2012: 557–562), który uważa, że najważniejszą rolą, jaką powinien pełnić nauczyciel w warunkach autonomicznego uczenia się, jest rola organizatora. Autonomiczne nauczanie wymaga dobrej organizacji tego procesu, czyli odpowiedniego doboru efektywnych i dostosowanych do możliwości psychofizycznych uczniów ćwiczeń i aktywności, takich jak np. dyskusje, debaty, projekty, prezentacje (Alonazi 2017: 186–187). Zadaniem organizatora jest zatem informowanie o oczekiwaniach w obszarze kształcenia autonomii, umożliwienie każdemu podopiecznemu efektywnego współdziałania w grupie oraz wyjaśnienie procedur wykonywania zadań. Dążąc do rozwijania samodzielności, organizator powinien przede wszystkim stwarzać jak najwięcej okazji do spontanicznego działania inicjowanego przez uczniów.

Podsumowanie

Współczesny świat stawia przed uczniem ogrom wyzwań. Jednym z nich jest nieustanna gotowość do zmian i przeobrażeń zarówno w wymiarze społecznym, jak i kulturowym. Rolą nauczyciela języka obcego jest zatem dążenie do nowoczesnego kształcenia, które umożliwi młodemu człowiekowi sprawne funkcjonowanie w dorosłym, samodzielnym życiu. Środkiem wspomagającym rozwinięcie niezbędnych do realizacji tego celu umiejętności jest właśnie autonomia. Badania dowodzą, że stanowi ona jedną z elementarnych potrzeb człowieka, która skutecznie zwiększa motywację i zaangażowanie, w rezultacie czego nauka jest bardziej efektywna. Autonomiczny uczeń to uczeń odpowiedzialny, który traktuje lekcje języka obcego w szkole jako dodatek do własnej nauki. Nie boi się on wyzwań i zmian, ponieważ

został wykształcony i wychowany w duchu postępowej, nakierowanej na przyszłość autonomii tworzącej samodzielne, kreatywne i odpowiedzialne za swój rozwój jednostki. Jednym z zadań nauczyciela jest pomaganie uczniom w korzystaniu z tej umiejętności w klasie i poza nią. Autonomia młodych ludzi to już nie tylko trend, ale przede wszystkim wymóg i potrzeba, które stawia przed nauczycielem obecny system edukacyjny.

BIBLIOGRAFIA

- Alonazi, S.M. (2017), *The Role of Teachers in Promoting Learner Autonomy in Secondary Schools in Saudi Arabia*, „English Language Teaching”, nr 10(7), s. 183, <bit.ly/3PSkLvR>, [dostęp: 12.05.2022].
- Benson, P. (2013), *Learner Autonomy*, „TESOL Quarterly”, nr 47(4), s. 839–843, <bit.ly/3wUg7ol>, [dostęp: 12.05.2022].
- Chiu, C. (2005), *Teacher Roles and Autonomous Language Learners: A Case Study of a Cyber English Writing Course* [praca doktorska], The Pennsylvania State University.
- Crabbe, D. (1999), *Learner autonomy and the Language Teacher*, [w:] C. Ward, W. Renandya (red.), *Language Teaching: New Insights for the Language Teacher*, Singapur: SEAMEO Regional Language Centre. Anthology Series 40, s. 242–258.
- Han, L. (2020), *On the Relationship Between Teacher Autonomy and Learner Autonomy*, „International Education Studies”, nr 13(6), s. 153, <bit.ly/38R600A>, [dostęp: 23.05.2022].
- Holec, H. (1981), *Autonomy in Foreign Language Learning*, Oxford: OUP.
- Komorowska, H. (2022), *Metodyka nauczania języków obcych* (wyd. 1), Otwock: Fraszka Edukacyjna.
- Little, D. (1991), *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*, Dublin: Authentik Learning Language Resources Ltd, s. 3–11.
- Little, D. (2020), *Language learner autonomy: Rethinking language teaching*, „Language Teaching”, nr 55(1), s. 64–73, <bit.ly/3PBcRGZ>, [dostęp: 23.05.2022].
- Littlewood, W. (1996), „Autonomy”: *An anatomy and a framework*, „System”, nr 24(4), s. 427–435, <bit.ly/3IEE9hG>, [dostęp: 23.05.2022].
- Marciniak, I. (2014), *Zakres autonomii nauczyciela w warunkach szkolnych*, „Konińskie Studia Językowe”, nr 2(4), s. 333–347.
- Michońska-Stadnik, A. (2004), *Autonomia ucznia 400 lat po Galileuszu, czyli szansa dla odpowiedzialnych*, [w:] M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego*, Poznań – Kalisz: Wydawnictwo UAM, s. 11–18.
- Nowak, J. (2007), *Nauczyciel – mentor czy facylitator?*, [w:] S. Ośko, E. Sałata (red.), *Współczesne problemy pedagogii i edukacji*, Radom: Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, s. 54–58.
- Pawlak, M. (2008), *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy?* Konin: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej.
- Usha Rani, K., Archana, S. (2017), *Role of a Teacher in English Language Teaching (ELT)*, „International Journal of Educational Science and Research”, nr 7(1), s. 1–4.
- Voller, P. (1997), *Does the teacher have a role in autonomous language learning*, [w:] *Autonomy and Independence in Language Learning* (wyd. 1), Londyn: Longman, s. 98–113.
- Wilczyńska, W. (1999), *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wilczyńska, W. (2015), *Autonomia intelektualna neofilologa. O relacjach między teorią a praktyką i roli dialogu w zawodach językowych*, „Lingwistyka Stosowana”, nr 15(4), s. 111–130.
- Wolski, B. (2008), *Autonomiczna nauka w globalnej sieci. Czy studenci anglistyki efektywnie wykorzystują Internet do celów edukacyjnych?*, [w:] M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*, Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, s. 219–221.

- Yan, S. (2012), *Teachers' Roles in Autonomous Learning*, „Journal of Sociological Research”, nr 3(2), s. 557–562, <bit.ly/3IEEctS>, [dostęp: 23.05.2022].
- Zawadzka, E. (2004), *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Zhao, H. (2018), *On Teacher's Roles in Developing Learner Autonomy*, „Advances in Social Science, Education and Humanities Research”, nr 221, s. 69–72.

AGNIESZKA TYCZKA-NOWAK Absolwentka filologii angielskiej w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Koninie. Ukończyła studia podyplomowe z zakresu pedagogiki leczniczej oraz studia podyplomowe na kierunku edukacja i rehabilitacja osób z niepełnosprawnością intelektualną, autyzmem i zespołem Aspergera. Obecnie doktorantka Szkoły Doktorskiej Nauk o Języku i Literaturze UAM. Zawodowo realizuje się jako nauczyciel języka angielskiego w Ośrodku Szkolno-Wychowawczym im. Z. Tylewicza w Poznaniu.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOWS” w procedurze *double-blind review*.

Rola nauczyciela w rozwijaniu autonomii ucznia w warunkach nauki zdalnej

Przykłady rozwiązań praktycznych

DOI: 10.47050/jows.2022.2.65-72

Niniejszy artykuł, oparty na przeglądzie literatury, zwraca uwagę na rolę nauczyciela w warunkach nauki zdalnej i wskazuje obszary wymagające zmian. Ponadto poszerza aktualną dyskusję dotyczącą możliwości rozwoju najnowszych zaleceń dydaktycznych o korzyści płynące z promowania postaw autonomicznych. Przedstawiając szereg propozycji podniesienia efektywności nauczania, artykuł wzywa do bardziej aktywnego i świadomego podejścia nauczycieli oraz zwiększania indywidualnego zaangażowania uczniów w proces nauki.

W związku z utrzymującą się sytuacją spowodowaną wybuchem globalnej pandemii wirusa SARS-CoV-2, system edukacji stoi obecnie przed prawdopodobnie największym wyzwaniem ostatnich dziesięcioleci. Decyzja o zastąpieniu konwencjonalnej metody nauczania kształceniem zdalnym wymagała nie tylko licznych dostosowań technologicznych, ale przede wszystkim zmiany kultury pracy dydaktyków i adaptacji do zupełnie nowych form i strategii uczenia się przez uczniów i studentów. Celem poniższego artykułu jest podkreślenie roli nauczyciela w tworzeniu środowiska sprzyjającego efektywnej nauce na odległość poprzez rozwijanie postaw i zachowań autonomicznych wśród uczniów. W części o charakterze teoretycznym wskazano zasadnicze problemy, z jakimi stykają się zarówno uczniowie, jak i nauczyciele podczas edukacji zdalnej. Przedstawiono szereg korzyści wynikających z rozwijania autonomii, które mogą okazać się kluczowe dla zmiany postrzegania kształcenia na odległość. Następnie zaprezentowane zostały praktyczne propozycje rozwijania autonomii ucznia, które mogą być wykorzystane przez nauczycieli pragnących rozwijać umiejętności i kompetencje swoich uczniów poprzez poszerzanie ich horyzontów i promowanie niezależności.

Postrzeganie nauki zdalnej – identyfikacja kluczowych problemów

Niespodziewane pojawienie się i gwałtowne rozprzestrzenienie wirusa SARS-CoV-2 wywołało ogromny brak poczucia bezpieczeństwa, co w efekcie oddziaływało niszcząco na zdrowie psychiczne społeczeństwa (Asgari i in. 2021). Bezpośrednie i długofalowe konsekwencje pandemii dotknęły w różnym stopniu niemal wszystkich dziedzin życia, a nauczanie nie jest tu wyjątkiem. W marcu 2020 roku praktycznie jednogłośnie zdecydowano o czasowym wdrożeniu w szkołach i na uczelniach wyższych nauczania na odległość, aby umożliwić uczniom i studentom kontynuację nauki mimo bezprecedensowej konieczności zachowania w tamtym okresie dystansu społecznego. W rezultacie metoda konwencjonalna – czyli tradycyjne nauczanie bezpośrednie – została zastąpiona nauczaniem na odległość (Demetriou i in. 2021).

Tym samym w ciągu ostatnich dwóch lat zaczęły pojawiać się opracowania na temat postrzegania takiego kształcenia przez uczniów i nauczycieli (patrz: Zahorska 2020, Zimmer 2021). Niestety wyłaniający się z nich obraz jest daleki od pozytywnego. Zarówno uczniowie, jak i studenci nie są zadowoleni z kształcenia na odległość i oczekują od pracowników oświaty podjęcia niezbędnych działań w celu poprawy środowiska nauczania zdalnego (Abbasi i in. 2020). Oprócz ograniczeń technologicznych, często wymieniane trudności to także czasochłonne przekształcenie kursu z formatu konwencjonalnego na internetowy, opracowanie sprawiedliwej i dokładnej metody oceny w celu zminimalizowania oszustw czy konieczność posiadania przez prowadzącego wiedzy lub chęci zapoznania się z pedagogiką nauczania zdalnego i narzędziami instruktazowymi (Asgari i in. 2021). Uczniowie, zdaniem większości, wolą poznawać szczególnie trudne dla siebie koncepcje (np. zagadnienia gramatyczne), przebywając z nauczycielem w jednym pomieszczeniu, tzw. twarzą w twarz (Jaggars 2014), zaś nauczanie online wymaga od nich dodatkowo wysokiej motywacji i umiejętności efektywnego gospodarowania czasem.

Podobne badania dotyczące kształcenia na odległość w polskich placówkach również pokazują, że takie nauczanie niesie ze sobą więcej wad niż zalet (np. Długosz 2020, Zahorska 2020). Przytoczony przez Zahorską (2020) raport wykazał, że polskie szkoły nie były gotowe na edukację zdalną w sytuacji pandemii, głównie ze względu na konieczność poświęcania większej ilości czasu na przygotowanie zajęć i samodzielną naukę. Niezadowolenie z sytuacji wyraziło aż 84% badanych nauczycieli i 68% uczniów, niezależnie od typu szkoły, wieku czy przedmiotu. Wyniki badań przeprowadzonych wśród krakowskiej młodzieży (Długosz 2020: 80–81) sygnalizują problemy związane z przyswajaniem mniejszej ilości wiedzy, ograniczoną swobodą czy nasilonym poziomem stresu. Uczniowie wskazywali na monotonię zajęć, brak pracy w grupach oraz zbyt szybkie omawianie materiału i jego nadmiar. Jagielska (2020: 113–114) potwierdza, że proces wdrażania zmian i przejścia z nauczania tradycyjnego na internetowe trwał zdecydowanie zbyt długo, a jako najczęstsze wady uczniowie wymieniali konieczność samodzielnego opracowania materiału, brak opanowania podstawowych treści wiedzy i brak wystarczającej kontroli. Ponadto zwracali uwagę na problemy z koncentracją, schematyczne i nieciekawe zajęcia, co przekładało się na brak motywacji do uczestnictwa w lekcjach. Na podstawie powyższych analiz wnioskuje się, że szkoły nie stanęły na wysokości zadania, kontakt z nauczycielami był bardzo utrudniony, co wpłynęło na pogorszenie nastrojów uczniów i widoczne wypalenie pod koniec semestru (Długosz 2020: 87). Jak zauważa Koludo (2020: 43), nauczyciele nie byli w stanie zmienić swoich dotychczasowych nawyków dydaktycznych i stworzyć takiego schematu zajęć na odległość, który przyniósłby zadowalające efekty.

Z przytaczanych powyżej badań wyłania się podstawowy problem, który zwrócił moją szczególną uwagę. Mianowicie uczący się nie są przyzwyczajeni do zdobywania wiedzy w bardziej autonomicznym środowisku, zarządzania swoim czasem i utrzymywania koncentracji przez dłuższy czas, przez co ich nauka staje się mniej efektywna. Większość napotyka trudności, gdy nauka wymaga od nich większej niezależności, polegania niemal całkowicie na własnej motywacji i samodzielnej regulacji procesu uczenia się (Paul i Jefferson 2019). Warto tutaj zaznaczyć, że już ponad dziesięć lat temu Watkins i in. (2004) zauważyli, że nawet jeśli uczniowie potrafią odnieść sukces w konwencjonalnym środowisku nauczania, to sam ten fakt nie gwarantuje powodzenia w nauczaniu na odległość. W dalszej części artykułu podejmuję próbę przedstawienia możliwości rozwiązania tego problemu.

Rozwój autonomii kluczem do udanego kształcenia na odległość

Pomimo wielu wad i trudności związanych z kształceniem na odległość niepodważalną wartością dodaną pracy zdalnej wydaje się wzrost umiejętności samodzielnego uczenia się i przejmowania odpowiedzialności za własną edukację (Plebańska i in. 2020). Postulat samodzielności uczącego się jest współcześnie niezwykle ważnym elementem pedagogiki

drugiego języka, zgodnym z koncepcją nauczania autonomicznego. Promowanie postaw autonomicznych w nauczaniu języka obcego nie jest zagadnieniem nowym, bo pojawiło się wraz z projektem Rady Europy dotyczącym nauczania języków nowożytnych, ale obecnie stanowi jedno z najistotniejszych zagadnień zarówno w teorii, jak i praktyce metodyki nauczania (Wiśniewska 2017: 86). Autonomia, rozumiana jako zdolność do brania odpowiedzialności za całość decyzji dotyczących wszelkich aspektów własnego uczenia się, została zapoczątkowana przez Henriego Holeca (1981: 3) już w latach 90. XX wieku. Zdolność ta nie została jednak wystarczająco opisana i wymagała dalszego dopracowania (Benson i in. 2009). Dlatego też na przestrzeni lat koncepcja autonomii uczącego się była szeroko dyskutowana w dziedzinie akwizycji języka drugiego, a specjalistów nadal dzieli wiele kwestii dotyczących nawet samej definicji autonomii, jednak zgadzają się, że należy ją traktować jako pojęcie złożone i wielowymiarowe (Pawlak 2008; Benson i in. 2009). Dla pełnego zrozumienia autonomii konieczne jest określenie i dokładne przeanalizowanie jej poszczególnych komponentów, takich jak motywacja, poczucie własnej wartości czy niezależność (Everhard 2015), a także szeregu skojarzeń z różnymi jej praktykami, w tym z indywidualnym i zespołowym uczeniem się, korzystaniem z autentycznych materiałów czy negocjowanym sylabussem (Benson i in. 2009). Liczne publikacje potwierdzają pozytywny wpływ kształcenia postaw autonomicznych na postępy osób uczących się języka obcego (zob. Pawlak 2008, Pietrzykowska 2019; Komorowska 2020). Jednak teraz jak nigdy dotąd rozwój autonomii wydaje się tak istotny ze względu na swój potencjał rozwiązania problemu niezadowolonych uczniów, studentów i nauczycieli z przebiegu i efektów nauki zdalnej. Szczególnie w czasach pandemii i kształcenia na odległość ważne jest, by uczniowie wykazywali się cechami i zachowaniem o charakterze autonomicznym, co zaowocuje bardziej świadomym i efektywnym uczeniem się i może prowadzić do poczucia spełnienia i odniesienia sukcesu (Jochimczyk 2020).

Rola nauczyciela w rozwijaniu autonomii ucznia

Ogromne znaczenie w rozwijaniu postaw i zachowań autonomicznych w uczeniu się i nauczaniu ma postawa i zaangażowanie nauczyciela, ponieważ to na nim spoczywa odpowiedzialność stworzenia środowiska klasowego skoncentrowanego na uczniu. Jochimczyk (2020) zauważa, że na osiągnięte przez uczniów wyniki składają się różne elementy kompetencji dydaktyczno-metodycznej, merytorycznej oraz wychowawczej nauczyciela, takie jak m.in. sposób prowadzenia lekcji, wykorzystywane materiały dydaktyczne czy organizacja procesu uczenia. Zasadnicza zmiana w podejściu do nauczania, nacisk na aktywizację i autonomię ucznia oraz orientacja na działanie spowodowały zmianę w postrzeganiu pracy nauczyciela (Padzik 2021). Dlatego warto zacząć przede wszystkim od spojrzenia na jego współczesną rolę w procesie nauczania. Dzisiejszy pedagog promujący autonomię musi wyjść poza ograniczenia systemu edukacyjnego, który przez wiele lat narzucał mu rolę instruktora i eksperta, i zaprzestać kontrolowania ucznia na rzecz rozwijania jego świadomości i samodzielności (Asgari i in. 2021). Z uwagi na aktualne potrzeby i oczekiwania uczniów nauczyciel nie może ograniczać się do przekazywania wiedzy językowej i kulturowej, ale powinien pełnić też funkcję wychowawcy, ewaluatora, doradcy czy innowatora (Zawadzka 2004). W obecnej sytuacji dydaktycznej pełnienie nowych ról przez nauczycieli jest szczególnie ważne. Jak słusznie zauważa Gałązka (2020: 68), choć nauczanie ogólnie nie stanowi formy terapii, to jednak w wyjątkowych okolicznościach spowodowanych obecną sytuacją wspieranie uczniów może być niejednokrotnie ważniejsze niż sama działalność dydaktyczna, dlatego tak ważne są otwartość umysłu, refleksja i ciągłe samodoskonalenie się nauczycieli (Padzik 2021).

Rozwiązania praktyczne w czasach edukacji zdalnej

Aby poszerzać horyzonty i promować niezależność ucznia, sam nauczyciel powinien przede wszystkim wykazywać cechy autonomiczne (Little 2000: 45) i sukcesywnie poszerzać swoje kompetencje i wiedzę w dziedzinie autonomii. Tylko wtedy będzie świadomy konieczności

tworzenia warunków sprzyjających rozwojowi autonomii ucznia i będzie wspierał podejmowanie przez niego niezależnych decyzji i przejęcie kontroli nad procesem uczenia się (Madałińska-Michalak 2020: 24). Oznacza to, że nauczyciel powinien zapewniać dostęp do wiedzy i materiałów, ale jednocześnie dać uczniom swobodę i autonomię przy dokonywaniu wyborów w zakresie rozwijania wybranych kompetencji językowych i umiejętności organizacyjnych (Opałka 2002: 90–91). Ponadto nauczyciel ma za zadanie podchodzić do każdego ucznia indywidualnie, z empatią, szanując jego wartości. Nie mniej ważne jest tworzenie pozytywnej atmosfery w klasie, budowanie i podtrzymywanie poczucia wspólnoty edukacyjnej poprzez zapewnienie harmonijnych, bezkonfliktowych i opartych na współpracy relacji w grupie. Jak podkreśla Komorowska (2020), pedagodzy powinni zachęcać swoich uczniów do wyrażania i uzasadniania własnego zdania, a przy tym do wysłuchiwania odmiennych opinii innych i ustosunkowywania się do nich.

Poniżej przedstawiono praktyczne propozycje dotyczące rozwijania autonomii ucznia poprzez wspieranie procesu metapoznania (tj. nadzorowania własnej nauki dzięki świadomości swoich celów, wyborowi przydatnych materiałów i odpowiednich dla siebie strategii oraz ocenie poczynionych postępów (Hoskins i Fredrikson 2008: 14)), aktywizacji oraz skutecznej motywacji. Z rozwiązań tych mogą korzystać nauczyciele w nauczaniu na odległość (ale nie tylko) na niemal każdym etapie edukacyjnym.

WSPIERANIE METAPOZNANIA

Postawę autonomiczną kształtuje się przede wszystkim przez demonstrowanie szerokiej gamy różnych sposobów uczenia się języka, co umożliwia uczniom wybór technik, które odpowiadają ich potrzebom. Nauka zgodnie z osobistymi preferencjami wpływa na lepsze przyswajanie materiału, ułatwia proces zapamiętywania, buduje w uczącym się pewność siebie, samoświadomość i wiarę w swoje możliwości (Raooft i in. 2014). Świadomość własnych preferencji przygotowuje ucznia do sytuacji, w której będzie on polegał wyłącznie na własnych możliwościach, bez pomocy prowadzącego zajęcia (Oxford 1990). W takiej rzeczywistości znaleźli się uczniowie i studenci po przejściu na tryb zdalny. Dlatego tak ważną rolę nauczyciela jest rozbudzenie tej świadomości i dostarczanie uczniom niezbędnej wiedzy na temat stylów i możliwych strategii uczenia się, tak by byli w stanie sprostać nowej sytuacji. Rozwijanie umiejętności metapoznawczych leży u podstaw nauczania autonomicznego i znacząco wpływa na efektywność i osiąganе efekty nauczania uczniów (Marantika 2021). Stąd zasadne jest prowadzenie zróżnicowanych zajęć i demonstrowanie przy tym odmiennych strategii, tak by uczniowie mogli samodzielnie je wypróbować i zdecydować, które z nich są dla nich najskuteczniejsze (Gałązka i in. 2017). Dodatkowo nauczyciele mogą rozważyć przeprowadzenie dostosowanych do potrzeb inicjatyw szkoleniowych, czyli specjalnych zajęć przedstawiających i dających możliwość wykorzystania np. różnych stylów uczenia się czy skutecznych strategii uczenia się w danej sytuacji, które rozwijałyby umiejętności poznawcze i zwiększały świadomość metapoznawczą tak, aby przeciwdziałać trudnościom, na jakie napotykają uczący się online podczas izolacji.

ANGAŻOWANIE UCZNIÓW – AKTYWIZACJA

Bardziej niż kiedykolwiek w przypadku kształcenia na odległość uczniowie muszą podjąć świadomą decyzję o zaangażowaniu się w proces uczenia się języka i wytrwać w nim pomimo wielu czynników rozprasających i mniejszej kontroli czy ingerencji ze strony nauczyciela. Hartnett (2016) wskazuje na poczucie izolacji, frustrację związaną z technologią lub ograniczenia czasowe wynikające z innych obowiązków jako czynniki przyczyniające się do utraty chęci uczestnictwa w zajęciach zdalnych. Mimo że bardzo dużo zależy tutaj od nastawienia samego ucznia, rola nauczyciela w budowaniu zaangażowania i aktywności ucznia podczas zajęć jest również nie bez znaczenia. Badania przeprowadzone przez Kawalec (2021) pokazują, że do czynników motywujących do nauki w trybie zdalnym można zaliczyć jasny przekaz

materiału, informację zwrotną, sprawiedliwe ocenianie i przede wszystkim dobrze przygotowane i ciekawe zajęcia z wykorzystaniem materiałów multimedialnych. Warto więc, aby nauczyciel korzystał z możliwości, jakie oferuje nam nowoczesna technologia, wykorzystując aplikacje umożliwiające pracę w czasie rzeczywistym, takie jak Mentimeter bądź Answer Garden (narzędzia umożliwiające przeprowadzanie badania lub głosowania, prezentujące odpowiedzi uczniów poprzez np. tworzenie chmur wyrazowych) (patrz Kordus 2020: 51), lub stosował grywalizację poprzez użycie np. popularnej aplikacji Kahoot, która umożliwia chociażby przeprowadzenie powtórki materiału w postaci angażującej gry opartej na quizach (patrz: Majchrowicz i Trojan 2020: 11). Dzięki takiej aktywizacji zajęcia będą dla uczniów ciekawsze i bardziej angażujące oraz będą oni przyzwyczajeni, że ich aktywność podczas zajęć, postęp działania czy efekt końcowy są monitorowane i ewentualnie także oceniane przez nauczycieli. Może to pozwolić zniwelować problem nieobecności lub braku odzewu ze strony uczących się podczas zajęć zdalnych. Co więcej, gdy wysiłek ucznia zostaje dostrzeżony przez nauczyciela czy kolegów z grupy, czuje się on bardziej zmotywowany do dalszej pracy (Pałczyńska 2021).

MOTYWOWANIE UCZNIÓW W WARUNKACH ZDALNYCH

Niezaprzeczną korzyścią płynącą z autonomicznego podejścia do nauczania jest wzrost motywacji ucznia. Na podstawie publikacji naukowych i własnych obserwacji z dnia codziennego możemy zauważyć, że silnie zmotywowany uczeń uzyskuje lepsze wyniki w nauce niż jego mniej zmotywowani rówieśnicy (Dörnyei i Ryan 2015). W licznych badaniach udowodniono, że sukces w nauce języka obcego jest ściśle powiązany z poziomem motywacji, tzn. wzrost motywacji uczniów przekłada się na ich bardziej efektywną naukę, podczas gdy mniejsza efektywność uczenia się prowadzi do spadku motywacji (Jochimczyk 2020: 13, por. Iluk 2013: 67). Dlatego też zmotywowani uczniowie chętniej angażują się w zajęcia, aktywnie w nich uczestniczą, są bardziej kreatywni i efektywni oraz aktywnie dążą do osiągnięcia wyznaczonych sobie celów (Oates 2019). W związku z powyższym utrzymanie wysokiego poziomu motywacji uważa się za kluczowe w kształceniu na odległość i w trybie mieszanym, aby uczniowie nie poddawali się i osiąkali coraz lepsze wyniki. Warto zaznaczyć, że w odniesieniu do języków obcych motywacja ma charakter dynamiczny i zależy od wielu czynników zmiennych, zarówno wewnętrznych i zewnętrznych (Pawlak 2020: 19), jednak dzięki odpowiedniej praktyce nauczyciel może przyczynić się do jej rozwoju. Jak wspomniano wcześniej, aby zwiększyć motywację uczniów, zaleca się, by nauczyciele zadbali o zaprojektowanie zajęć z myślą o zachęceniu uczniów do aktywnego uczestnictwa, z wykorzystaniem możliwości technologicznych i umożliwieniem stosowania różnych strategii uczenia się. Ponadto aktywna rola uczniów podczas zajęć oraz samodzielne wykonywanie zadań powinny stanowić integralną część procesu dydaktycznego. Bierność i brak zaangażowania uczniów wpływa na osłabienie aktywności poznawczej, staje się przyczyną trudności w rozwijaniu samodzielnego myślenia, a także bardziej złożonych umiejętności (Federowicz i in. 2015). Z kolei autonomia w podejmowaniu decyzji daje uczniom okazję do rozwoju umiejętności samodzielnego poszukiwania wiedzy, doskonalenia technik wyszukiwania informacji i odkrywania nowych źródeł informacji (Jochimczyk 2020), a jednocześnie poszerza ich zdolności poznawcze. Siereńs i in. (2009) dowodzą, że nauczyciel wspierający autonomię sprzyja rozbudzaniu zainteresowań uczniów i zwiększa ich wewnętrzną motywację, ponieważ zamiłowanie i entuzjazm do danego przedmiotu potrafią być zaraźliwe.

Podsumowanie

Oczekiwania wobec uczniów dotyczące większego zaangażowania i aktywności podczas zajęć online skłaniają do zainteresowania się procesem wdrażania działań dostosowanych do specyficznych potrzeb środowiska zdalnego. Nauczyciele, wykazując się cechami autonomicznymi, powinni stwarzać odpowiednie warunki do efektywnej i samodzielnej pracy,

prowadzić lekcje w sposób angażujący, powodujący aktywne uczestnictwo, dostosowany do preferencji uczniów, przy wykorzystaniu zasobów technologicznych i pozwalający na stosowanie zróżnicowanych strategii uczenia się. Ze względu na to, że udane relacje o charakterze mentoringowym i coachingowym są powszechnie pozytywnie powiązane z rozwojem autonomii ucznia i jego wynikami w nauce (Pawlak 2019), dalsze ich podtrzymywanie i odejście od zakorzenionej przed laty i wciąż często typowej dla polskich szkół publicznych hierarchii, w której nauczyciel jest nadrzędny, może nie tylko ułatwić rozwijanie świadomości i motywacji uczniów, ale także zmienić ich nastawienie do postrzegania zajęć zdalnych.

Celem tego opracowania było ukazanie rosnącego znaczenia propagowania postaw autonomicznych podczas kształcenia zdalnego za sprawą pobudzania coraz wyższej świadomości, wewnętrznej motywacji i rozwoju zdolności o charakterze metapoznawczym. Poruszona tematyka i przedstawione propozycje nie zostały w pełni wyczerpane ze względu na ograniczenia redakcyjne, ale stanowią inspirację do zmian, które powinny pozytywnie wpłynąć na budowanie autonomicznej społeczności uczniowskiej, zorientowanej na długofalowe efekty uczenia się i kierującej się zasadą uczenia się przez całe życie. W konsekwencji wprowadzenie takich zmian powinno zwiększyć efektywność uczenia się i sprawić, że kształcenie na odległość nie będzie już postrzegane jako kara, ale jako wyjątkowa okazja do rozwijania własnych umiejętności, kompetencji i podnoszenia poziomu motywacji.

BIBLIOGRAFIA

- Abbasi, S., Ayoob, T., Malik, A., Iqbal Memon, S. (2020), *Perceptions of students regarding E-learning during Covid-19 at a private medical college*, „Pakistan Journal of Medical Sciences”, nr 36, s. 57–61.
- Asgari S., Trajkovic, J., Rahmani, M., Zhang, W., Lo, R.C., Sciortino, A. (2021), *An observational study of engineering online education during the COVID-19 pandemic*, „PLoS One”, nr 16(4): e0250041, s. 1–37.
- Benson P., Chik, A., Gao, X., Huang, J., Wang, W. (2009), *Qualitative Research in Language Teaching and Learning Journals 1997-2006*, „The Modern Language Journal”, nr 93(1), s. 79–90.
- Demetriou, L., Keramioti, L., Hadjicharalambous, D. (2021), *Examining the relationship between distance learning processes and university students' anxiety in times of COVID-19*, „European Journal of Social Sciences Studies”, nr 6 (2), s. 123–141.
- Długosz, P. (2020), *Blaski i cienie zdalnej edukacji wśród uczniów z obszarów wiejskich*, [w:] N.G. Pikuła, K. Jagielska, J.M. Łukasik, (red.), *Wyzwania dla edukacji w sytuacji pandemii COVID-19*, Kraków: Wydawnictwo Scriptum, s. 71–94.
- Doernyei, Z., Ryan, S. (2015), *The psychology of the language learner revisited*, New York: Routledge.
- Everhard C.J. (2015), *The Assessment-Autonomy Relationship*, [w:] C.J. Everhard, L. Murphy (red.), London: Assessment and Autonomy in Language Learning.
- Federowicz, M., Biedrzycki, K., Karpiński, M., Rycielska, L., Sitek, M., Walczak, D. (2015), *Dynamika przemian w edukacji i diagnoza problemów do rozwiązania*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Gałązka, A., Gębka-Suska, A., Suska, C., (2017), *Teoria w pigułce*, Warszawa: ORE.
- Gałązka, A. (2020), *Edukacja pozytywna w zarządzaniu lękiem oraz niepewnością nauczyciela i ucznia*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 67–70.
- Hartnett, M. (2016), *Motivation in Online Education*, Singapur: Springer.
- Holec, H. (1981), *Autonomy and foreign language learning*, Oxford/New York: Pergamon Press.
- Hoskins B., Fredriksson U. (2008), *Learning to learn: What is it and can it be measured?*, „JRC Scientific and Technical Reports”, Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.

- Iluk, J. (2013), *Jak (de)motywujemy uczniów na lekcjach języka obcego?*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 67–74.
- Jaggars, S.S. (2014), *Choosing between online and face-to-face courses: Community college student voices*, „American Journal of Distance Education”, nr 28, s. 27–38.
- Jagielska, K. (2020), *Edukacja zdalna w sytuacji pandemii w doświadczeniach uczniów szkół średnich*, [w:] N.G. Pikuła, K. Jagielska, J.M. Łukasik (red.), *Wyzwania dla edukacji w sytuacji pandemii COVID-19*, Kraków: Wydawnictwo Scriptum, s. 98–118.
- Jochimczyk, M. (2020), *Autonomia uczniów jako sposób przeciwdziałania słabnięciu motywacji do nauki języka*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 13–17.
- Kawalec, A. (2021), *Motywacja w nauce zdalnej na przykładzie zajęć z języka hiszpańskiego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 73–82.
- Koludo, A. (2020), *Strategie kształcenia na odległość*, [w:] J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, Warszawa: EduAkcja, s. 43–50.
- Komorowska, H. (2020), *Konflikty w pracy nauczycieli języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 67–76.
- Kordus, M. (2020), *Komunikacja przez prezentację. O wykorzystaniu narzędzi TIK w zdalnym nauczaniu języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 49–54.
- Little, D. (2000), *We're all in it together: exploring the interdependence of teacher and learner autonomy*, [w:] L. Karlsson, F. Kjisik, J. Nordlund (red.), *All Together Now*, University of Helsinki Language Centre, s. 45–56.
- Majchrowicz, K., Trojan, K. (2020), *TIK-inspirownik na lekcji wyprzedzającej*, „Uczyć lepiej”, nr 3, s. 10–11.
- Madalińska-Michalak, J. (2020), *Nauczanie zdalne i edukacja nauczyciela – wyzwania*, [w:] N.G. Pikuła, K. Jagielska, J.M. Łukasik (red.), *Wyzwania dla edukacji w sytuacji pandemii COVID-19*, Kraków: Wydawnictwo Scriptum, s. 13–29.
- Marantika, J. (2021), *Metacognitive ability and autonomous learning strategy in improving learning outcomes*, „Journal of Education and Learning”, nr 15(1), s. 88–96.
- Oates, S. (2019), *The Importance of Autonomous, Self-Regulated Learning in Primary Initial Teacher Training*, „Frontiers in Education”, nr 4 (102).
- Opałka, B. (2002), *Dlaczego i jak wdrażać autonomię uczącego się na lektoracie?*, [w:] W. Wilczyńska (red.), *Wokół autonomizacji w dydaktyce języków Obcych: Badania i Refleksje*. Praca zbiorowa, Poznań.
- Oxford, R. (1990), *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, New York: Newbury House Publishers.
- Padzik, D. (2021), *Metoda odwróconej klasy na zajęciach online*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 71–76.
- Pałczyńska, A. (2021), *Godne polecenia narzędzia internetowe do nauczania słownictwa, gramatyki i tworzenia wypowiedzi ustnych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 31–36.
- Paul, J., Jefferson, F. (2019), *A Comparative Analysis of Student Performance in an Online vs. Face-to-Face Environmental Science Course From 2009 to 2016*, „Frontiers in Computer Science”, nr 1, s. 7.
- Pawlak, M. (2008), *Autonomia na lekcjach języka angielskiego w liceum – diagnoza, analiza, wnioski*, [w:] M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy?*, Poznań: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM, Konin: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie, s. 137–158.
- Pawlak, M. (2019), *Czym są różnice indywidualne w nauce języka obcego i jak sobie z nimi radzić?*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 5–12.
- Pawlak, M. (2020), *Strategie motywacyjne w uczeniu się i nauczaniu języka obcego*, [w:] D. Gabryś-Barker, R. Kalamarz (red.), *Postrzeganie i rola motywacji w procesie*

glottodydaktycznym. *Perspektywa nauczyciela i ucznia*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 15–34.

- Plebańska, M., Szyller, M., Sieńczewska M., (2020), *Edukacja zdalna w czasach COVID-19, Raport z badań Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego*, Warszawa, s. 1–58.
- Pietrzykowska, A. (2019), *Autonomia ucznia w praktyce*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 21–24.
- Raoofi, S. i in. (2014), *Metacognition and Second/Foreign Language Learning*, „English Language Teaching”, nr 7(1), s. 36–49.
- Sierens, E. i in. (2009), *The synergistic relationship of perceived autonomy-support and structure in the prediction of self-regulated learning*, „British Journal of Educational Psychology”, nr 79, s. 57–68.
- Watkins, R., Leigh, D., Triner, D. (2004), *Readiness for E-Learning*, „Performance Improvement Quarterly”, nr 17(4), s. 66–79.
- Wiśniewska, H. (2017), *Learner Autonomy: The Role of Educational Materials in Fostering Self-evaluation*, [w:] M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak, J. Bielak (red.), *Autonomy in second language learning: Managing the resources*, Springer, Cham.
- Zahorska, M. (2020), *Sukces czy porażka zdalnego nauczania?*, Warszawa: Fundacja im. Stefana Batorego.
- Zawadzka, E. (2004), *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Kraków: Impuls.
- Zimmer, A. (2021), *Nie ma tego złego, co by na dobre nie wyszło (?) Próba podsumowania pracy zdalnej w dydaktyce języków obcych na poziomie akademickim*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 83–87.

MAGDALENA TOPOREK Doktorantka w Instytucie Lingwistyki Stosowanej i Translatoryki Uniwersytetu Gdańskiego w ramach Szkoły Doktorskiej Nauk Humanistycznych i Społecznych UG w dyscyplinie językoznawstwo.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOwS” w procedurze *double-blind review*.

W jaki sposób budować autonomię wśród uczniów

Dziennik uczniowski jako narzędzie rozwijające autonomię

DOI: 10.47050/jows.2022.1.73-78

Promowanie postawy autonomicznej u uczniów przez nauczycieli jest obecnie koniecznością. W nieustannie zmieniającej się rzeczywistości na rynku pracy umiejętność samodzielnego kierowania swoim procesem uczenia się i kontrolowania tego procesu jest umiejętnością pożądaną.

Pozwala uczniom, a później pracownikom, na szybką zmianę zawodu, kierunku kształcenia oraz elastyczne i bezproblemowe przestawienie się na inne warunki uczenia się czy warunki pracy. Artykuł przedstawia praktyczne porady dotyczące budowania postawy autonomicznej wśród uczniów na przykładzie zastosowania dziennika uczniowskiego podczas zajęć języka angielskiego.

URSZULA JANCZAR

I Liceum Ogólnokształcące
im. Adama Asnyka w Kaliszu,
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu – Wydział Artystyczno-
-Pedagogiczny w Kaliszu

Pojęcie autonomii w edukacji ulega ciągłej ewolucji oraz interpretacji. Holec (1981) definiuje autonomię jako zdolność do przejęcia kontroli nad procesem uczenia się. Dla Little (2000) autonomia jest zespołem czynników i postaw ucznia, takich jak: umiejętność zachowania dystansu, krytycznego myślenia i podejmowania decyzji, które prowadzą do osiągnięcia postawy autonomicznej. Benson (2011) z kolei zaproponował interpretację pojęcia autonomii jako kontroli nad procesem uczenia się, w którym samodzielną nauką oraz dobór strategii uczenia się, kompetencji i umiejętności są bardzo istotne. Benson zwraca też uwagę, że umiejętność koncentrowania się na zadaniu, kompetencja refleksyjności nad procesem uczenia się prowadzą do wykształcenia u ucznia wiedzy metakognitywnej, która stanowi podstawę do osiągnięcia postawy autonomicznej. Dodatkowo Nunan i Lamb (1996) twierdzą, że autonomia nie jest stanem stałym; może być zmienna w zależności od zadania, jakie przed sobą ma uczeń, konkretnej sytuacji edukacyjnej, a także od stopnia opanowania języka.

Istnieje nierozzerwalny związek pomiędzy autonomią a strategiami uczenia się oraz motywacją ucznia. Uczeń autonomiczny jest jednostką zmotywowaną wewnątrznie oraz jest kompetentny w zakresie znajomości i doboru strategii uczenia się odpowiednich dla siebie. Strategie uczenia się według Oxford (2017: 14–17) dzielą się na kognitywne, afektywne, społeczne i motywacyjne oraz współdziałają ze sobą, a rozumieć je należy jako świadomie wybierane działania, myśli i zachowania ucznia w celu kierowania jego własną nauką.

Autonomia ma też ogromny wpływ na budowanie motywacji, dobrego samopoczucia oraz samoregulacji u uczniów (Cosme i Berkman 2020: 31–37). Według teorii samodeterminacji Deciego i Ryana (2000) każdy z nas, mając potencjał do działania, rozwija go w przyjaznym środowisku w warunkach, w których zostają mu zapewnione trzy prymarne potrzeby psychologiczne: kompetencji, autonomii i relacji z innymi (Deci i Ryan 2000). Potrzeba *kompetencji* to pragnienie odczuwania sprawstwa, mocy i efektywności naszych oddziaływań na środowisko. Potrzeba *autonomii* to poczucie, że jest się przyczyną zdarzeń, rozumiane jako możliwość dokonywania wyborów. Potrzeba *relacji* jest związana z pragnieniem interakcji z innymi oraz poczuciem troski, przywiązania i opieki zarówno skierowanymi w stronę innych, jak i ich przyjmowaniem. Zaburzenie choćby jednej z tych podstawowych potrzeb może prowadzić do

bierności, obniżonego zadowolenia z życia i wyobcowania. Budowanie postawy autonomicznej i kształtowanie jej przez nauczycieli u uczniów wzmacnia motywację wewnętrzną (Deci i Ryan 2000), dobre samopoczucie (*well-being*) i prowadzi do samoregulacji. Samoregulacja według Zimmermana (2000: 13–39) to samodzielnie tworzone myśli, odczucia i działania, które są zaplanowane i cyklicznie adaptowane w sposób pozwalający na osiągnięcie zamierzonych celów. Van Lier (2009) wskazuje z kolei na bliski związek między autonomią a samoregulacją i sprawczością (*agency*). Uczeń samoregulujący swój proces uczenia się jest nie tylko świadomy wiedzy językowej, ale posiada wiedzę na temat uczenia się. Lantolf i Thorne (2006) twierdzą, że proces przechodzenia od autonomii do samoregulacji będzie stopniowy i powolny.

Oprócz wspomagania motywacji do nauki, sprawczości i samoregulacji rozwijanie autonomii u uczniów kształtuje w nich konkretne i przydatne cechy. Michońska-Stadnik (2004: 11–18) wymienia szereg atrybutów ucznia autonomicznego. Taki uczeń potrafi określić swoje mocne i słabe strony, rozwija swój własny plan nauki, bierze odpowiedzialność za proces uczenia się, obiektywnie ocenia źródło swoich postępów i porażek, potrafi współpracować z nauczycielem w kontekście wyboru treści nauczania oraz podejmuje się współpracy i wzajemnej pomocy w grupie.

Podsumowując przytoczone wnioski z literatury, im większa autonomia u ucznia, tym mocniejsza motywacja do nauki oraz bardziej ukształtowana umiejętność wykorzystywania strategii uczenia się.

Pisanie dziennika jako narzędzie wspomagające budowanie autonomii uczniowskiej

Działania ze strony nauczyciela w celu promowania postawy autonomicznej powinny być prowadzone z uczniami na każdym szczeblu edukacji. W młodszych klasach, kiedy wprowadzamy dzieci w świat poznawania swoich stylów uczenia się oraz pierwszych strategii uczenia się, narzędziem rozwijającym autonomię i wspomagającym kompetencję refleksji nad procesem uczenia się może być *Moja Biografia Językowa w Europejskim Portfolio Językowym* (EPJ) dla dzieci od lat 6–10. Dla dzieci starszych i młodzieży oprócz EPJ jako nauczyciele mamy do wyboru więcej narzędzi do rozwijania i podtrzymywania postawy autonomicznej np. *logbook* – czyli dziennik uczniowski, który stanowi zbiór myśli, odczuć, obserwacji, notatek na temat procesu uczenia się. Ghanizadeh i in. (2020: 148–152) wymieniają kilka różnych form dziennika np. dziennik refleksyjny (*reflective journal*), portfolio, pamiętnik, dziennik w sieci (*weblog*), dziennik (*logbook*). Dam (2018: 266) definiuje *logbook* jako dokumentację trwającego procesu nauczania, tego co, dlaczego i jak się robi podczas lekcji. Według Dam (2018: 130) stosowanie *logbooka* jako narzędzia podczas lekcji ułatwia nauczycielowi aktywne włączenie uczniów w świadomy proces uczenia się i przekierowuje model kształcenia z modelu zorientowanego na nauczyciela w kierunku modelu zorientowanego na ucznia.

Badania Farrella (2016) nad refleksyjnością uczniów pokazują, że uczniowie, którzy są skorzy do poddania analizie tego, co dzieje się podczas lekcji, lepiej rozumieją proces uczenia się, znaczenia treści, jakie są im przekazywane, rozpoznają i określają swoje słabe i mocne strony, są bardziej zmotywowani do dalszej pracy. Według Ghanizadeh i in. (2020: 153) istnieje szereg korzyści płynących z refleksyjnego opisywania procesu uczenia się przez ucznia:

- zapis wydarzeń i ich konsekwencji oraz indywidualnych reakcji ucznia,
- motywowanie uczniów do podjęcia zaplanowanych działań podczas lekcji,
- budowanie pewności siebie u uczniów w przejmowaniu odpowiedzialności za proces uczenia się,
- inicjowanie komunikacji między uczniem a nauczycielem,
- łączenie różnych stylów uczenia się podczas lekcji,
- wspomaganie postawy „uczę się JAK się uczyć”.

Ponieważ zaciekałam się autonomią i samoregulacją, wprowadziłam pisanie *logbooka* na swoich lekcjach i wykonałam badanie nad jego efektywnością w kształtowaniu postawy

autonomicznej. Wyniki mogą być dla nauczycieli wskazówką do pracy oraz zachętą do włączania dziennika w proces nauczania.

Cel badania: Celem badania było znalezienie odpowiedzi na pytanie, czy prowadzenie logbooka wspomaga postawę autonomiczną wśród uczniów. Postawiono dwa pytania badawcze: Do jakiego stopnia uczniowie potrafią podejmować działania autonomiczne w procesie uczenia się? Do jakiego stopnia dokonywanie systematycznej refleksji w postaci logbooka nad swoim procesem uczenia się podtrzymuje rozwój autonomii u uczniów?

Uczestnicy badania: Grupą badawczą było 16 uczniów (4 chłopców, 12 dziewczynek) I klasy liceum ogólnokształcącego, dla których język angielski jest przedmiotem wiodącym i prowadzonym na poziomie podstawowym. Uczniowie realizowali naukę języka angielskiego w wymiarze trzech godzin w tygodniu. Wyniki ogólnego testu kompetencyjnego, który uczniowie napisali na początku roku szkolnego, wskazywały na poziom biegłości językowej B1/B2.

Procedura: Uczniowie przed przystąpieniem do pracy z logbookiem przeszli trening strategiczny w postaci uzupełnienia Biografii Językowej w *Europejskim Portfolio Językowym*. Wspólnie z nauczycielem przeanalizowali zawarte w Biografii Językowej sposoby uczenia się czytania, mówienia i pisania, dopisali też swoje techniki pracy przy każdej umiejętności. Następnie odpowiedzieli na pytania ankietowe dotyczące EPJ: 1) *Have you ever answered such a large number of questions concerning language learning?* oraz 2) *What conclusions can you draw after filling the ELP Biography?*

Zaprojektowałam logbook, dzieląc go na cztery części:

1. Co robię na lekcji (*Things I do*),
2. Czego się uczę (*Things I learn*),
3. Zadanie domowe (*Homework*),
4. Samoocena (*Evaluation*).

Następnie udzielałam uczniom wskazówek, w jaki sposób prowadzić logbook. Uczniowie mieli uzupełniać dziennik w języku angielskim i robić to systematycznie po każdej sekcji tematycznej w podręczniku. I tak w części *Things I do* uczniowie zostali poproszeni o zapisywanie tego, co aktualnie dzieje się podczas lekcji, w części *Things I learn* uczniowie zapisywali konkretne elementy z lekcji, których się nauczyli oraz w jaki sposób. W części *Homework* uczniowie zapisywali, jakie konkretne ćwiczenia/e wybrali sobie jako zadanie domowe po lekcji i czego się nauczyli. W tej części mogli opisać też, co dodatkowo robią w domu/poza szkołą w zakresie języka angielskiego i czy wybierają też dodatkowe ćwiczenia zadawane przez nauczyciela. W części *Evaluation* uczniowie mogli dokonać refleksji nad swoimi postęпами, odnieść się do wyników sprawdzianów/kartków, a także do prac podczas lekcji np. po zajęciach w grupach czy parach. Uczniowie pisali logbooki przez trzy miesiące. Po zakończonej pracy z logbookami nauczyciel poprosił uczniów o odpowiedzenie na dwa pytania otwarte: 1) *Did you enjoy writing your logbook?* i 2) *Will you still keep writing it ?*

Wyniki: Analiza jakościowa wyników badania w postaci wypowiedzi uczniów wskazała, że logbook stanowi dla ucznia miejsce do refleksji i zmusza go do przemyślenia tego, co się dzieje podczas lekcji i w jakim celu (Janczar 2020: 66–69). Wyniki ankiety na temat Biografii Językowej w EPJ jasno wskazywały na zaskoczenie uczniów ilością strategii, które można włączać w naukę czterech sprawności językowych. Na pytanie *Have you ever answered such a large number of questions concerning language learning* 100 proc. ankietowanych uczniów odpowiedziało przecząco. Można więc wnioskować, że uczniowie nie byli wcześniej pytani o proces uczenia się języka oraz jakie stosują strategie w tym celu. Drugie pytanie

brzmiało: *What conclusions can you draw after filling the ELP Biography?* Odpowiedzi wyglądały następująco: *What I have to exercise more and what can be skipped; It made me aware of my weak points and what I should focus on while learning English language; I must learn more; It made me aware that I have to change my style of learning; I can use more materials and sources and I can focus on communication and speaking, I should use English magazines and books, it can help me improve my language skills, It is now clear that if I don't start doing something about it at once, problems won't solve themselves. It is good that somebody got interested in how students learn and wants to help them; After answering so many questions I realized that I have as many strong as weak points and lots more information about language learning.*

W części logbooka *Things I do* uczniowie najczęściej wspominali o swoich własnych sposobach na uczenie się: *I watch English series, read stories and books in English; I revise English vocabulary in my free time; I make my own flashcards; I speak English with myself; I print lyrics of my favourite songs, read English articles, use Quizlet to revise vocabulary; I keep taking notes.*

W części *Things I learn* uczniowie najczęściej wskazywali na świadome uczenie się podczas lekcji, np. *I learn new vocabulary; I learn how to make my work more systematic; We are now learning tenses, I am at loss sometimes, but when I analyze the exercises at home and try to read them aloud, I know I learn it then; I got 4 (grade) finally from tenses, I looked back to my notes in the logbook for ready sentences with Present Perfect, and it works; Now I know I'm completely bad at reading and need to focus more on the words, it is up to me what I choose from strategies.*

W części *Homework* pojawiły się często takie wypowiedzi, jak: *Homework shows me which things I should work on more, it is really necessary; I write additional essays set by our teacher; I do my homework because it helps me during a lesson; I always do my homework, it is sometimes difficult but I keep trying; I write additional essays and I do grammar exercises.*

W części *Evaluation* uczniowie opisywali swoje postępy: *I think I make progress; I have learnt a lot of new words; I get to know new vocabulary, I am aware of the tenses; I understand more expressions, I have slightly improved my pronunciation; I got 4 (grade) finally from tenses, I looked back to my notes in the logbook for ready sentences with Present Perfect, and it works.*

Na pytanie otwarte: 1) *Did you enjoy writing your logbook?* – wszyscy uczniowie odpowiedzieli twierdząco, natomiast na pytanie: *Will you still keep writing it?* 60 proc. uczniów zadeklarowało pisanie logbooka w dalszym ciągu, a kilkoro uczniów dopisało komentarze, np. *I will write logbook because I now can see the situation in the lesson, I can look for the words there; Yes, I will write it to see my progress; I don't want to write it because I don't have time for it; I am going to write it longer because then I don't need a notebook, I just open my logbook and remember the lesson; It's a pity my Maths teacher doesn't make us write logbooks, I think I will be better then with numbers and tests.*

Podsumowując badanie i jego wyniki, można stwierdzić, że pisanie logbooka wspiera działania nauczyciela w celu promowania i ukształtowania postawy autonomicznej. Co więcej, uczniowie pisząc logbooka, systematycznie stają się bardziej zmotywowani do nauki, poszukiwania swojego własnego stylu uczenia się, podejmowania niezależnych decyzji czy uczenia się od rówieśników. Stają się bardziej chętni do uczenia się poza formalnym, klasowo-szkolnym środowiskiem. Jednakże pisanie logbooka może sprawiać trudność uczniom, którzy nie chcą lub nie potrafią skupić się na refleksji nad swoim stylem uczenia się. 40 proc. uczniów zadeklarowało, że nie będzie już pisać logbooka po skończonym badaniu. Wynika z tego, że pomimo atrakcyjności tej techniki w czasie badania (wszystkim uczniom podobało się to zadanie) uczniowie nie chcą podtrzymać tej praktyki samodzielnie. Powodem może być brak ich gotowości do dokonywania samodzielnej refleksji, wizja braku kontroli ze strony nauczyciela. W mojej praktyce w nauczaniu języka zdarzają się przypadki uczniów, którzy bezpiecznie czują

się, kiedy wykonują wyłącznie zadania wyznaczone przez nauczyciela. Pisanie logbooka jest zajęciem czasochłonnym, co również mogło działać na niektórych uczniów demotywiąco.

Rekomendacje: Po analizie badania mogę z pewnością polecić wprowadzenie techniki pisania logbooka każdemu nauczycielowi. Dobrym pomysłem jest zastąpienie zeszytu czy notatnika na lekcji właśnie dziennikiem, czyli logbookiem. Nauczyciel może sam zaproponować uczniom formę i zasady pisania logbooka. Niemniej jednak, aby jeszcze bardziej wspomóc budowanie postawy autonomicznej wśród uczniów, dobrze byłoby dać im wybór np. w sprawie częstotliwości pisania logbooka czy formy (elektroniczna, papierowa lub inna wybrana przez uczniów). Poleciłabym też nauczycielom, którzy przygotowują uczniów do egzaminu ósmoklasisty bądź egzaminu maturalnego, aby pracę z logbookiem wspomogli pracą z plakatami zawieszanymi na ścianach pracowni językowej. Przed każdą sekcją w podręczniku umieszczamy na plakacie zadania do wyboru dla uczniów, np. napisanie maila, rozmowa, zrobienie wywiadu, obejrzenie filmu, przeczytanie artykułu. Następnym krokiem będzie poproszenie ucznia o zapisanie w logbooku, jakie zadanie zostało przez niego wybrane i dlaczego, a także dlaczego nie wybrał innych zadań. Ważne jest, aby uczniowie odnieśli się do dokonywanych wyborów w logbookach pod kątem nie tylko atrakcyjności zadania, ale także spróbowali określić swoje najlepsze sposoby uczenia się.

Zakończenie

Celem pracy każdego nauczyciela powinno być między innymi kształtowanie postawy autonomicznej wśród uczniów. Przyjdzie czas, kiedy uczniowie skończą szkołę i rozpoczną przygodę na rynku pracy, który obecnie wymaga od nich podejmowania coraz to nowszych wyzwań. Uczenie się przez całe życie, znajomość i świadomość swoich słabych oraz mocnych stron, a także optymalnych strategii uczenia się i umiejętność refleksji nad procesem uczenia się mogą okazać się niezwykle pożądaną miękką kompetencją w przyszłości. Autonomia ucznia powinna być kształtowana w szkole. Jednym ze sposobów wspomagania postawy autonomicznej może być pisanie logbooka, dziennika, w którym uczeń dokonuje refleksji nad własnym procesem uczenia się. Polecam wprowadzenie takiej metody pracy z uczniami, a z pewnością dostrzegą Państwo korzyści, na które wskazałam w artykule.

BIBLIOGRAFIA

- Benson, P. (2011), *Teaching and Researching Autonomy*, Pearson Education Limited.
- Cosme, D., Berkman, E. (2020), *Autonomy can support affect regulation during illness and in health*, „Journal of Health Psychology”, nr 25, s. 31–37.
- Dam, L. (2018), *Learners as researchers of their own language learning: Examples from an autonomy classroom*, „Studies in Self-Access Learning Journal”, nr 9(3), s. 262–279.
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (2000), *The „what” and „why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior*, „Psychological Inquiry”, nr 11(4), s. 227–268.
- Farrell, T.S. (2016), *TESOL, a profession that eats its young! The importance of reflective practice in language teacher education*, „Iranian Journal of Language Teaching Research”, nr 4(3), s. 97–107.
- Ghanizadeh, A., Al-Hoorie, A., Jahedizadeh, S. (2020), *Higher Order Thinking Skills in the Language Classroom: A Concise Guide*, Springer.
- Holec, H. (1981), *Autonomy in Foreign Language Learning*, Oxford: Pergamon.
- Janczar, U. (2020), *Logbooks as a means of enhancing learners' autonomy. Insights from Foreign Language Learning and Teaching*, Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut, s. 57–73.
- Lantolf, J.P., Thorne, S.L. (2006), *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*, Oxford: Oxford University Press.
- Little, D. (2000), *Autonomy and autonomous learners* [w:] M. Byram (red.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, Londyn: Routledge, s. 69–72.

- Michońska-Stadnik, A. (2004), *Autonomia ucznia 400 lat po Galileuszu, czyli szansa dla odpowiedzialnych*, [w:] M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego*, Poznań: Wydawnictwo UAM, s. 11–18.
- Nunan, D., Lamb, C. (1996), *The self-directed teacher*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R.L. (2017), *Teaching and Researching Language Learning Strategies: Self-regulation in Context*, London–New York: Routledge.
- van Lier, L. (2009), *Foreword: Agency, Self and Identity in Language* [w:] B. O'Rourke, L. Carson (red.), *Learning Language Autonomy: Policy, Curriculum, Classroom: A Festschrift in honour of David Little*, Berlin: Peter Lang.
- Zimmerman, B.J. (2000), *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective* [w:] M. Boekaerts, P.R. Pintrich, M. Zeinder (red.), *Handbook of self-regulation*, Academic Press, s. 13–39.

URSZULA JANCZAR Nauczyciel języka angielskiego z dwudziestoletnim stażem, egzaminator OKE, dyrektor I Liceum Ogólnokształcącego im. Adama Asnyka w Kaliszu, pracownik dydaktyczny na Wydziale Pedagogiczno-Artystycznym w Kaliszu (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), zdobywczyni nagrody Wielkopolskiego Kuratora Oświaty, Prezydenta Miasta Kalisza, Medalu Komisji Edukacji Narodowej. Interesuje się dydaktyką języków obcych oraz autonomią i samoregulacją.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOwS” w procedurze *double-blind review*.

Warsztat pracy nauczyciela języka angielskiego zawodowego

DOI: 10.47050/jows.2022.2.79-84

Powstało już wiele wartościowych opracowań o warsztacie pracy nauczycieli języków obcych, ale trudno znaleźć rozprawy poświęcone warsztatowi pracy nauczycieli języków obcych zawodowych (JOZ). Zmiany wprowadzone w szkolnictwie zawodowym podnoszą rangę przedmiotu, ale próżno szukać jakichkolwiek form wsparcia dla nauczycieli języków zawodowych w technikach i szkołach branżowych. Jak nauczyciel JOZ może pracować nad swoim warsztatem?

Język obcy zawodowy, nazywany również językiem specjalistycznym, branżowym lub ukierunkowanym zawodowo, jest obecnie obowiązkowym przedmiotem zawodowym w technikach i szkołach branżowych. Zaleca się, aby językiem obcym zawodowym w danym oddziale był ten sam język, który jest nauczany jako przedmiot obowiązkowy w ramach kształcenia ogólnego. Dlatego najczęściej mamy do czynienia z językiem angielskim zawodowym (JAZ). Przedmiot ten od wielu lat jest obecny w polskim systemie edukacji zawodowej, a mimo to nadal pozostaje tematem niszowym, niedocenianym przez wydawnictwa, a czasem nawet przez samych nauczycieli.

Zmiany w ustawie o systemie oświaty oraz rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2019 r. (MEN 2019a) zmieniły zakres i formę egzaminu zawodowego. Obecnie część pisemna składać się będzie z 40 pytań w formie zamkniętej, a sam test uczniowie będą pisać przy komputerach, z wykorzystaniem elektronicznego systemu przeprowadzania egzaminu zawodowego. Nowa podstawa programowa kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego wprowadziła na egzamin język obcy zawodowy, ale także zmieniła zapisy odnośnie do samego JOZ. Zostały one dostosowane do zapisów podstawy programowej w zakresie języka obcego nowożytnego w kształceniu ogólnym. Stara podstawa programowa kształcenia w zawodach umiejscawiała JOZ w efektach kształcenia wspólnych dla wszystkich zawodów. Było to zaledwie pięć krótkich i dość ogólnych punktów. Tymczasem nowa podstawa lokuje JOZ w efektach kształcenia dla poszczególnych kwalifikacji oraz podaje kryteria weryfikacji tychże efektów. Mammy tutaj do czynienia z sześcioma rozbudowanymi efektami kształcenia, a do każdego z nich przynależy od jednego do sześciu kryteriów weryfikacji. W przypadku szkoły branżowej I i II stopnia nawet podstawa programowa kształcenia ogólnego wskazuje, że lekcje języka obcego mają być nakierowane na kształcenie zawodowe. Wspomniany dokument wymienia elementy wiedzy o bezpieczeństwie i higienie pracy oraz o podejmowaniu i prowadzeniu działalności gospodarczej w wymaganiach szczegółowych treści nauczania.

Przykładowe zadania w języku angielskim, jakie mogą pojawić się na egzaminie w części pisemnej, można znaleźć w informatorach o egzaminach zawodowych w zakresie poszczególnych kwalifikacji na stronie Centralnej Komisji Egzaminacyjnej (bit.ly/3yYrWN5).

Nie można więc w żaden sposób lekceważyć przedmiotu, który będzie miał realny wpływ na przyszłość młodzieży uczącej się w szkołach kształcących w zawodach. Gdzie zatem leży problem?

Kto powinien uczyć JOZ?

Pierwszą kwestią jest pytanie, kto powinien uczyć JOZ. Ponieważ jest to język obcy zawodowy, od razu założono, że to nauczyciele języków obcych będą nauczać tego przedmiotu. Zupełnie pominięto tutaj niezmiernie ważną kwestię, jaką jest brak fachowej wiedzy z zakresu branż oferowanych przez szkołę. Może się zdarzyć, że jeden nauczyciel języka obcego będzie prowadził zajęcia w klasach z kilku różnych branż zawodowych. Absolwenci kierunków filologicznych nie są w żaden sposób przygotowani do nauczania języka specjalistycznego. Nie dysponują odpowiednią wiedzą z zakresu metodyki czy słownictwa branżowego, co sprawia, że muszą się dokształcać samodzielnie. Mimo iż od dawna mówi się o korelacji kształcenia ogólnego i zawodowego, to tutaj działa ona tak jednostronnie, że w nauczycielach JOZ budzi zarówno obawy, jak i zniechęcenie. Dodatkowo występuje też problem z interpretacją przepisu, który na nauczycieli kształcenia zawodowego teoretycznego oraz praktycznego nakłada obowiązek odbycia szkolenia branżowego – np. u pracodawcy w wymiarze 40 godzin. Z jednej strony część osób wskazuje, że rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej (MEN 2019b) nie wymienia nauczycieli języków obcych jako tych, którzy realizują kształcenie zawodowe. Z drugiej strony JOZ jest przedmiotem zawodowym teoretycznym, a więc w myśl art. 42 ust. 2e ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (2021) nauczyciel JOZ powinien odbyć szkolenie branżowe. Obowiązek ten budzi duże kontrowersje wśród lingwistów z kilku powodów. Przede wszystkim chodzi o to, jakie korzyści takie szkolenie przyniesie nauczycielowi języka obcego. Faktycznie może pomóc w obserwacji codziennej pracy ekspertów w danej dziedzinie, ale wątpliwe jest, aby pomogło udoskonalić jego zdolności językowe czy pozwoliło pozyskać materiały w języku obcym, które można potem wykorzystać na lekcjach. Nauczyciel rysunku technicznego czy projektowania może odnieść sporo korzyści ze szkolenia odbytego w biurze projektowym, ale dla lektora JOZ będzie to ułamek wiedzy potrzebnej mu do zrealizowania przedmiotu. Zdecydowanie lepsze byłyby szkolenia w środowisku międzynarodowym, np. w firmie z zagranicznym kapitałem czy w ramach wyjazdu zagranicznego.

Podręczniki i materiały

Drugą sprawą jest brak odpowiednich podręczników. Jeśli przyjrzymy się dostępnym pozycjom, zauważymy, że chociaż tytułów systematycznie przybywa, nie są one stworzone z myślą o polskiej szkole, a raczej o prywatnych kursach. Mimo że popyt na takie podręczniki jest duży, to rynek zbytu jest zbyt mały. Ciekawy wyjątek stanowią materiały cyfrowe na Zintegrowanej Platformie Edukacyjnej (zpe.gov.pl/), które zostaną omówione w dalszej części artykułu. Sytuację doskonale obrazuje prosty przykład. Repetytorium maturalne z języka angielskiego może być wykorzystane w każdym typie szkoły ponadpodstawowej. Według GUS w roku szkolnym 2019/2020 w liceach i technikum uczyło się łącznie ponad 1 400 000 osób i każda z nich docelowo mogła być nabywcą repetytorium. Podręcznik, który zostałby stworzony na potrzeby polskiego technikum, a więc byłby dostosowany do podstawy programowej kształcenia w danym zawodzie tak, aby przygotowywał do egzaminu zawodowego, miałby szansę znaleźć nabywców jedynie w szkołach zawodowych – technikum i ewentualnie w szkołach branżowych, kształcących fachowców w danym zawodzie. Dla przykładu, na najpopularniejszym kierunku na poziomie technikum, tj. na kierunku technik informatyk, we wspomnianym okresie kształciło się niewiele ponad 110 000 osób. Drugi najpopularniejszy kierunek to technik logistyk z niespełna 62 000 uczniów. Widać zatem kolosalną różnicę, a jeśli dodamy do tego koszty stworzenia podręcznika (wynagrodzenia autorów i konsultantów, pracowników technicznych, zakupy licencji do zdjęć i grafik, druk itp.), okaże się, że jest to po prostu nieopłacalne. W rezultacie w tej chwili jest zaledwie kilka podręczników do języka obcego zawodowego, które dostosowano do nowej podstawy programowej – i trudno oczekiwać pojawienia się nowych.

Naturalną konsekwencją powyższej sytuacji jest to, że wydawnictwa nie inwestują w opracowanie metodyczną dla takich książek, tj. nie tworzą interaktywnych podręczników (tzw. *digibook* lub *onebook*), gotowych programów nauczania, dodatkowych ćwiczeń, nagrań audio lub wideo, nie zatrudniają specjalistów z zakresu metodyki nauczania języków branżowych, nie organizują szkoleń, a nauczyciele JOZ są pozostawieni sami sobie. Są niejako zmuszeni nie tylko do dokształcania się we własnym zakresie, ale też do samodzielnego tworzenia materiałów z tematyki, o której często mają nikłe pojęcie. W tym miejscu warto zauważyć, że przykładowe pytania z JOZ na egzaminie zawodowym, które można znaleźć w informatorych, są bardzo szczegółowe. Z kolei sugerowana liczba godzin przeznaczonych na realizację JOZ to 30 godzin na każdą kwalifikację wyodrębnioną w danym zawodzie, z zakresu której uczeń będzie zdawał egzamin zawodowy. Nauczyciel musi zatem w trakcie 30 lekcji przekazać uczniom w języku obcym wiedzę specjalistyczną, którą zdobyli oni wcześniej w ciągu kilkuset godzin zajęć na przedmiotach zawodowych. Mamy do czynienia z sytuacją trudną, stawiającą pedagoga przed niemal niemożliwym zadaniem. Jak więc mają radzić sobie nauczyciele JOZ?

Warsztat pracy – od czego zacząć?

Jako osoba z kilkunastoletnim doświadczeniem w nauczaniu języka angielskiego zawodowego wiem, że najlepiej zacząć pracę nad własnym warsztatem od podstaw, czyli od zapoznania się z odpowiednimi dokumentami. Kluczowe są tutaj podstawa programowa nauczania w danym zawodzie (MEN 2019a), dostępna również na stronie internetowej Ośrodka Rozwoju Edukacji, oraz informatory (dostępne na stronie internetowej Centralnej Komisji Egzaminacyjnej). To pozwoli nam zrozumieć, czego dokładnie mamy uczyć, jakie zagadnienia realizować oraz jakie efekty kształcenia osiągnąć. Posiadając tę wiedzę, możemy spokojnie zaplanować tematy lekcji – ciągle mając w pamięci, iż dysponujemy bardzo ograniczonym czasem. W razie jakichkolwiek wątpliwości dobrze jest poprosić o pomoc nauczycieli przedmiotów zawodowych, którzy doskonale orientują się w poszczególnych kwalifikacjach i zakresie materiału, który te obejmują. Trudno jednak wymagać, aby za nas tworzyli rozkłady materiału. Będą natomiast doskonałymi doradcami i wskażą najważniejsze treści programowe.

O ile kwestia tego, czego mamy nauczać, jest stosunkowo prosta do zweryfikowania, to problem z materiałami jest o wiele bardziej złożony. Nie da się ukryć, że nauczyciele języków obcych są bardzo rozpieszczani przez wydawnictwa, które publikując nowe podręczniki, prześcigają się w tworzeniu dodatkowych materiałów i aplikacji bezpłatnie udostępnianych zarówno uczniom, jak i pedagogom. Standardem są już cyfrowe odzwierciedlenia książek czy bezpłatne egzemplarze okazowe i zestawy nauczycielskie. Jeśli przygotowujemy młodzież do egzaminu ósmoklasisty czy egzaminu maturalnego, możemy wybierać spośród dziesiątków tytułów. W przypadku JOZ nie można liczyć na wiele. To samo dotyczy materiałów, takich jak np. nagrania do podręcznika, klucz odpowiedzi, dodatkowe ćwiczenia. Często jest tak, że nauczyciel musi je zakupić dodatkowo lub takie materiały nie istnieją. Zostajemy zatem bez opracowanych materiałów w formie podręcznika do pracy, nie wiedząc, co robić dalej. Jest to też nierzadko moment, w którym lektor przeżywa największe wątpliwości – problemy się piętrzą, a rozwiązania nie widać.

Uniwersalne tematy

Warto pamiętać, że istnieją uniwersalne tematy, które zawsze można poruszyć na lekcjach JOZ. Są to: bezpieczeństwo i higiena pracy, przygotowywanie dokumentów aplikacyjnych oraz rozmowa kwalifikacyjna. Zdaję sobie sprawę, że dwa ostatnie mogą się wydawać kontrowersyjne w świetle informacji o nowym egzaminie zawodowym, jednak chciałabym zwrócić uwagę na bardzo istotny zapis podstawy programowej, a mianowicie, że nauczyciele wszystkich obowiązkowych zajęć z zakresu kształcenia zawodowego powinni wspomagać

uczniów w nabywaniu kompetencji społecznych oraz personalnych. Odgrywanie scenek takich jak rozmowa o pracę może być tutaj bardzo przydatne. Podobnie jak tworzenie CV i listu motywacyjnego, które powinny przedstawić pracodawcy nasze umiejętności i kompetencje. Z założenia chcemy przygotować naszych uczniów do pracy na rynku międzynarodowym, więc uzasadnione jest także przybliżenie im rynku pracy np. w Wielkiej Brytanii (jeśli uczymy języka niemieckiego zawodowego, to możemy skoncentrować się na rynku pracy w Niemczech czy Austrii), a także kultury danego kraju w kontekście rynku pracy. Jest to niezwykle ważne, gdyż rzeczy, które w Polsce uznawane są za oczywiste, nie muszą takimi być w innych krajach – choćby kwestia wynagrodzeń. W Polsce normą jest podawanie zarobków miesięcznych, tymczasem w Wielkiej Brytanii preferuje się podawanie stawek godzinowych, tygodniowych bądź rocznych.

Jeżeli natomiast chodzi o lekcje związane z BHP, to w zawodach w ramach jednej branży będą one bardzo podobne lub takie same. Przykładowo w zawodach z branży budowlanej warto omówić znaki informacyjne, ostrzegawcze, zakazu i nakazu, tak aby uczeń potrafił je zinterpretować i krótko wyjaśnić ich znaczenie w języku obcym. Bazując na informatorach, wnioskuję, że temat ten jest ważny, ponieważ niemal w każdym informatorze wśród przykładowych zadań są właśnie te z zakresu BHP.

Materiały, po które warto sięgnąć

Gdy chcemy zacząć lekcje z konkretnych tematów, z pomocą przychodzi nam Zintegrowana Platforma Edukacyjna (zpe.gov.pl/), na której znajdziemy gotowe lekcje języka angielskiego zawodowego do każdego zawodu. Można je wykorzystać zarówno w trakcie nauki stacjonarnej, jak i zdalnej. Platforma oferuje materiały w wersji cyfrowej, osadzone na stronie internetowej – nie można ich pobrać. Lekcje są niezwykle rozbudowane – towarzyszą im filmy i liczne ćwiczenia. Każdy film możemy obejrzeć w kilku wersjach, np. standardowej, z napisami lub z narratorem. Po nagraniu mamy do dyspozycji serię zadań sprawdzających zrozumienie filmu, znajomość słownictwa, ale też gramatykę. Ponadto na końcu każdej lekcji znajdziemy słowniczek angielsko-polski. ZPE pozwala na spokojne przeprowadzenie kilku godzin lekcyjnych w sposób angażujący i efektywny. Dodatkowo istnieje możliwość założenia klas i zorganizowania całego procesu nauki. Z pewnością ZPE to opcja, której nie można pominąć.

Wśród podręczników obecnych na rynku godne uwagi są nowe zeszyty ćwiczeń do języka angielskiego zawodowego Wydawnictwa Szkolnego i Pedagogicznego. Wydawnictwo podkreśla, iż zawierają one zadania zgodne z nową podstawą programową kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego, dostosowane do konkretnego zawodu, a nie całej branży. Powstały one po konsultacjach z nauczycielami praktykami i zawierają elementy, które mają usprawnić proces nauki oraz uatrakcyjnić lekcje. W zeszytach znajdziemy m.in. infografiki, część „Vocabulary Assistant”, która wprowadza nowe słownictwo, słownik angielsko-polski wraz z transkrypcją fonetyczną oraz ćwiczenia sprawdzające, tzw. *self-check*. Wydawnictwo zapewnia, że ich książka gwarantuje dostęp do żywego języka pokazanego w środowisku pracy. Dodatkowo nauczyciel może bezpłatnie uzyskać dostęp do klucza odpowiedzi, nagrań (dla ułatwienia pracy niektóre nagrania dostępne są pod kodem QR), testów, rozkładów materiału. Plusem są też elementy przypominające reguły gramatyczne. Na tę chwilę dostępnych jest sześć zeszytów do dwunastu zawodów, a przykładowe strony można pobrać ze strony internetowej WSiP.

Dlaczego warto uczyć (się) JOZ?

Kolejny problem, z którym często mierzą się pedagodzy, a który może być najtrudniejszy do przezwyciężenia, to niechęć uczniów do przedmiotu. W minionych latach JOZ był obecny na egzaminach tylko w wybranych zawodach. Dlatego część uczniów, w swoim przekonaniu, uczyła się przedmiotu zbędnego, który nie przekładał się ani na maturę, ani na egzamin

potwierdzający kwalifikacje w zawodzie. Jest to bardzo złe i niesprawiedliwe podejście, ponieważ bez względu na to, czy JOZ jest elementem egzaminu, czy też nie, stanowi on wielki atut na rynku pracy. Możemy śmiało założyć, że firma poszukująca specjalisty do spraw obsługi klienta ze znajomością języka angielskiego chce zatrudnić kogoś, kto będzie swobodnie poruszał się w danej branży na rynku międzynarodowym. Pracownik, który potrafi zarezerwować pokój w hotelu bądź zamówić obiad, niekoniecznie poprawi sprzedaż firmy. Natomiast znajomość języka branżowego z pewnością będzie wielkim plusem dla każdego pracodawcy.

Dodatkowo program Erasmus Plus daje obecnie wielkie możliwości, w tym młodzieży szkolnej i studentom, nauki i doskonalenia znajomości języka obcego w środowisku zawodowym. Możliwe są wyjazdy na staże, praktyki czy tzw. *job shadowing*. Zmiany wprowadzone w programie na lata 2021–2027 spowodowały, że wyjazdy będą łatwiejsze, a samo finansowanie zostało zwiększone. Od roku 2022 każdy absolwent 4-letniego technikum oraz szkoły branżowej II stopnia, posiadający dokumenty poświadczające uzyskanie tytułu technika, nie musi przystępować do egzaminu maturalnego na poziomie rozszerzonym. Ponadto szkoły wyższe mogą uwzględniać wyniki egzaminu zawodowego w procesie rekrutacji na studia. Również sama oferta szkół wyższych pozwala przypuszczać, że znajomość języków obcych, w tym JOZ, będzie coraz bardziej istotna. Można zauważyć trend wprowadzający jednoczesne kształcenie w języku polskim i obcym.

Podsumowanie

Gwarancją skutecznego nauczania JOZ w szkołach branżowych i technikach jest dobrze przygotowana kadra dydaktyczna, która może liczyć na szkolenia, właściwe materiały oraz odpowiednią liczbę godzin przeznaczonych na realizację przedmiotu. Obecnie język obcy zawodowy i nauczyciele go nauczający pozostają w cieniu innych przedmiotów. Potrzebne są zmiany systemowe, które unormują kwestie wzbudzające kontrowersje i pozwolą je raz na zawsze wyjaśnić.

BIBLIOGRAFIA:

- CKE (2021), Aneks do informatora o egzaminie maturalnym. Część ogólna obowiązująca w roku szkolnym 2021/2022, [dostęp: 03.05.2022].
- CKE (2019), Informator o egzaminie zawodowym w formule 2019, [dostęp: 03.05.2022].
- Główny Urząd Statystyczny (2021), Szkoły zawodowe – liczba uczniów w roku szkolnym 2020/2021 wg zawodów szkolnictwa zawodowego, klas oraz typu przedmiotu, [dostęp: 10.01.2022].
- MEN (2019a), Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 maja 2019 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz dodatkowych umiejętności zawodowych w zakresie wybranych zawodów szkolnictwa branżowego (Dz.U. z 2019 r. poz. 991).
- MEN (2019b), Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2019 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu przeprowadzania egzaminu zawodowego oraz egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie (Dz.U. z 2019 r. poz. 1707).
- MEN, ORE (2018), Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła ponadpodstawowa: liceum ogólnokształcące, technikum oraz branżowa szkoła I i II stopnia, [dostęp: 03.05.2022].
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (Dz.U. z 2021 r. poz. 1762).
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2021 r. poz. 1082 oraz z 2022 r. poz. 655).
- Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Język obcy zawodowy, oferta wydawnicza, <www.wsip.pl/jezyk-obcy-zawodowy/>, [dostęp: 03.05.2022].

→ Zintegrowana Platforma Edukacyjna, E-materiały do języka obcego zawodowego, <zpe.gov.pl/a/e-materialy-do-jezyka-obcego-zawodowego/DDXFxFIqD>, [dostęp: 03.05.2022].

MAGDALENA ŚLAWSKA Nauczyciel języka angielskiego i angielskiego zawodowego w Zespole Szkół Budowlanych w Pile. Metodyk, trener, autor i konsultant dydaktyczny w wydawnictwach językowych. Autorka bloga poświęconego językowi angielskiemu zawodowemu.

Wybrane sposoby pracy z dziećmi z autyzmem na lekcjach języka angielskiego w nauczaniu początkowym

DOI: 10.47050/jows.2022.2.85-91

Badania pokazują, że liczba dzieci z diagnozą autyzmu rośnie w zaskakującym tempie.

Z roku na rok coraz więcej nauczycieli języka angielskiego musi sprostać wyzwaniom związanym z nauczaniem dzieci z tą niepełnosprawnością. Co może zrobić nauczyciel języka angielskiego, aby dziecka z autyzmem w oddziale nie traktować jako „dziwne” i „niepojęte”, ale zobaczyć w nim odmienny sposób funkcjonowania i potencjał? Jak prowadzić lekcje, by nauka języka angielskiego sprawiała dzieciom z autyzmem radość i przynosiła oczekiwane przez nauczyciela efekty? Podpowiedzią mogą stać się opisane poniżej, sprawdzone przeze mnie sposoby pracy.

TERESA
MAZIARKA-GRABOWSKA
Zespół Szkolno-Przedszkolny nr 10
w Warszawie

Autyzm to zaburzenie rozwojowe, najczęściej diagnozowane w trzech pierwszych latach życia. Zaburzenie to ma charakter neurologiczny i wpływa na działanie mózgu w czterech głównych obszarach funkcjonowania: języka oraz komunikacji, umiejętności społecznych, układów sensorycznych i zachowania (Grandin 2019).

Autyzm pozostaje ciągle zagadką. Pomimo tego, że co roku na świecie przybywa badań oraz ośrodków zajmujących się problematyką autyzmu, kryje on wciąż wiele tajemnic i kontrowersji. Wśród specjalistów zajmujących się tematyką autyzmu toczą się debaty i spory dotyczące m.in. bardziej precyzyjnego zdefiniowania autyzmu i określenia jego granic, ustalenia, na czym polega jego istota oraz wyjaśnienia przyczyn tego zaburzenia. Niejasności związane z autyzmem znajdują odbicie w dużej liczbie terminów stosowanych w literaturze na określenie tego zaburzenia m.in.: autyzm klasyczny/zespół Kanner’a, autyzm wczesnodziecięcy, cechy/tendencje/zachowania autystyczne, autyzm dziecięcy, zaburzenie ze spektrum autyzmu, autyzm atypowy, wysoko funkcjonująca osoba z autyzmem, nisko funkcjonująca osoba z autyzmem (Pisula 2021).

Osoby z autyzmem różnią się od siebie i każda z nich posiada niepowtarzalną kombinację mocnych i słabych stron. W spektrum autyzmu mieszczą się różne przypadki – od osób niemówiących i z niepełnosprawnością intelektualną, po jednostki bardzo inteligentne i posługujące się językiem, jednak z wyraźnym brakiem umiejętności społecznych. Na przestrzeni lat nastąpił duży rozwój wiedzy na temat optymalnych sposobów oraz metod terapii i pomocy osobom z autyzmem (Grandin 2019).

Punktem wyjścia w pracy każdego nauczyciela jest jego wiara w to, że wszyscy uczniowie danego oddziału, bez względu na ich indywidualne predyspozycje lub ograniczenia, potrafią się uczyć. Uczniowie doskonale wiedzą, kiedy i czy nauczyciel wierzy, że nauczą się i odniosą sukces (Kluth 2010). Od kilku lat pracuję jako nauczyciel języka angielskiego w placówce dla dzieci z autyzmem. Wcześniejsze doświadczenia nabyte w pracy z dziećmi neurotypowymi w szkolnictwie powszechnym stały się dla mnie nieodzowne w rozpoznawaniu potrzeb

i preferencji dzieci z autyzmem oraz we właściwym dostosowywaniu materiału, doborze technik nauczania oraz sposobów przeciwdziałania zachowaniom trudnym. Mając na uwadze potrzeby dzieci z autyzmem, ich odmienny sposób myślenia, uczenia się i funkcjonowania, opracowałam i wdrożyłam pewne sposoby pracy na zajęciach języka angielskiego. Wypracowane przeze mnie rozwiązania sprawiają, że dzieci chętnie biorą udział w zajęciach, są zaciekawione poznawaniem nowych treści i nauka języka angielskiego przynosi im wiele radości.

Lęk i potrzeba bezpieczeństwa u dzieci z autyzmem

Osoby z autyzmem doświadczają ogromnych przeszkód związanych z zaufaniem względem swojego ciała, względem otaczającego świata i innych ludzi (Prizant 2017). To poczucie braku zaufania rodzi u nich lęk i strach. Temple Grandin¹ w jednym z wywiadów stwierdza: „Kolejna naprawdę trudna kwestia zwłaszcza w przypadku osób wysoko funkcjonujących to lęk, który rośnie wraz z upływem lat. Nawet zażywając prozac lub inne leki, odczuwa się tak silny lęk, że trudno funkcjonować. Chciałabym, aby znaleziono jakiś sposób zapanowania nad nim, tak by nie trzeba było ludzi faszzerować lekami do nieprzytomności” (Grandin 2019: 28). Według mnie najważniejszym zadaniem każdego nauczyciela pracującego z dzieckiem z autyzmem jest zaspokojenie potrzeby bezpieczeństwa.

Pracując z dziećmi z autyzmem, zawsze staram się okazywać postawę aprobaty i akceptacji każdej odmienności dziecka, z zachowaniem szacunku dla siebie, uczniów oraz wykonywanej przez nas pracy. Mając na uwadze zaspokajanie potrzeby zaufania do otaczającego świata, postępuję według ustalonych i przyjętych przez dzieci z autyzmem zasad. Na początku pracy z grupą/oddziałem zajęcia przebiegają według ustalonego schematu, który dzieci dobrze znają i akceptują. Po niedługim czasie, gdy podopieczni czują się bezpiecznie, realizując znany im plan działań, są już w stanie zaakceptować moje zmiany kolejności podejmowanych zadań, dodanie nowej aktywności lub zamianę jej na inną.

Przydatne w pracy nauczyciela dzieci z autyzmem mogą okazać się także indywidualnie przygotowane dla ucznia plany aktywności. Powinny być one omówione z uczniem i przez niego zaakceptowane przed przystąpieniem do zadania. Plany aktywności mają postać kolejnych zapisanych na kartce, następujących po sobie działań – punktów, które uczeń wykonuje, realizując dane zadanie. Po zakończeniu danej czynności uczeń na planie zaznacza, że czynność została wykonana i może przejść do realizowania kolejnego punktu działań.

Rozwijanie zainteresowań dzieci z autyzmem

Wspomniana wcześniej Temple Grandin w wielu swoich pracach na temat autyzmu (1995, 2019, 2020) podkreśla, jak ważne dla rozwoju dzieci z autyzmem jest rozwijanie własnych zainteresowań, mocnych stron i zdolności. Zdaniem autorki dzieci z autyzmem muszą mieć okazję do rozwoju, bo jeśli będzie się wymagało od nich wykonywania ciągle tego samego, mogą pojawić się nuda i problemy wychowawcze. Grandin (2020) zwraca uwagę na to, że współcześni nauczyciele często oczekują od dzieci pokazywania efektów swojej pracy. Część dzieci z autyzmem nie jest w stanie w ten sposób pracować, ponieważ inaczej myśli, tj. obrazami. Obrazy w głowach segregowane są na różne kategorie, tworząc w ten sposób pojęcia. Pojęcia tworzą się dzięki konkretnym przykładom. Nie da się wydobyc tych obrazów z głów dzieci. Zamiast zabraniać dzieciom z autyzmem i mówić „nie”, należy udzielić im prostej instrukcji. Ważne także, aby dzieci z autyzmem wykorzystywały swoje predyspozycje wynikające z ich odmiennego sposobu myślenia w sferze wizualnej.

Na nauczycielu języka angielskiego dzieci z autyzmem spoczywa także powinność rozpoznania i rozwijania szczególnych predyspozycji i zainteresowań dzieci. Z moich doświadczeń wynika, że poznanie i rozwijanie zainteresowań pomaga nauczycielowi w nawiązaniu i utrzymywaniu dobrego kontaktu z dziećmi. Rozpoczynając pracę z grupą, poprzez rozmowy z każdym dzieckiem oraz jego wychowawcą lub rodzicem staram się poznać

¹ Temple Grandin – wysoko funkcjonująca osoba z autyzmem, doktor zoologii i znana na całym świecie działaczka. Jako osoba z autyzmem jest zaangażowana w popularyzację wiedzy o tym zaburzeniu. Autorka bestsellerów na temat autyzmu. W 2010 r. powstał film biograficzny pt. *Temple Grandin*. Film jest opowieścią o Grandin – kobiecie dotkniętej autyzmem, która pomimo zaburzenia została ekspertem w dziedzinie hodowli bydła.

Fot. 1. Indywidualne czytanie/przeglądanie wybranej przez dziecko książki



Źródło: zdjęcie własne

zainteresowania i pasje ucznia. Przygotowując materiały na lekcje, mam na uwadze włączanie i poszerzanie treści związanych z zainteresowaniami dzieci w danej grupie. Na końcu moich zajęć przeznaczam także czas na indywidualne czytanie/przeglądanie przez dziecko wybranej przez nie książki w języku angielskim. Dziecko jako nagrodę za dobrą pracę wybiera sobie spośród przygotowanych przeze mnie książek tę, która je najbardziej interesuje. Na zdjęciu nr 1 uczeń, którego pasją jest matematyka, pracuje z wybraną przez siebie książką z okienkami do otwierania. W czasie indywidualnego czytania oferuję swoją pomoc, czasami także proponuję, aby dziecko zwróciło uwagę na pewne treści zawarte w książce. Jako nagrodę wykorzystuję także naklejki tematycznie związane z zainteresowaniami dzieci.

Zainteresowanie dziecka materiałem prezentowanym na zajęciach

Wprowadzając słownictwo z języka angielskiego u dzieci w wieku przedszkolnym, opieram się w pierwszej kolejności na realnych reprezentantach danych pojęć, np. warzywa, owoce, ubrania. W przypadku gdy nie jestem w stanie zaprezentować dzieciom realnych odpowiedników danych nazw, wprowadzam modele, np. zwierzęta, rodzaje pogody. Zaraz po pokazie danego przedmiotu, którego nazwę wprowadzam, umożliwiam każdemu dziecku „zbadanie” go – pozwalam na swobodną manipulację przedmiotem.

Zauważyłam, że gdy dziecko otrzymuje przedmiot lub model, którego nazwę wprowadzam, staje się bardziej zainteresowane i pozytywnie nastawione do procesu poznawczego. Manipulacja przedmiotem w dłoniach pozwala dziecku na redukcję napięcia mięśniowego oraz pozbycie się negatywnych emocji. Po wprowadzeniu wszystkich nazw pozwalam każdemu dziecku na krótką swobodną zabawę z wykorzystaniem prezentowanych przedmiotów czy modeli. Dzieci z autyzmem mają trudności z czekaniem na swoją kolej, dlatego rozpoczynając pracę z grupą/oddziałem, najpierw przygotowuję realne reprezentanty danych pojęć, modele dla każdego dziecka. Stopniowo wdrażam dzieci w czekanie na swoją kolej. Dopiero po zapoznaniu z nazwami odpowiadającymi konkretnym przedmiotom wprowadzam karty obrazkowe i ewentualnie karty

Fot. 2. Wprowadzanie nazw związanych ze świętami



Źródło: zdjęcie własne

wyrazowe. Zdjęcie nr 2 jest przykładem wprowadzania nazw związanych ze świętami Bożego Narodzenia najpierw na podstawie przedmiotów/modeli, a następnie kart obrazkowych i wyrazowych.

Gdy zapoznaję uczniów z treścią książki z literatury anglojęzycznej dla dzieci, często towarzyszy mi pluszak lub pacynka przedstawiająca głównego bohatera. Zaprezentowanie bohatera książkowego w postaci nieco urealnionej wywołuje duże zainteresowanie i radość uczniów, a także motywację do podejmowania zadań. Pluszaka dzieci mogą dotknąć, przytulić, zadać mu pytanie. Jednym z pluszaków bohaterów poznawanych opowieści jest Blue, który towarzyszył dzieciom w trakcie zapoznawania się z treścią książki *Blue's School Pictures* z serii *Blue's Clues and You* (Fot. 3).

Głównie w przedszkolu oraz w klasie 1 i 2 wykorzystują stałą pacynkę, najczęściej bohatera podręcznika (np. Myszkę Miki), którą dzieci się witają i żegnają. Często pacynka także bierze udział w naszych grupowych zabawach.

Podczas lekcji, na których zapoznają uczniów z treścią książki z literatury anglojęzycznej dla dzieci, także towarzyszą mi zrobione przez mnie pacynki głównych bohaterów, np. wykonane własnoręcznie pacynki do książki Erica Carlego *Brown Bear, Brown Bear, What Do You See?* (Fot. 4). W przypadku młodszych dzieci opowiadam w wersji uproszczonej prezentowaną książkę, pokazując obrazki i odgrywając sytuacje z udziałem pacynek. Czasami z wykorzystaniem pacynek uczniowie odgrywają także krótkie scenki w oparciu o przeczytany tekst.

Dokonywanie wyborów i określanie swoich preferencji

Ważne w pracy z dziećmi z autyzmem jest także uczenie ich określania swoich preferencji, swoich wyborów oraz bycia odpowiedzialnym za własny wybór. Często na moich zajęciach dzieci wskazują, co z prezentowanych rzeczy podoba im się najbardziej/ jest ich ulubioną rzeczą (*What is your favourite ...?*) lub którą czynność lubią wykonywać (*What do you like to do?*), jak lubią spędzać czas itp. Ważne jest także, aby uczyć dzieci z autyzmem odpowiedzialności za swój wybór. Na przykład przy wyborze książki do samodzielnego czytania, pomimo tego, że uczeń po chwili prosi o inną, bo wybrana wcześniej z jakichś powodów mu się nie podoba, nie pozwalam na zmianę, tylko zachęcam do zapoznania się z treścią tej, którą wybrał, np. ukazując jej zawartość w sposób atrakcyjny, mówiąc o ważnych treściach, obrazkach, jakie zawiera. Postępując w ten sposób, staram się niwelować duże skłonności dzieci z autyzmem do przechodzenia z jednej aktywności w drugą bez zakończenia tej pierwszej oraz do szybkiego przenoszenia swojego zainteresowania z jednego przedmiotu na drugi bez dokładniejszego poznania czy zbadania.

Zmysł wzroku i poznawanie polisensoryczne

Wzrok to u wielu dzieci z autyzmem najlepiej działający zmysł (Notbohm 2017). Mając to na uwadze, jak i fakt przejawiania przez osoby z autyzmem większego zaufania do rzeczy materialnych niż do ludzi oraz potrzebę nauczania polisensorycznego, wprowadziłam jako formę pracy na lekcjach czytanie uczestniczące. Czytanie uczestniczące, czyli czytanie interaktywne (*interactive reading/shared reading*) to forma wspólnego czytania dorosłego i dziecka/dzieci, podczas którego dziecko nie tylko słucha i patrzy na tekst, ale również aktywnie, na miarę swoich możliwości, uczestniczy w procesie czytania (Łojewska i Sadowska 2019). Wśród naszych książek do czytania interaktywnego znajdują się pozycje: z elementami o różnej fakturze; z okienkami lub przesuwanymi obrazkami; zawierające ilustracje w kontrastowych kolorach, połyskliwe lub elementy przestrzenne; wydające różne dźwięki; wydzielające zapachy; wyposażone w dodatkowe rekwizyty. Książki te pozwalają na wykorzystywanie w nauce

Fot. 3. Pluszak Blue – bohater książki *Blue's School Pictures*



Źródło: zdjęcie własne

Fot. 4. Pacynki towarzyszące pracy z książką *Brown Bear, Brown Bear, What Do You See?*



Źródło: zdjęcie własne

języka angielskiego różnorodnych bodźców podtrzymujących uwagę, tj. obrazu, dźwięku, ruchu, dotyku. Czytanie uczestniczące ułatwia dzieciom zrozumienie treści książki, stymuluje także myślenie oraz naukę nowych nazw i struktur językowych. Zdjęcie nr 5 jest przykładem pracy z książką z przesuwanymi obrazkami, z pomocą której dzieci utrwalają znajomość przyimków. W grupie przedszkolnej czy w klasie pierwszej, gdy podopieczni nie są jeszcze

wdrożeni do pracy grupowej, na każdych zajęciach każde dziecko otrzymuje taką książkę i przez kilka minut z pomocą osoby dorosłej przegląda ją, próbuje czytać, dotyka różnych struktur lub otwiera obrazki. Po kilku minutach uczniowie zamieniają się książkami. Po kilku tygodniach przeglądania/czytania indywidualnego wprowadzam czytanie wspólne – pracę w grupie, w trakcie której dzieci, czekając na swoją kolej, np. dotykają obrazków, otwierają zakładki itp.

Na każdej lekcji języka angielskiego wykorzystuję karty obrazkowe, tzw. *flashcards*, najczęściej w postaci zdjęć przedmiotów, czynności. Wykorzystując karty obrazkowe i wyrazowe w pracy z dziećmi z autyzmem, doszedłem do przekonania, że najlepsze efekty uzyskuję, wprowadzając od wieku przedszkolnego (gdy zaobserwuję zainteresowanie tek-

stem napisanym) karty obrazkowe równocześnie z odpowiadającymi im kartami wyrazowymi (najczęściej sklejam karty obrazkowe z kartami wyrazowymi). Według mnie w ten sposób dzieci z autyzmem, wykorzystując pewne predyspozycje związane z pamięcią wzrokową, lepiej zapamiętują brzmienie danego słowa, jak i jego graficzną formę.

W pracy wykorzystuję często także duże książki (*Big Books*), które pozwalają uczniom na śledzenie tekstu czytanego przeze mnie i dokładne zapoznawanie się z obrazkami. Według mnie wydłużają one, w porównaniu z książkami o tradycyjnych formatach, czas skupienia uczniów.

Zmysł słuchu

Zmysł słuchu bywa najczęściej u dzieci z autyzmem zaburzony. Nadwrażliwość słuchowa może być u nich powodem wielu cierpień. Dzieci z autyzmem mogą słyszeć dźwięki nieuchwytnie dla naszych uszu. Mogą nie być w stanie wyodrębnić głosu nauczyciela spośród szeptów i odgłosów poruszania się innych uczniów po sali lekcyjnej. Często nie potrafią wyodrębnić głosu nauczyciela jako podstawowego dźwięku, na którym należy się skupić. Z tego też powodu nie docierają do nich pewne fragmenty wypowiedzi. U niektórych dzieci z autyzmem można zaobserwować podwrażliwość słuchową. W takich przypadkach dzieci starają się przebywać w pobliżu głośnych urządzeń lub miejsc, które zapewniają im dodatkowe bodźce sensoryczne (Notbohm 2017).

W czasie zajęć kieruję do dzieci komunikaty krótkie i proste. Pomimo że mój język jest nieco szablonowy, to zawsze mówię łagodnie, z odpowiednią mimiką twarzy i intonacją dopasowaną do sytuacji. Polecenia do zadań, które uczniowie mają wykonać, przedstawiam krótko, natomiast zawsze pokazuję sposób wykonania na przykładzie.

Gdy pracuję z nową grupą, piosenki wprowadzam ostrożnie, zaczynając od krótkich i prostych. Pytam uczniów, czy głośność jest odpowiednia dla każdego z nich. Na początku moim celem jest, aby uczniowie zaakceptowali piosenki jako element naszych zajęć. Po pewnym czasie zachęcam uczniów do naśladowania moich ruchów towarzyszących piosence. Gdy uczniowie już chętnie je powtarzają (lub sami je wykonują), zachęcam ich do przyłączania się do śpiewania razem z nagraniem. W trakcie nauki piosenki z towarzyszącymi

Fot. 5. Utrwalanie przyimków w trakcie pracy z książką z przesuwanymi obrazkami



Źródło: zdjęcie własne

ruchami ważne jest, aby pamiętać, że dzieci z autyzmem mają bardzo duże problemy z wykonywaniem dwóch czynności równocześnie, np. śpiewaniem i reagowaniem ciałem. Piosenki związane tematycznie z lekcją wykorzystuję często jako przerywnik (*brain breaks*) między zmieniającymi się aktywnościami, np. pracą z podręcznikiem i następującym po niej wykonywaniem zadań w zeszyte ćwiczeń.

W swojej pracy mam na uwadze ciągle przypominanie i utrwalanie poznanego materiału. Zawsze na początku lekcji uczniowie przypominają sobie słownictwo i zwroty, które pojawiają się w trakcie trwania zajęć. Do utrwalania wcześniej omówionego materiału wykorzystuję także piosenki w wersji karaoke z wokalem i tekstem.

Zachowania trudne i konsekwencja wobec osób z autyzmem

Konsekwencja odgrywa szczególną rolę w procesie nauczania osób z autyzmem. Naoki Higashida – chłopiec z autyzmem – w swojej książce pt. *Dlaczego podskakuję* (2015: 109), zwracając się do terapeutów i osób pracujących z osobami z autyzmem, pisze: „podchodźcie do naszych kłopotliwych zachowań z mocną wiarą, że one w końcu miną. Kiedy przeszkadza nam się robić to, co chcemy, bywa, że wszczynamy straszną awanturę, ale po jakimś czasie pogodzimy się z tym. Dopóki nie dojdziemy do tego punktu, bądźcie wytrwali. Nie odpuszczajcie nam”.

Moją nadrzędną zasadą w trakcie reakcji na zachowania trudne jest zachować spokój i świadomie zaakceptować dziecko. Zawsze próbuję doszukać się przyczyny danego zachowania i jeśli to możliwe, natychmiast ją wyeliminować. W sytuacjach trudnych, gdy uczeń np. odmawia wykonywania zadań, staram się, aby zobaczył on moje zrozumienie i jednocześnie moją stanowczą postawę co do konieczności zrealizowania danego zadania. W takich sytuacjach korzystam z następujących rozwiązań: proponuję uczniowi krótki odpoczynek, a po nim powrót do pracy; motywuję ucznia, mówiąc o czekającej go nagrodzie; staram się wzmocnić u niego poczucie własnej wartości i przypominam o jego mocnych stronach; czasami pomagam fizycznie w rozpoczęciu pracy nad zadaniem przez naprowadzenie np. ręki do pisania lub napisanie z uczniem pierwszej litery lub wyrazu.

Otwarcie na inne kultury

Niewątpliwie ważnym zadaniem dla nauczyciela języka angielskiego jest rozbudzenie u uczniów zainteresowania kulturą anglojęzyczną. Wiadomym jest, że uczniowie po części przejmują otwartość i zainteresowania nauczyciela. Ważne, aby to nauczyciel sam pasjonował się kulturą krajów anglojęzycznych i mógł w ten sposób zarażać swoich uczniów. Lekcjom kulturowym dotyczącym tradycji krajów anglojęzycznych, na które przynoszę pocztówki, pamiątki, eksponaty, a sami uczniowie często wykonują wspólny projekt związany z danym świętem, zawsze towarzyszy radość i duża motywacja do działań z ich strony. Przykładem wspólnego projektu było wykonanie indyka z okazji amerykańskiego Święta Dziękczynienia/*Thanksgiving* (Fot. nr 6). Każdy uczeń na piórze z ogona indyka napisał, za co jest wdzięczny. Z pojedynczych piór powstał wspólny ogon.

W obecnym roku szkolnym razem z uczniami w ramach koła języka angielskiego bierzemy udział w międzynarodowym projekcie eTwinning „Adjust Unique Tools In School Methods (AUTISM)”, w ramach którego współpracujemy z innymi szkołami dla dzieci z autyzmem w Europie. W ramach innego projektu eTwinning,

Fot. 6. Wspólny projekt z okazji Święta Dziękczynienia



Źródło: zdjęcie własne

„The Magical Power of Stories”, współpracowaliśmy ze szkołami ogólnodostępnymi i w trakcie jego realizacji uczniowie wykonywali zadania dostosowane przeze mnie do ich potrzeb i możliwości na równi z partnerami bez niepełnosprawności.

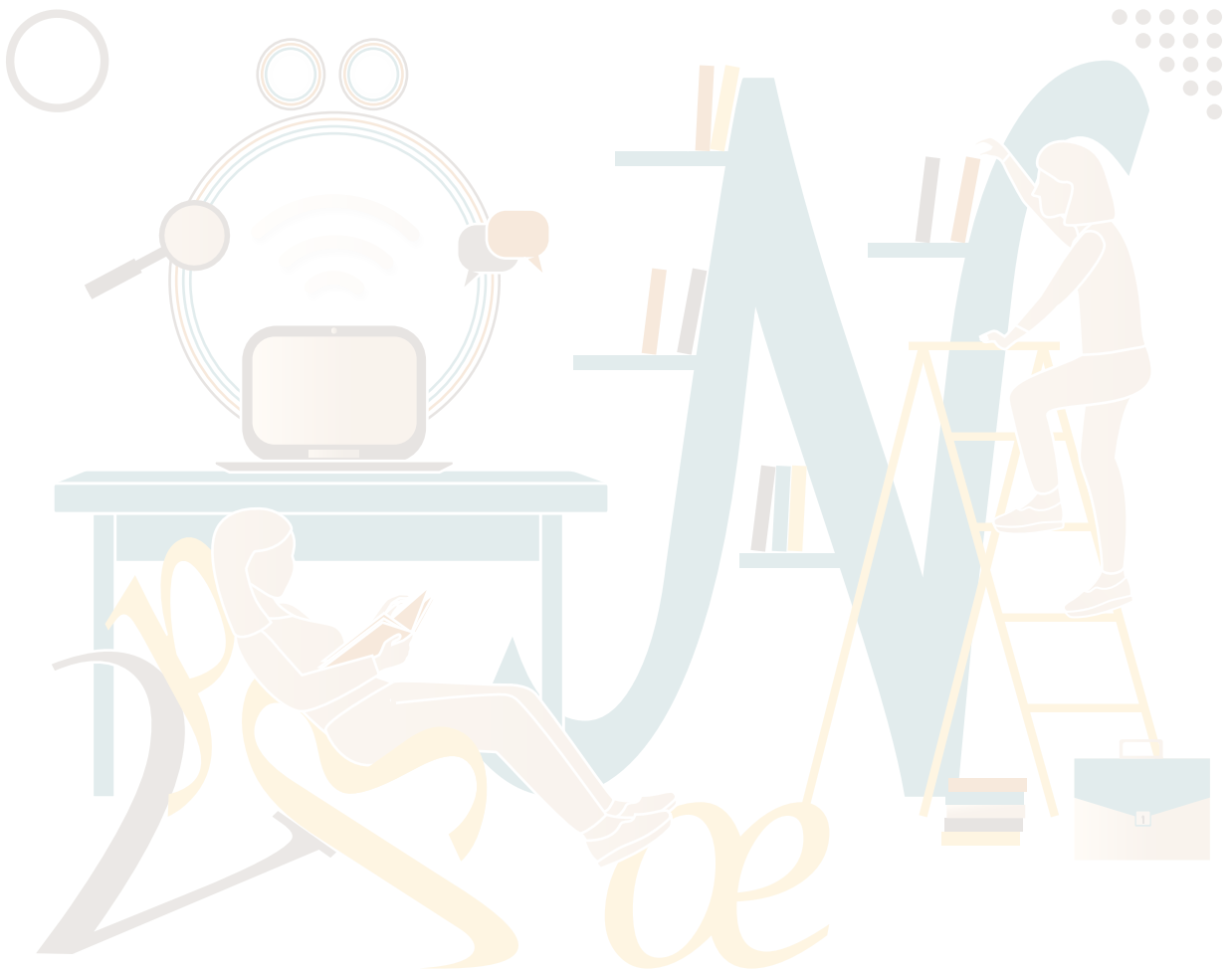
Podsumowanie

Nie ma jednej sprawdzonej metody, która okazałaby się skuteczna w procesie nauczania języka angielskiego wszystkich dzieci z autyzmem. Dobierając sposoby pracy na zajęciach, nauczyciel powinien mieć na uwadze indywidualne ograniczenia oraz zainteresowania każdego z uczniów, jak również brać pod uwagę możliwości i preferencje całej grupy. Na każdą lekcję języka angielskiego przychodzi z dokładnie opracowanym planem i moim celem jest, aby tak poprowadzić zajęcia, by biorąc pod uwagę kondycję psychofizyczną uczniów z autyzmem, zrealizować ten plan do końca. Każdą lekcję poddaję ewaluacji – dokładnie m.in. analizuję, jaka aktywność się sprawdziła, czym uczniowie byli zainteresowani, co ich motywowało, co sprawiało im trudność, na co reagowali negatywnie. Wnioski z ewaluacji wykorzystuję w przygotowywaniu planu na kolejne zajęcia. Grandin (2020: 10) bardzo trafnie opisuje powinność nauczyciela dzieci z autyzmem: „Dobry nauczyciel powinien być delikatny i uparty; musi instynktownie wyczuwać, jak bardzo można dziecko «docisnąć». Na niektóre od razu można wyrzucić większą presję. Z innymi trzeba postępować łagodniej, żeby nie zaczęły odczuwać przeciążenia sensorycznego”. Ważne jest, aby uczniowie zaczynali i kończyli każdą lekcję z dobrym samopoczuciem oraz chęcią poznawania nowych treści z języka angielskiego. Opisane sposoby pracy na lekcjach języka angielskiego wywołują u moich uczniów zaangażowanie i sprawiają im radość, co dla mnie jest największym motywatorem do pracy.

BIBLIOGRAFIA

- Grandin, T. (1995), *Byłam dzieckiem autystycznym*, Warszawa–Wrocław: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Grandin, T. (2006), *Myślenie obrazami oraz inne relacje z mojego życia z autyzmem*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Grandin, T. (2019), *Ja widzę to tak. Osobiste spojrzenie na autyzm i zespół Aspergera*, Gdańsk: Grupa Wydawnicza Harmonia.
- Grandin, T. (2020), *Autyzm i problemy natury sensorycznej*, Gdańsk: Grupa Wydawnicza Harmonia.
- Higashida, N. (2015), *Dlaczego podskakuję*, Warszawa: Grupa Wydawnicza Foksal.
- Kluth, P. (2010), *You Are Going to Love This Kid. Teaching Students with Autism in the Inclusive Classroom*, Baltimore, USA: Paul. H. Brookes Publishing.
- Łojewska, A., Sadowska, K. (2019), *Dzieci mają głos – zajęcia z czytania uczestniczącego*, „Terapia Specjalna”, nr 5, <bit.ly/3wGMk2u> [dostęp: 08.05.2022].
- Notbohm, E. (2017), *Dziesięć rzeczy, o których chciałoby ci powiedzieć dziecko z autyzmem*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Pisula, E. (2021), *Autyzm. Przyczyny, symptomy, terapia*, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Prizant, B.M., Fields-Meyer, T. (2017), *Niezwyczajni ludzie. Nowe spojrzenie na autyzm*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

TERESA MAZIARKA-GRABOWSKA Nauczycielka języka angielskiego i edukacji wczesnoszkolnej, pedagog specjalny, nauczyciel dyplomowany. Od 2018 roku pracuje z dziećmi z autyzmem w Zespole Szkolno-Przedszkolnym nr 10 w Warszawie. Miłośniczka wykorzystywania w procesie dydaktycznym dziecięcej literatury anglojęzycznej i książek do czytania uczestniczącego.



W kierunku dobrostanu przyszłych nauczycieli języków obcych

DOI: 10.47050/jows.2022.2.93-106

Szczęście to stan umysłu

Steve Maraboli

Pojęcie dobrostanu (ang. *well-being*) coraz częściej pojawia się w pracach naukowych i dyskusjach o kształceniu nauczycieli. W poprzednich latach skupiano się głównie na przyczynach wypalenia zawodowego nauczycieli, pomijając określanie czynników, mających wpływ na zapewnienie ich dobrostanu. Dlatego w dydaktyce językowej trzeba doprecyzować elementy, które zwiększają poziom zadowolenia uczniów oraz nauczycieli i mają wpływ na efektywność procesu nauczania i uczenia się. Artykuł przedstawia projekt, którego celem było określenie dobrostanu studentów – przyszłych nauczycieli – oraz zaoferowanie rozwiązań, poprawiających *well-being* nauczycieli i uczniów.

SABINA A. NOWAK

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

MAŁGORZATA

SZULC-KURPASKA

Collegium Witelona Uczelnia Państwowa

Dobrostan według słownika internetowego *Oxford English Dictionary* to „stan, w którym osoba czuje się komfortowo, jest zdrowa i szczęśliwa”. Trudno jest określić, jakie czynniki i w jakim zakresie mogą wpływać na osiągnięcie takiego stanu u uczniów i nauczycieli. Pomimo wielu publikacji na temat psychologii pozytywnej oraz *well-being*, które są uznane za ważne w wielu krajach zachodnich (Wielkiej Brytanii, Kanadzie czy Australii), prace badawcze tego typu nie były do tej pory prowadzone w Polsce. Badania nad dobrostanem wywodzą się z dwóch tradycji: hedonistycznej, utożsamianej ze szczęściem polegającym na osiągnięciu przyjemności i unikaniu bólu, oraz eudajmonistycznej – zajmującej się odnajdywaniem sensu i samorealizacji przejawiającej się w sposobie, w jaki osoba funkcjonuje w życiu (Ryan i Deci 2001). Podejście hedonistyczne jest uznawane za dobrostan subiektywny i wiąże się z emocjami i elementami poznawczymi wpływającymi na satysfakcję w życiu (Diener i in. 1999; Linely i in. 2009). Należy tu dodać, że dążenie do dobrostanu subiektywnego nie oznacza całkowitego braku czy unikania emocji negatywnych, ale zrównoważenie ich z emocjami pozytywnymi. Podejście eudajmonistyczne reprezentuje dobrostan psychologiczny i obejmuje sześć obszarów: samoakceptację, rozwój osobisty, cel w życiu, pozytywne relacje z innymi, autonomię i doskonałość w otoczeniu (ang. *environmental mastery*).

Jednym z najbardziej znanych podejść do rozumienia dobrostanu w ujęciu eudajmonistycznym jest model PERMA, którego autorem jest Seligman (2012). Podejście to zyskało swoją nazwę od pierwszych liter pięciu aspektów w wersji anglojęzycznej, na które składają się: pozytywne emocje (ang. *positive emotion*), zaangażowanie (ang. *engagement*), relacje (ang. *relationships*), znaczenie i cel (ang. *meaning and purpose*) oraz osiągnięcia (ang. *accomplishment/competence*). Pozytywne emocje identyfikowane są z przyjemnym życiem, szczęściem, radością, dumą, podziwem, ciekawością i satysfakcją z życia. To subiektywne postrzeganie dobrostanu wiąże się z przyjemnością, komfortem, bezpieczeństwem i innymi korzystnymi doznaniem. Zaangażowanie oznacza zaabsorbowanie wykonywanym zadaniem, jest oceniane subiektywnie i refleksja nad nim jest przeprowadzana retrospektywnie.

Ten aspekt jest czasem utożsamiany ze stanem *flow* (Csikszentmihalyi 2008), w którym osoba zaangażowana w zadanie traci poczucie czasu i świadomość tego, co dzieje się wokół niej. Ten stan jest często udziałem artystów w czasie tworzenia dzieł sztuki. Aktywność typu *flow* może dotyczyć komponowania muzyki, wspinaczki górskiej, tańca, żeglarstwa, gry w szachy (Csikszentmihalyi 2008: 72). Uczestnicy w trakcie wykonywania tych czynności odkrywają nowe obszary wiedzy i doświadczają przyjemnego stanu związanego z wykonywaniem tych czynności. Kolejnym aspektem modelu PERMA, stanowiącym jeszcze jedną kategorię subiektywną, są celowość i wartościowość działań. Osoba działająca zgodnie z tą kategorią czuje, że to, co robi, ma znaczenie i nadaje sens ludzkiej aktywności. Pragnienie osiągnięcia kompetencji, które prowadzi osobę do dążenia do sukcesu i doskonałości, jest uznane za subiektywny lub obiektywny bodziec. Ta kategoria implikuje wzrost poczucia sukcesu i dostrzeganie osiągnięć w życiu. Ostatnim elementem interpretacji dobrostanu według modelu PERMA jest rozpoznawanie pozytywnych relacji. Jest to równoznaczne z utrzymywaniem przyjaznych kontaktów społecznych z innymi. Człowiek jest istotą społeczną i cokolwiek robi, zazwyczaj odbywa się to z innymi ludźmi lub jest skierowane do nich. Osoba, która zastanawia się nad swoimi relacjami z innymi, może nabrać przekonania, że w jej życiu są ludzie, którym na niej zależy. Dlatego w tym modelu aspekt społeczny ma tak duże znaczenie (Seligman 2012). Każdy z pięciu aspektów modelu PERMA wpływa na osiągnięcie przez osobę dobrostanu. Mogą one być mierzone albo subiektywnie poprzez autoraporty, albo rozpoznawane obiektywnie.

W najnowszym badaniu dobrostanu nauczyciela języka obcego (Babic i in. 2022) wykazano, że nauczyciele, z którymi przeprowadzono wywiady, pochodzący z różnych krajów, uznali kulturę miejsca pracy, relacje pomiędzy nauczycielami, poczucie sensu i celu pracy, status nauczyciela języka obcego oraz kondycję fizyczną za czynniki wpływające na dobrostan w miejscu pracy. W badaniu Szulc-Kurpaskiej (2021) nauczyciele określili, że odczuwają satysfakcję z pracy i są szczęśliwi, wykonując zawód nauczyciela, ale stres i napięcia w pracy wynikające z dodatkowych obowiązków, w szczególności wypełniania dokumentacji, stanowią przeszkodę w osiąganiu dobrostanu. W literaturze przedmiotu oprócz opisów badań pojawiają się przykłady aktywności wspierających dobrostan nauczyciela (Mercer i Gregersen 2020; Mercer, w druku). Dotyczą one działania w celu tworzenia pozytywnego miejsca pracy, wzmacniania motywacji wewnętrznej, utrzymywania przyjaznych relacji, zarządzania emocjami oraz rozwijania fizycznej sprawności. Badano czynniki związane z budowaniem poczucia komfortu podczas zdalnych zajęć językowych. Brano pod uwagę opinie studentów, nauczycieli, otoczenie oraz formę zajęć. Dane ukazały, że wyłączona kamera pozytywnie wpływa na dobrostan studenta, jako że daje poczucie bezpieczeństwa, anonimowości, chroni intymność i prywatność. Studenci mają także możliwość sprawdzenia nieznannej informacji w Internecie. Z drugiej strony włączona kamera wywołuje u nich stres, niepewność, niepokój oraz poczucie zwiększonej podatności na krytykę. Jako główne czynniki stresowe studenci wymieniali także limit czasowy związany z wykonywaniem testów, narzędzia kontrolujące samodzielność pracy czy strach przed problemami technicznymi, które mogą wystąpić podczas testów. Do głównych czynników afektywnych związanych z wyjściem ze strefy komfortu studenci zaliczyli zmęczenie, ból i dyskomfort fizyczny. Zgłaszali także niepewność odnoszącą się do poprawności wypowiedzi.

Znaczenie dobrostanu ucznia i nauczyciela

Nauczanie innych wiąże się z wieloma wyzwaniem i nie bez przyczyny mówi się: „obyś czyjeś dzieci uczył”. Powszechnie wiadomo, że zawód nauczyciela „wymaga, aby osoby go wykonujące posiadały pewien określony wachlarz cech osobowościowych oraz postaw” (Wyżga 2019: 7), który pomoże im poradzić sobie w trudnych sytuacjach. Mimo to każdy nauczyciel, wcześniej czy później, może doświadczyć wypalenia zawodowego (ang. *burnout*) (Pitura

2014). Jednak Jankowiak i Jaskulska (2020) donoszą, że im wyższe jest poczucie dobrostanu, tym większe mogą być: zaangażowanie nauczycieli w pracę, odporność na stres i niepowodzenia oraz poczucie satysfakcji z wykonywanej pracy.

Warto spojrzeć na ostatnie zmiany, jakie miały miejsce w odniesieniu do dobrostanu nauczycieli i uczniów. Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju OECD¹ (ang. *Organisation for Economic Co-operation and Development*) uznała znaczenie *well-being* ucznia w 2015 roku, wprowadzając kryterium tego dobrostanu do badań efektywności nauczania w szkołach. Wynika z niego, że system edukacyjny nie może być uznany za skuteczny, jeśli wyniki osiągnięte w nauce są wysokie, ale cierpi na tym dobrostan ucznia. OECD będzie także regularnie, co trzy lata, mierzyć dobrostan nauczyciela w każdym cyklu badań PISA. Dane zebrane w 2021 roku dotyczące *well-being* nauczyciela znajdują się w raporcie PISA, który będzie opublikowany w 2023 roku (OECD 2021)². Pojęcie dobrostanu pojawia się także w Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 sierpnia 2019 roku w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. W ogólnych efektach uczenia się czytamy, jaką wiedzę powinien posiadać absolwent pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Według wytycznych absolwent ten zna i rozumie „współczesne interdyscyplinarne badania nad dzieciństwem (*childhood studies*) dotyczące zagadnienia dobrostanu dziecka” (s. 32), jak również „konceptje dziecka i dzieciństwa (...) i ich uwarunkowania kulturowe i społeczne, interdyscyplinarne zagadnienia dobrostanu dziecka oraz perspektywy metodologiczne badań nad dzieckiem i dzieciństwem, a także wymagania etyczne badań naukowych z udziałem dzieci” (s. 36).

Projekt

Rozumiejąc znaczenie dobrostanu ucznia i nauczyciela w edukacji, zainicjowano projekt „Promowanie psychologii pozytywnej wśród studentów i wykładowców”. Celem projektu było poznanie czynników wpływających na dobrostan, określanego w psychologii jako stan równowagi fizycznej, emocjonalnej i intelektualnej, oraz sprawdzenie, jakie korzyści trening w zakresie *well-being* może przynieść studentom – przyszłym nauczycielom. W ramach współpracy pomiędzy dwoma ośrodkami kształcącymi nauczycieli, Uniwersytetem Pedagogicznym w Krakowie oraz Collegium Witelona Uczelnią Państwową, przeprowadzone zostało badanie pt. *The modifiability of TT&D³ – a study in teacher well-being*. Łącznie w badaniu wzięło udział N=68 studentów kandydatów na nauczycieli (34 z UP i 34 z CWUP), którzy zgodzili się na udział w badaniu. Byli to studenci drugiego roku studiów licencjackich przygotowujący się do zawodu nauczyciela języka angielskiego. W badaniu wysunięto hipotezę dotyczącą wpływu na dobrostan trzech czynników: praktykowania wdzięczności, uprawiania sportu i wykonywania dobrych uczynków. Analiza wyników badania oparta na zmianie tych dyspozycji⁴ studentów obejmowała jedynie trzy z wielu możliwych do wprowadzenia interwencji. Badanie opierało się na analizie ilościowej ankiety (Etap 1) składającej się z 50 pytań⁵ (w skali Likerta) i analizie jakościowej wypowiedzi narracyjnych studentów, przyszłych nauczycieli (Etap 2), w celu lepszego przedstawienia trzech obszarów badawczych (*Performance, Competency, Stance – PCS*). Ostatni etap badania (Etap 3) polegał na wprowadzeniu interwencji, a więc treningu *well-being*.

Etap 1: Ankieta – poziom dobrostanu kandydatów na nauczycieli

W pierwszym etapie projektu przeprowadzono badanie wyjaśniające (ang. *explanatory study*), oparte na założeniach psychologii pozytywnej, humanizmu i konstruktywizmu, aby określić poziom dobrostanu przyszłych nauczycieli. W przeciwieństwie do wyników badań Jankowiak i Jaskulskiej (2020), z których wynika, że „poczucie dobrostanu nauczycieli i nauczycielek jest dosyć wysokie”⁶ (Jankowiak i Jaskulska 2020: 227), wyniki naszej ankiety wskazują na wiele obszarów wymagających interwencji w postaci zmiany zachowania, kompetencji i postaw (*Performance, Competence, Stance, PCS*).

1 www.oecd.org/education/education-at-a-glance-2015.htm

2 www.oecd-ilibrary.org/docserver

3 TT&D – Teacher Training and Development.

4 Słownik Języka Polskiego PWN definiuje dyspozycję jako wrodzoną skłonność do czegoś.

5 Ankieta znajduje się pod linkiem - bit.ly/39sNVBd

6 Badanie Jankowiak i Jaskulskiej (2020) dotyczyło postaw wobec kształcenia zdalnego w czasie pandemii COVID-19 i zostało oparte na ośmiu stwierdzeniach: „prowadzę życie, które ma sens i cel; moje relacje społeczne są wspierające i dają mi satysfakcję; angażuję się i interesuję tym, czym zajmuję się na co dzień; aktywnie przyczyniam się do szczęścia i dobrostanu innych; jestem kompetentny i zdolny do wykonywania zajęć, które są dla mnie ważne; jestem dobrym człowiekiem i prowadzę dobre życie; z optymizmem patrzę na swoją przyszłość; ludzie mnie szanują” (Jankowiak i Jaskulska 2020: 227).

Przedstawione w Tabeli 1 dane ukazują tylko niektóre z dyspozycji studentów – przyszłych nauczycieli, które mogą być wyznacznikiem (lub prowadzić do) dobrostanu. Zostały one celowo wybrane na podstawie teorii dotyczących samorealizacji (Maslow 1970; Szymańska 1997) oraz z uwagi na specyfikę odpowiedzi uczestników.

Tabela 1. Procentowe zestawienie odpowiedzi uczestników badania

	CAŁKOWICIE SIĘ NIE ZGADZAM	CZEŚCIOWO SIĘ NIE ZGADZAM	ZGADZAM SIĘ	CAŁKOWICIE SIĘ ZGADZAM
4. Znajduję czas na relaks.	22,7	36,4	29,1	11,8
5. Praca zawodowa nie wpływa na mój czas wolny.	30	38,2	26,4	5,5
6. Nie mam problemów z utrzymaniem dyscypliny w klasie.	11,8	34,5	40	13,6
14. Uważam, że <i>well-being</i> uczniów jest ważny.	1,8	1,8	10	86,4
15. Zarabiam wystarczająco, żeby być szczęśliwym.	25,5	34,5	23,6	16,4
18. Jestem wyczulony na nieuczciwe zachowanie.	3,6	16,4	29,1	50,9
19. Akceptuję wady ludzkie i traktuję je z humorem i tolerancją.	6,4	9,1	54,5	30
23. Nie żałuję niczego.	32,7	39,1	18,2	10
47. Nie narzekam.	33,6	42,7	16,4	7,3

Powyższa tabela ukazuje te dyspozycje, które mogą nie tyle mieć wpływ na dobrostan nauczycieli, co wskazują na cechy i postawy nauczycieli, które wspomagają ich w wykonywaniu zawodu. Zdecydowana większość nauczycieli uważa, że *well-being* uczniów jest dla nich ważny (pozycja 14), z drugiej strony są wyczuleni na nieuczciwe zachowanie podopiecznych (pozycja 18) lub mają problemy z utrzymaniem dyscypliny w klasie (pozycja 6). Większość respondentów (59,1 proc.) nie zawsze znajduje czas na relaks (pozycja 4), większość uczestników badania (68,2 proc.) uważa, że praca wpływa na ich czas wolny (pozycja 5). Sześćdziesiąt procent osób, które wzięły udział w badaniu, nie zgadza się ze stwierdzeniem, że zarabia wystarczająco, żeby być szczęśliwym (pozycja 15). Zdecydowana większość odpowiedzi (84,5 proc.) potwierdza akceptację dla wad ludzkich i traktowanie ich z humorem oraz tolerancją (pozycja 19). Respondenci (71,8 proc.) w większości nie zgadzają się ze stwierdzeniem, że nie żałują niczego (pytanie 23) i potwierdzają (76,3 proc.), że zdarza się im narzekać (pozycja 47). Wyniki badań wskazują, że pozytywne relacje z uczniami mogą w znaczącym stopniu wpływać na dobrostan psychologiczny nauczycieli. Innymi słowy, dobre relacje z uczniami są szczególnie ważne dla pozytywnej atmosfery na zajęciach i *well-being* uczniów.

Patrząc na dychotomię wypowiedzi uczestników badania, założono, że istnieją różnice pomiędzy uczestnikami. Innymi słowy, zebrane wyniki miały pozwolić na zauważenie pewnych zależności pomiędzy osobami, które reprezentują *growth* i *fixed mindset*. *Mindset* to stan umysłu, a więc pewien sposób myślenia, nastawienie, indywidualne przekonanie. Czynniki takie jak inteligencja lub zdolności nauczania czy uczenia się, które są postrzegane jako stałe i nie można ich zmienić, określane jako niezmienny stan umysłu lub stałe nastawienie (ang. *fixed mindset*). Te, które są plastyczne i mogą się zmieniać, określane są jako nastawienie rozwojowe (ang. *growth mindset*) (Dweck 2006). Według Dweck (2006) osoby reprezentujące nastawienie na trwałość (ang. *fixed mindset*) „chcą mieć pewność, że odniosą sukces” i uważają, że „ludzie inteligentni zawsze odnoszą sukcesy”, a przedstawiciele nastawienia na rozwój (ang. *growth mindset*) są zdania, że „sukces polega na przekraczaniu granic” [tłum. Czajkowska 2021, s. 24]. W celu określenia różnic pomiędzy osobami nastawionymi na rozwój i nastawionymi na trwałość podjęto decyzję, aby obserwować język wykorzystywany przez

przyszłych nauczycieli. Głównym powodem był fakt, że używanie słów w sposób pozytywny może mieć istotne znaczenie w kształceniu nauczycieli i dydaktyce językowej, a w szczególności w komunikacji językowej.

Etap 2: Pisemne narracje – zależność pomiędzy *fixed* i *growth mindset*

W drugim etapie projektu starano się określić zależności pomiędzy osobami nastawionymi na rozwój i nastawionymi na trwałość. Przekonania i sposób myślenia nauczycieli mogą mieć wpływ na to, jak funkcjonują oni w społeczeństwie, co szczególnie widoczne jest w ich zachowaniu lub języku, którego używają w rozmowach z innymi. Tytułem uzupełnienia analizy drugiego etapu badania warto przytoczyć kilka wypowiedzi udzielonych przez uczestników badania w języku angielskim, które weryfikują wysunięte poniżej wnioski (Tabela 2).

Tabela 2. Przykładowe dyspozycje osób nastawionych na rozwój i osób nastawionych na trwałość (tłumaczenie własne)

DYSPOZYCJE	OSOBY NASTAWIONE NA ROZWÓJ (GROWTH MINDSET)	OSOBY NASTAWIONE NA TRWAŁOŚĆ (FIXED MINDSET)
Umiejętność samoregulacji	<p>Nie mam problemów z powstrzymaniem się, ale mam problem z koncentrowaniem się. Dlatego zaczęłam koncentrować się na innych rzeczach niż studiowanie. I potem zaczęłam stosować tę metodę (pomodoro technique) podczas studiowania, 45 minut studiowania i 15 minut przerwy. To pomaga mi bardzo w koncentrowaniu się.</p> <p>Tak, mogę się powstrzymać od jedzenia słodczy przez długi czas. Od Internetu też. Myślę, że bardzo ważne jest, aby nie zaczynać dnia od Internetu. Jeśli zacznę dzień od oglądania czegoś, to się rozleniwiam. A więc żeby nie surfować w Internecie od rana, to lepiej tego w ogóle nie robić o tej porze! Tylko wieczorem, kiedy kończy się dzień, można przeszukiwać Internet!</p>	<p>Trudno jest mi się powstrzymać od złych zachowań, ponieważ nie mam dość silnej woli. Nigdy nie starałam się tego zmienić. W dzieciństwie nie uczono mnie dyscypliny i nigdy tak naprawdę nie byłam karana za przewinienia. Myślę, że stąd to się wzięło.</p> <p>Mogę powstrzymać się od jedzenia słodczy tylko wtedy, kiedy chodzę na siłownię, bo wtedy czuję, że powinnam jeść zdrowe i pożywne rzeczy. Kiedy jem regularnie, nie odczuwam potrzeby jedzenia słodczy. Ale kiedy nie chodzę na siłownię i w szufladzie jest coś słodkiego, na pewno się skuszę.</p>
Poczucie żalu	<p>Ostatnią rzeczą, której żałowałam, było niedotrzymanie obietnicy danej przyjacielowi. Myślałam, że może na mnie liczyć, ale ja zawiodłam go w potrzebie i musiałam to potem mu wynagrodzić. Na szczęście udało się nam pogodzić.</p>	<p>Żałuję, że byłam niemilą dla mojej dziewczyny i dla mojej mamy.</p>
Uprawianie sportu	<p>Ogólne myśli: dobrze było wrócić do regularnego treningu i jestem szczęśliwa z rezultatu, ale jak może to potwierdzić każdy student – ciężko jest osiągnąć swoje cele osobiste, jeżeli ledwie starcza czasu na zaspokojenie podstawowych potrzeb. Determinacja i motywacja były na pewno w trakcie większości dni, ale brak czasu też zrobił swoje. Doceniam to ćwiczenie jako przypomnienie, co umotywowana osoba może osiągnąć dzięki wytrwałości, woli i pragnieniu osiągnięcia sukcesu, ale szczyt formy miałam jakiś czas temu.</p>	<p>Nie byłam na żadnym treningu od dłuższego czasu. Byłam jednym z pyzatyńskich dzieci w szkole podstawowej, ale pod koniec szkoły średniej wzięłam się za siebie. Myślę, że sport czy ogólnie ćwiczenia sięgają głębiej, niż myślimy. Dyscyplina, pragnienie i motywacja, niezbędna dla osiągnięcia celów, jest ważna w całym życiu. Więc zdecydowałam się wrócić do regularnych ćwiczeń (choć w tym roku ledwo starcza mi czasu na sen, pomimo że tak wielu nauczycieli powtarza nam, jak ważne jest, aby znaleźć balans pomiędzy nauką i relaksem... A po dziesięciu minutach zadają dziesięć stron zadania domowego).</p>
Praktykowanie wdzięczności	<p>Na początku chciałam wyrazić swoją wdzięczność za to zadanie, które naprawdę odmieniło moje życie i sposób, w jaki odbieram codzienne doświadczenia. Zauważyłam, że praktykowanie wdzięczności sprawia, że koncentruję się tylko na pozytywnych aspektach mojego życia. Trudno jest opisać, jak zaczęłam czuć się bardziej pozytywna i wzmocniona z każdym mijającym dniem. Mój rozwój osobisty można zauważyć nawet w sposobie pisania – z każdym dniem moje opisy rzeczy (posiadanie własnego miejsca do życia, wody do picia), nad którymi nigdy się nie zastanawiałam, stawały się bardziej rozbudowane i szczegółowe. Zdałam sobie sprawę, że moje życie jest wypełnione różnego rodzaju nadmiarem i pozytywnymi zdarzeniami bardziej niż przeciwnościami. Teraz traktuję problem jako okazję do uczenia się i rozwoju, ponieważ przekonałam się, że w końcu wszystko się jakoś ułoży. Także ta systematyczna praktyka stała się dobrodziejstwem dla mojej wytrwałości w prowadzeniu codziennych wpisów. Bez wątplenia będę kontynuować ten nawyk wyrażania wdzięczności, aby się dalej rozwijać.</p>	<p>Ogólnie trudno było mi znaleźć 10 rzeczy, za które jestem wdzięczna, ponieważ jestem szczęśliwa z powodu tych samych rzeczy każdego dnia: że dobrze spałam, że zjadłam śniadanie, że przeżyłam tydzień z przyjaciółmi, rodziną, ze zwierzętami domowymi.</p> <p>Niestety nie skończyłam tego zadania i myślę, że lepiej jest się do tego przyznać. Podczas pierwszych kilku dni byłam całkiem z siebie dumna, ponieważ byłam w stanie napisać listę takich rzeczy bez wahania. Ale po pewnym czasie, kiedy byłam bardzo złym, negatywnym nastroju, nie miałam ochoty tego dnia nic pisać, bo oznaczałoby to zmuszenie się do napisania czegośkolwiek albo wymyślenie czegoś, a to nie miało by sensu. Po kilku takich dniach zrezygnowałam z kontynuowania tego zadania, ale nadal uważam, że ten pomysł jest bardzo wartościowy i myślę, że pomógł wielu ludziom.</p>

W badaniu zaobserwowano, że studenci – przyszli nauczyciele różnią się w poziomie i zakresie sposobu myślenia i mówienia. Pozytywne nastawienie do możliwości rozwoju jest podstawą do podejmowania napotykanym w życiu wyzwań z wiarą w skuteczny efekt działania. Osoby nastawione na rozwój charakteryzować się będą większą otwartością, elastycznością, wyrozumiałością w podejmowaniu działań. Negatywne nastawienie może ograniczać rozwój lub być przeszkodą w podejmowaniu wielu działań, które mogą korzystnie wpływać na jednostkę. Osoba, która nie wierzy, że można osiągnąć kompetencje w pewnej dziedzinie życia, nie podejmuje prób zmiany lub szybko się zniechęca, będąc zdania, że wysiłek jest bezcelowy. Narzekanie to charakterystyczna cecha osób reprezentujących nastawienie na trwałość. Warto przyjrzeć się poniższym przykładowym wypowiedziom:

Zwykle narzekam na studia. Że jest za dużo nauki, że nie ma dość czasu, że wolałabym więcej spać. Narzekam też na pogodę, na to też, że jestem ciągle głodna albo że się nie wyspałam. Narzekam też na to, że jeśli coś mnie boli, to dlatego, że się starzeję i że koniec jest już blisko. Narzekam w każdym towarzystwie, lubię narzekać w gronie znajomych, ale z mamą i babcią też da się to robić równie dobrze.

*Naprawdę często narzekam na siebie, jak bardzo jestem niezadowolony i rozczarowany moimi osiągnięciami, albo że czuję, że daję sto procent swoich możliwości, albo że mógłbym coś zrobić lepiej. To narzekanie jest jak poczucie winy albo samoobwinianie się, ponieważ często zapominam, że dążenie do perfekcji jest niemożliwe. Zapominam, że przestrzeganie perfekcyjnej rutyny albo otrzymywanie wyłącznie dobrych ocen nie jest głównym celem w życiu. Kiedy jestem niezadowolony z siebie, czuję się **zdemotywowany** i często po narzekaniu na życie widzę wszystko w czarnych kolorach, w rezultacie czego znalezienie pozytywnej perspektywy na życie zabiera dużo czasu. Myślę, że powinienem być bardziej świadomy tego, że porażki mają nas czegoś nauczyć i jeśli jest coś, co mógłbym zrobić lepiej lub włożyć w to więcej wysiłku, powinienem z tego wyciągnąć wniosek i skończyć z tego w przyszłości tak, aby pozostać **umotywowanym** nawet po porażce.*

Rzeczą, na którą narzekam najczęściej, jest czas, albo raczej brak czasu. Zdarza mi się to zwykle, kiedy mam zbyt dużo rzeczy do zrobienia i niezależnie, jak bardzo się staram, zawsze jest coś jeszcze do zrobienia i jest naprawdę trudno znaleźć czas na wszystkie zaplanowane rzeczy. Myślę, że narzekam na to, bo uważam, że w pewnym sensie to nie jest fair, ponieważ wiem, że zrobiłam wszystko, co mogłam, a to ciągle jest niewystarczające.

W wyniku obserwacji i analizy wypowiedzi studentów – przyszłych nauczycieli, określono czynniki wpływające pozytywnie i negatywnie na poczucie dobrostanu. Wypowiedzi studentów nastawionych na rozwój wskazują na nadawanie wartości poszczególnym dyspozycjom i pokazują obszary pożądanym zachowań. Z drugiej strony zwraca uwagę fakt, że grupa studentów nastawionych na trwałość w większości unika okazji do podjęcia pewnych działań, tłumaczy się brakiem czasu lub okazji do wprowadzania zmian. Ta grupa osób nie wykazuje chęci i wydaje się nie zdawać sobie sprawy z tego, jaki wpływ na ich samopoczucie może mieć taki trening i jakie znaczenie ma autorefleksja w samorozwoju. Należy więc założyć, że dobrostan ma postać wiedzy nieuświadamianej.

Ten etap badania polegał także na określeniu charakterystycznych cech osób nastawionych na rozwój (ang. *growth mindset*) i zbadaniu czynników wpływających na poczucie *well-being*. Do najczęściej pojawiających się dyspozycji u osób nastawionych na rozwój można zaliczyć takie, jak: brak narzekania i poczucia żalu, praktykowanie wdzięczności, tolerancja, dobre zarządzanie czasem czy umiejętność radzenia sobie w trudnych sytuacjach. Tabela 3 przedstawia propozycję katalogu czynników i cech najbardziej pożądanym w zawodzie nauczyciela, które mogą być wyznacznikiem osiągnięcia dobrostanu i wzmocnienia go, oraz tych, które mogą utrudniać ten proces samorealizacji.

Tabela 3. Pozytywne i negatywne aspekty mające wpływ na poczucie dobrostanu (na podstawie Hughes, Kinder, Cooper 2019)

ASPEKTY SPRZYJAJĄCE DOBROSTANOWI	ASPEKTY UTRUDNIAJĄCE OSIĄGNIĘCIE DOBROSTANU
Satysfakcjonujące wynagrodzenie	Nadmiar obowiązków
Medytacja	Stres
Regularne ćwiczenia fizyczne	Zły stan zdrowia
Dobre relacje z rodziną i przyjaciółmi	Brak poczucia sensu działania
Przyjazne kontakty międzyludzkie i umiejętne rozwiązywanie konfliktów (mediacja)	Problemy w pracy/otoczeniu (Hughes i in. 2019: 38)
Rozwijanie zainteresowań	Rutyna
Praktykowanie wdzięczności/dobre uczynki	Narzekanie/użalanie się
Zarządzanie czasem	Prokrastynacja /Brak czasu dla siebie
Pozytywne emocje	Negatywne emocje
Elastyczność w stosunku do zmian i otwartość ⁷	Nieustępliwość

7 Chodzi głównie o umiejętność adaptacji w nowych i nieznanach sytuacjach, takich jak np. zdalne nauczanie w okresie pandemii lub w najbliższej przyszłości dostosowanie efektów uczenia się do potrzeb uchodźców i imigrantów.

8 „The science of Well-being” to kurs zdalny na platformie Coursera prowadzony przez profesor Santos, który obecnie ukończyło 3,9 miliona uczestników. Jest on także najczęściej wybieranym kursem przez studentów na Uniwersytecie Yale. Link do kursu: www.coursera.org/learn/the-science-of-well-being.

9 W języku polskim nie ma odpowiednika słowa *rewirement*, jednak w kontekście psychologii pozytywnej pojęcie to rozumiane jest jako dążenie do osiągnięcia pewnych celów, takich jak szczęście, samorealizacja i spełnienie poprzez długotrwały wysiłek (zwany *sisu* w kulturze Finlandczyków).

Etap 3: Interwencja – trening *well-being*

W trzecim etapie projektu starano się ustalić, czy pewne dyspozycje mogą ulec zmianie i czy da się na nie w jakikolwiek sposób wpłynąć. Chodziło głównie o wykonywanie działań wpływających na poczucie dobrostanu, z których uczestnicy mogą nie do końca zdawać sobie sprawę, zadawanie pytań zwiększających świadomość (ang. *awareness-raising questions*) oraz celową zamianę języka z negatywnego na pozytywny. Badanie polegało na wprowadzaniu zmian w postawie uczniów i nauczycieli. Przeprowadzono trening, a więc swego rodzaju interwencję z zakresu zmian trzech dyspozycji: (1) regularnych ćwiczeń fizycznych, (2) praktykowania wdzięczności, (3) wykonywania dobrych uczynków (ang. *random acts of kindness*). Wybór tych, a nie innych dyspozycji wynikał z wiedzy otrzymanej na kursie „The Science of Well-being”⁸. Wielu badaczy zwraca uwagę na wprowadzenie **pozytywnych interwencji** (ang. *positive interventions*) (Parks i Biswas-Diener 2013: 144) lub potocznie nazywanych (ang. *rewirements*⁹) w celu poprawy dobrostanu. Zaliczyć do nich można codzienne budowanie dobrych nawyków poprzez wyrażanie wdzięczności (w postaci listów lub wpisów w dzienniku przez co najmniej 5 minut dziennie), dokonywanie spontanicznych aktów dobroci, spędzanie czasu z innymi ludźmi (także nowo poznanymi), regularne ćwiczenia fizyczne, wysypianie się (min. 6–8 godzin na dobę), medytowanie (np. aplikacje *Insight Timer*, *Headspace*), wprowadzanie zmian na lepsze w otoczeniu (kwiaty w pomieszczeniu, jasne kolory). Zalecane jest także badanie własnego poziomu szczęścia (np. PERMA) przed i po wprowadzonej interwencji, określanie poziomu dobrostanu (np. poprzez odniesienie do ankiet, jak ta zaprezentowana w Tabeli 1) czy zamiana złych nawyków na dobre (np. tych dotyczących snu).

Największe zmiany w zachowaniu zaobserwowano na przykładzie zadania polegającego na praktykowaniu wdzięczności. Studenci, którzy podjęli się tego zadania, wskazywali na korzyści, jakie wynieśli z jego realizacji. Wymieniali na przykład: „praktyka wdzięczności pozwala mi skupić się tylko na pozytywnych aspektach mojego życia” lub twierdzili: „myślę, że dzięki temu zadaniu wdzięczność stała się mentalną nagrodą za moją produktywność”. Uczestnicy zadeklarowali także, że będą kontynuować praktykowanie wdzięczności w przyszłości: „nie mam wątpliwości, że będę nadal podtrzymywać ten zwyczaj wyrażania wdzięczności, aby rozwijać się jeszcze bardziej” oraz „postanowiłem kontynuować to zadanie z wdzięcznością, być może tylko z mniejszą liczbą zdań”.

Zaproponowane zadania były nowością dla studentów z obu uczelni, część z badanych czuła się onieśmielona osobistym charakterem tych działań. Należy zaznaczyć, że nie wszyscy studenci podjęli się jednego z trzech powyższych zadań, a niektórzy rozpoczęli wybrane

zadanie, ale nie kontynuowali go przez 30 dni. Wszyscy ci, którzy doprowadzili swoje zadania do końca, wyznali w refleksji podsumowującej ten proces, że są dumni i szczęśliwi, ponieważ zaczęli odczuwać poprawę swojego dobrostanu. Udało im się pokonać własne słabości i początkowe zażenowanie tematem, wytrwali w postanowieniu zrealizowania wybranego zadania i pragną dalej praktykować podjęte działania. To doświadczenie, którym się dzielili na forum grupy, spowodowało, że niektórzy studenci, którzy wycofali się z tego projektu, przyznali, że nie zadawali sobie sprawy z jego wartości i chcieliby jednak spróbować wprowadzić jedną z technik rozwijania *well-being* w swoim życiu. Co ciekawe, większość studentów postrzegała *well-being* jedynie z perspektywy zaspokajania potrzeb (na przykład poczucia bezpieczeństwa), jednak wielu dostrzegło także inne aspekty dobrostanu. Poniżej przedstawione są przykłady wypowiedzi uczestników badania.

Uczucie, jakby wszystkie potrzeby zostały zaspokojone.

To jest stan, w którym czujesz się spokojny i bezpieczny.

Stan zaakceptowania swojego życia.

Dobrostan to posiadanie wszystkiego, co jest potrzebne do rozwoju emocjonalnego i fizycznego.

Emocjonalne wsparcie również. Zrozumienie.

Zadowolenie z siebie, znajdowanie balansu między pracą a życiem prywatnym, kontakt z naturą i wykonywanie tego, co się lubi.

Dobrostan to stan, w którym osobie jest wygodnie, jest szczęśliwa i zadowolona z życia.

Stan, w którym jest się szczęśliwym i spełnionym.

Tylko niektórzy uczestnicy badania rozumieli to pojęcie podobnie jak Maslow (1970), który określił w swojej piramidzie potrzeb najwyższy poziom – **samorealizację** – jako stan osobistego spełnienia i dobrostanu. Warto jednak zaznaczyć, że zdaniem Szymańskiej (1997) osoby samorealizujące się nie narzekają, nie oceniają i nie osądzają innych, nie interweniują, nie potępiają, nie ingerują, są bezinteresowne, otwarte na otaczającą rzeczywistość, pozwalają rzeczom być takimi, jakie są, są dobrze zorganizowane i pewne siebie. Osoby takie akceptują, że świat jest niedoskonały, mają odwagę posiadać własne przekonania, nie martwią się niepowodzeniami i doceniają piękno w otaczającym je świecie.

Uczestnicy badania, którzy podjęli wyzwanie związane ze zmianą trzech dyspozycji (*Performance, Competency, Stance* – PCS), tak ocenili zmiany, które zaobserwowali:

PERFORMANCE: What are you grateful for? List 10 items every day for a period of one month. Write down your observations.

DZIAŁANIE: Za co jesteś wdzięczny? Codziennie wymień 10 rzeczy przez okres jednego miesiąca. Zapisz swoje spostrzeżenia.

Jestem naprawdę zadowolona, że wykonałam to zadanie. Na początku wydawało mi się tylko drobną, przyjemną czynnością, i nie mogłam uwierzyć, że może tak bardzo zmienić moje postrzeganie codzienności. Chodzi o to, że mam tendencję do niedoceniań moich dokonań i bardzo łatwo wynajduję w sobie wady lub podważam wartości, których jestem, tak naprawdę, świadoma. Wątpliwości i kłopoty, które napotykałam z powodu niskiej samooceny, mają podłoże emocjonalne, dlatego nie byłam w stanie dostrzec, że tak proste ćwiczenie może podnieść mnie na duchu. Notując radosne i wzruszające obserwacje oraz wymieniając cudowne przeżycia, uzyskałam namacalny dowód wydarzeń z każdego dnia, na który nigdy nie zwróciłabym uwagi, gdybym nie zobaczyła tego na papierze. Zaczęłam przywiązywać uwagę do małych rzeczy i gestów, które były skierowane do mnie i budowały mnie w środku; pozostawiły we mnie radość i wiele mówiły o tym, jak świat na mnie reaguje, ile westchnień przyjaźni i hojności wysyła, jak ogromna jest ludzka życzliwość. Poprzez te doświadczenia dowiedziałam się, że dobro nie jest powierzchowne (zwłaszcza pochodzące od osób, które kierowały wobec mnie grzecznością i wsparcie lub które doceniały moje umiejętności, np. rozmieszały je moje żarty, prosiły o pomoc w zrozumieniu tekstu literackiego, chciały pójść ze mną do kina itp.) i że nie jestem nieistotna. Pomogło

mi to wyjść ze stagnacji, kiedy uważałam się za nieważną, ale także zasugerowało, że poprzez drobne uczynki dobroti również mogę przyczynić się do poprawy świata. Skłoniło mnie to do chęci, abym spróbowała poprawić komuś dzień, mówiąc miłe słowo lub komentarz, ponieważ teraz mam świadomość, że mają one duże znaczenie. Jest to kluczowe nie tylko dla mojej samooceny, ale także, aby nauczyć mnie, jak być lepszą osobą w stosunku do innych ludzi, którym mogę pomóc zauważyć, co sama zaobserwowałam. Co więcej, zwracanie uwagi na piękno świata pociąga za sobą wdzięczność za ten stan i sprawia, że życie jest łatwiejsze i bardziej wartościowe. I oczywiście wzrusza mnie to, że jestem dobrą osobą, zwłaszcza gdy moi uczniowie nie chcą wychodzić do domu po lekcji i zostają, by ze mną porozmawiać lub gdy ludzie zasięgają u mnie rady.

COMPETENCY: *How often do you do physical exercises? TASK: Take up a new sport and practice it for a period of one month. Write down your observations.*

KOMPETENCJE: *Jak często wykonujesz ćwiczenia fizyczne? ZADANIE: Podejmij nowy sport i uprawiaj go przez okres jednego miesiąca. Zapisz swoje spostrzeżenia.*

Nie tak dawno, na prośbę mojego dobrego przyjaciela, postanowiłem zająć się siatkówką. Myślę, że to była dobra decyzja, która wzbogaciła moje życie. Na szczęście miałem już podstawy grania. Jedyłą barierą, którą muszę pokonywać, jest brak ruchu – kiedy rozgrzewka jest naprawdę intensywna, męczę się przed właściwą grą. Co zaobserwowałem? A to, że bardzo łatwo wciągnąłem się w siatkówkę i kiedy trening się kończy, nie mogę się doczekać następnego. Mimo że jestem najstarszy z moich kolegów z drużyny, oni nie sprawiają, że czuję się starszy. Są naprawdę mili, a zabawa z nimi daje satysfakcję, ponieważ wiedzą, jak grać. Jestem trochę szczęśliwszy i mniej ponury niż wcześniej. Aktywność fizyczna poprawia nie tylko nasz organizm, ale także stan psychiczny. Daje impuls i motywację, aby spróbować stać się kimś lepszym, jeśli nie najlepszym!

STANCE: *What are the “small things” that matter for you? TASK: List 10 “small things” every day for a period of one month. Write down your observations.*

POSTAWA: *Jakie „małe rzeczy” mają dla ciebie znaczenie? ZADANIE: Wymień 10 drobnych rzeczy każdego dnia przez okres jednego miesiąca. Zapisz swoje spostrzeżenia*

Przed wszystkim wybrałem to konkretne zadanie, ponieważ jest to coś, co chciałem zrobić od dłuższego czasu. Na początek muszę przyznać, że nie udało mi się sporządzić listy 10 pozycji na każdy dzień. Po prostu nie jestem osobą, która lubi zapisywać osobiste myśli, marzenia i uczucia. Niemniej jednak w ostatnim miesiącu zrobiłem szczególny wysiłek, aby zastanowić się nad wszystkimi dobrymi rzeczami w moim życiu i „policzyć moje błogosławieństwa” (z których niektóre zanotowałem). Zawsze byłem uważny i doceniałem pozornie błahe, małe rzeczy, takie jak plama słońca na mojej twarzy, parująca filiżanka kawy, małe kwiatki – lista jest długa. Myślę jednak, że czasami kusi mnie, aby skupić się na negatywach, więc to wyzwanie w porę przypomniało mi, że rzeczywistość nie ma tego złego, co by na dobre nie wyszło. Niezauważenie tego oznacza pozbawienie się radości dostrzegania wszystkich błogosławieństw. Gdy wyzwanie się skończy, zamierzam nadal kontynuować to zadanie.

Hipoteza o pozytywnym wpływie trzech czynników na dobrostan uczestników badania okazała się prawdziwa, ponieważ można było zaobserwować zależność pomiędzy udziałem w interwencji a zmianą dyspozycji polegającej na praktykowaniu wdzięczności, uprawianiu sportu i zauważaniu/dokonywaniu dobrych uczynków. Sam fakt podjęcia przez studentów próby wypełnienia zadania w formie praktykowania wdzięczności, uprawiania sportu czy powstrzymywania się od narzekania można uznać za świadomie podjęty krok w przeprowadzeniu zmian zmierzających do osiągnięcia dobrostanu. W wyniku interwencji w grupie 64 studentów nastąpił istotny wzrost świadomości związanej z poczuciem dobrostanu. Z uzyskanych w badaniu danych można wywnioskować, że w grupie studentów – przyszłych nauczycieli – ujawniło się nastawienie na rozwój, które umożliwiło zaobserwowanie przez

uczestników pozytywnych skutków oddziaływania na ich dyspozycje wspomagające osiągnięcie dobrostanu. Można także założyć, że efekt interwencji nie był uzależniony od wcześniejszej wiedzy badanych.

Na czym może polegać trening *well-being*?

W naszym badaniu skoncentrowaliśmy się jedynie na trzech jasno sprecyzowanych i autentycznych działaniach będących wskaźnikiem podejmowanej aktywności fizycznej, doceniania drobnych rzeczy i praktykowania wdzięczności. Należy zaznaczyć, że trening tego rodzaju jest procesem złożonym i długotrwałym, dlatego wyżej wymienione interwencje powinny być wprowadzane stopniowo. Przykładowo praktykowanie wdzięczności polegać może na codziennym zapisywaniu od 5 do 10 rzeczy, za które jesteśmy wdzięczni, pisaniu listów wdzięczności (ang. *gratitude letters*) lub składaniu wizyt grzecznościowych (ang. *gratitude visit*). Hughes i in. (2019) proponują wiele przydatnych rozwiązań, które nauczyciele mogą wdrożyć, aby poprawić dobrostan.

W naszym projekcie, podobnie jak w badaniu Mercer i Gregersen (2020), skupiliśmy się na rozwijaniu pewnych cech i dyspozycji, które mogą wpływać na dobrostan. Jednak należy pamiętać, że rozwój ten uzależniony jest od indywidualnych potrzeb studentów oraz ich aktualnego nastawienia. Warto także zaznaczyć, że istnieje bardzo wiele innych czynników, które w ten lub inny sposób będą wpływać na jednostki. Niektóre z nich zostały przedstawione w Tabeli 4.

Tabela 4. Czynniki, które mogą wpływać na dobrostan (na podstawie Mercer i Gregersen 2020: 4)

	JAK WAŻNE SĄ DLA MNIE TE CZYNNIKI (1-10)?	JAK BARDZO JESTEM ZADOWOLONY Z TYCH CZYNNIKÓW (1-10)?	JAKIE KROKI MOGĘ PODJAĆ, ABY POPRAWIĆ LUB CHRONIĆ TEN ASPEKT MOJEGO DOBROSTANU?
Posiadanie hobby			
Spędzanie czasu z przyjaciółmi			
Spędzanie czasu z rodziną			
Odnoszenie sukcesów w pracy			
Spędzanie czasu z samym sobą			
Poczucie bycia kochanym i docenianym			
Odszukiwanie sensu w życiu			
Odczuwanie przyjemności w kontakcie z naturą			
Uczenie się nowych rzeczy			
Wyznaczanie i osiąganie celów w pracy i życiu prywatnym			
Posiadanie bezpiecznego środowiska domowego			
Posiadanie dobrych relacji w pracy			
Posiadanie stabilizacji i bezpieczeństwa finansowego			
Inne			

Jak można zauważyć w Tabeli 4, czynniki te dotyczą życia społecznego, w tym spędzania czasu z rodziną i przyjaciółmi, faktu bycia kochanym i docenianym, ale także znajdowania czasu dla siebie w kontakcie z przyrodą, na uczenie się nowych rzeczy i na rozwijanie swoich zainteresowań. Dobre relacje w pracy, stabilizacja finansowa oraz wyznaczanie celów stanowią kolejną grupę czynników, tym razem dotyczącą życia zawodowego. Czynniki te odnoszą się zarówno do życia osobistego, jak i zawodowego i wspomagają osiągnięcie dobrostanu oraz znalezienie sensu w życiu.

10 W pięcioletnim badaniu dobrostanu i zdrowia psychicznego nauczycieli przeprowadzonym w Wielkiej Brytanii 77 proc. respondentów wskazywało na symptomy problemów psychicznych spowodowanych pracą. www.educationsupport.org.uk/resources/for-organisations/research/teacher-wellbeing.index

Należy zwrócić uwagę na fakt, że w wielu badaniach omawiany jest problem odejścia nauczycieli od zawodu (Borman i Dowling 2008), mniejszej liczby chętnych do podjęcia kształcenia w tym zawodzie (McCallum 2021), problemów psychicznych związanych z wykonywaną pracą¹⁰ oraz wysokiego poziomu wypalenia zawodowego (Haberman 2005). Zbyt mało badań poświęconych jest badaniu czynników, które pozytywnie wpływają na dobrostan nauczycieli. Wypalenie zawodowe, które może pojawić się w wyniku przeciążenia emocjonalnego i fizycznego spowodowanego stresem w pracy, nie jest przeciwieństwem stanu *well-being*, ponieważ dobrostan oznacza samorealizację w wielu aspektach życia. Wypalenie prowadzi do depersonalizacji (poczucia oddzielenia i obcości wobec siebie i otoczenia), wyczerpania, a także braku satysfakcji. Wypalenie zawodowe może być także postrzegane jako przeciwieństwo zaangażowania w pracę. Ten stan nie pojawia się nagle i pewne objawy mogą wskazywać na początki wypalenia zawodowego, można mu także odpowiednio wcześniej zapobiec. Szczególnie w zawodzie nauczyciela istnieje ryzyko wypalenia, ponieważ jest on bardzo wymagający emocjonalnie, jest zorientowany na innych ludzi i wymaga stworzenia strefy komfortu dla chronienia siebie przed negatywnymi wpływami z otoczenia. Z drugiej strony pozytywne relacje z innymi ludźmi i wsparcie społeczne, ale i udzielanie wsparcia innym mogą korzystnie wpłynąć na środowisko szkolne. Jednakże dopiero dalsze badania w tym zakresie, szczególnie w polskim kontekście edukacyjnym, pozwolą na pełniejszy obraz i wgląd w poziom dobrostanu i możliwości osiągnięcia go w kształceniu nauczycieli.

Zakończenie

Z jednej strony dobrostan studentów (nie tylko przyszłych nauczycieli) jest celem będącym wartością samą w sobie (Roffey 2012a). Z drugiej dobrostan według Światowej Organizacji Zdrowia (ang. World Health Organisation WHO 2001) jest podstawowym prawem człowieka. Nauczyciele, którzy znajdują się w dobrostanie, nauczają w sposób bardziej kreatywny (Bajorek i in. 2014), promują lepsze relacje w klasie (DeVries i Zan 1995) oraz napotykać mniej problemów z utrzymaniem dyscypliny (Kern i in. 2014). Ich uczniowie natomiast mają lepsze wyniki w nauce (Briner i Dewberry 2007; Caprara i in. 2006) oraz sami też osiągają dobrostan (Roffey 2014). Roffey (2012b) omawia korzyści płynące z osiągnięcia dobrostanu ucznia i nauczyciela – rozwijają one zachowania prospołeczne, wzmacniają poczucie przynależności, podkreślają mocne strony uczestników procesu uczenia się i nauczania, wspierają odczucie bycia docenianym i szanowanym oraz tworzą bezpieczne środowisko do nauki.

Wyniki projektu mogą być użyteczne dla studentów i nauczycieli języków obcych. Połączenie badań ilościowych i jakościowych pozwoliło lepiej określić czynniki, które wpływają na stan *well-being*. Do tych czynników rozpoznanych w wyniku projektu zaliczyć można: praktykowanie wdzięczności, tolerancję, dobre zarządzanie czasem, brak narzekania i poczucia żalu czy umiejętność radzenia sobie w trudnych sytuacjach. Badanie takie połączone z „oddziaływaniem” na stan *well-being*, które pozwala na przykład na ćwiczenie wdzięczności czy uprzejmości, sprzyja poczuciu satysfakcji, szczęścia i pozwala na osiąganie nie tylko lepszych wyników w nauce, ale też sukcesu w życiu. W grupie badanych studentów tego typu trening w nienarzekaniu czy docenianiu „drobnych rzeczy” okazał się rzadkością i spotkał się ze zdziwieniem, niedowierzaniem, chociaż też i z akceptacją. Ten temat jest szczególnie ważny, ponieważ coraz więcej studentów ma problemy emocjonalne i adaptacyjne w grupie rówieśniczej (Długosz 2020). Uzyskane wyniki mogą się przyczynić do wzrostu świadomości roli i funkcji języka (używanie go w sposób pozytywny), zmiany sposobu kształcenia nauczycieli, poprawy dobrostanu kandydatów na nauczycieli i uczniów oraz kontynuowania badań na temat dobrostanu i psychologii pozytywnej w kształceniu językowym nauczycieli.

Przedstawione w niniejszym artykule (w Tabeli 3 i 4) pozytywne i negatywne aspekty mające wpływ na poczucie dobrostanu (Hughes, Kinder, Cooper 2019) oraz czynniki, które mogą wpływać na dobrostan (Mercer i Gregersen 2020) to tylko niektóre z dyspozycji,

które kandydaci na nauczycieli mogą rozwijać i wziąć pod uwagę w dążeniu do samorealizacji. Jak wynika z wypowiedzi uczestników badania (Etap 3 – interwencja), samo praktykowanie wdzięczności, polegające na zapisywaniu rano i wieczorem po pięć rzeczy, za które jesteśmy wdzięczni, może nie tylko pozytywnie wpłynąć na nasze samopoczucie, ale pomóc osiągnąć dobrostan. Dodatkowo unikanie narzekania i ludzi, którzy narzekają, zaangażowanie w nowy sport lub hobby, lepsze zarządzanie czasem (np. stosowanie *to-do list* czy *pomodoro technique*) może mieć pozytywny wpływ na *well-being* nauczycieli i może być przydatne w ich pracy zawodowej i sferze osobistej. Najbardziej przydatne nauczycielom może się jednak okazać uczestnictwo w kursie „The Science of Well-being”¹¹ na platformie Coursera, który do tej pory ukończyło 3,9 mln uczestników.

Nauczyciele oddziałują na młodych ludzi, często stając się wzorem do naśladowania (ang. *role models*). Dlatego tak ważne jest, aby nauczyciele byli szczęśliwi i mieli poczucie samorealizacji, ponieważ w ten sposób mogą wpływać na dobrostan uczniów. *Well-being* jest podstawą dobrej praktyki w zawodzie nauczyciela i jest kompetencją, którą można doskonalić poprzez wyżej wspomnianą interwencję. Wymaga jednak systematyczności w działaniu i zachowaniu oraz przekonania, że poprzez odpowiedni trening można wpłynąć na dobrostan nauczyciela i ucznia. Trening ten wymaga jednak systematycznego rozwijania dyspozycji i oparty być powinien na autorefleksji, będącej integralnym elementem kształcenia nauczycieli, niezbędnym w rozwijaniu dobrostanu.

¹¹ Link do kursu: www.coursera.org/learn/the-science-of-well-being. Kurs jest bezpłatny, jednak aby otrzymać certyfikat uczestnictwa, należy pozytywnie zaliczyć wszystkie składowe kursu i testy oraz uiścić opłatę w wysokości ok. 49 USD.

BIBLIOGRAFIA

- Babic, S., Mercer, S., Mairitsch, A., Gruber, J., Hempkin, K. (2022), *Language teacher well-being in the workplace: balancing the needs*, „Theory and Practice of Second Language Acquisition”, nr 8(1), s. 11–34.
- Bajorek, Z., Gulliford, J., Taskila, T. (2014), *Healthy teachers, higher marks? Establishing a link between teacher health and well-being, and student outcomes*, „The Work Foundation”, bit.ly/1r19Wnm, [dostęp: 7.05.2022].
- Borman, G.D., Dowling, N.M. (2008), *Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of research*, „Review of Educational Research”, nr 78(3), s. 367–409.
- Briner, R., Dewberry, C. (2007), *Staff Wellbeing is Key to School Success: A Research Study into the Links Between Staff Wellbeing and School Performance*, London: University of London.
- Butler, J., Kern, M.L. (2015), *The PERMA-Profilers: A brief multidimensional measure of flourishing*, www.peggykern.org, [dostęp: 7.05.2022].
- Caprara, G.V., Steca, P., Gerbino, M., Pacielloi, M., Vecchio, G.M. (2006), *Looking for adolescents' well-being: self-efficacy beliefs as determinants of positive thinking and happiness*, „Epidemiologia e Psichiatria Sociale”, nr 15(1), s. 30–43.
- Csikszentmihalyi, M. (2008), *Flow. The Psychology of Optimal Experience*, London: Harper Collins.
- Diener, E., Suh, E.M., Lucas, R.E., Smith, H.L. (1999), *Subjective well-being. Three decades of progress*, „Psychological Bulletin”, nr 125(2), s. 276–302.
- DeVries, R., Zan, B. (1995), *Creating a constructivist classroom atmosphere*, „Young Children”, nr (51)1, s. 4–13.
- Długosz, P. (2020), *Raport z II etapu badań studentów UP. Opinia na temat zdalnego nauczania i samopoczucia psychicznego*, Kraków: Instytut Filozofii i Socjologii Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.
- Dweck, C.S. (2006), *Mindset: The New Psychology of Success*, New York: Random House.
- Dweck, C.S. (2006), *Nowa psychologia sukcesu. Nastawienie na rozwój gwarantą sukcesu*, tłum. A. Czajkowska, Warszawa: MUZA, SA.
- Gębał, P., Kiński, C., Mercer, S., Nowak, S., Szulc-Kurpaska, M., (w druku), *Teaching and Learning English. Education for Life*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

- Haberman, M. (2005), *Teacher burnout in black and white*, "The New Educator", nr 1(3), s. 153–175.
- Hughes, R., Kinder, A., Cooper, C L. (2019), *The wellbeing Workout: How to manage stress and develop resilience*, Cham: Palgrave Macmillan.
- Jankowiak, A. (2022), *Rola czynników afektywnych na przykładzie strefy komfortu na zdalnych zajęciach językowych*, „Neofilolog”, nr 57/2, s. 217–235.
- Jankowiak, B., Jaskulska, S. (2020), *Dobrostan nauczycieli i nauczycielek a ich postawy wobec kształcenia na odległość w pandemii COVID-19*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1, s. 219–232.
- Jerrim, J., Sims, S., Taylor, H., Allen, R. (2021), *Has the mental health and wellbeing of teachers in England changed overtime knew evidence from three datasets*, "Oxford Review of Education", nr 47(6), s. 805–825.
- Kern, M., Waters, L., Adler, A., White, M. (2014), *Assessing employee wellbeing in schools using a multifaceted approach: Associations with physical health, life satisfaction, and professional thriving*, "Psychology", nr 5, s. 500–513.
- Linley, A.P., Maltby, J., Wood, A.M., Osborne, G., Hurling, R. (2009), *Measuring happiness: The higher order factor structure of subjective and psychological wellbeing measures*, "Personality and Individual Differences", nr 47, s. 878–884.
- McCallum, F. (2021), *Teacher and staff wellbeing: Understanding the experiences of school staff*, [w:] M.L. Kern, M.L. Wehmeyer (red.), *The Palgrave Handbook of Positive Education*, Cham: Palgrave Macmillan.
- Mercer, S., Gregersen, T. (2020), *Teacher Wellbeing*, Oxford: Oxford University Press.
- Mercer, S. (w druku), *Wellbeing in language education*, [w:] P. Gębał, C. Kiński, S. Mercer, S. Nowak, M. Szulc-Kurpaska, *Teaching and Learning English. Education for Life*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Moore, D.R., Cheng, M., Dainty, A.R.J. (2002), *Competence, competency and competencies: performance assessment in organisations*, "Work Study", nr 51(6), s. 314–319.
- Nowak, S. (2020), *Refleksja w kształceniu językowym*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
- Parks, A., Biswas-Diener, R. (2013), *Positive Interventions: Past, Present, and Future*, [w:] T. B. Kashdan, J. Ciarrochi (red.), *Mindfulness, Acceptance, and Positive Psychology. The Seven Foundations of Well-being*. Context Press.
- Pitura, J. (2014), *Stress and occupational burnout in Polish teachers of English – an empirical study* [niepublikowana praca doktorska], Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- OECD (2021), *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*, Paris: OECD Publishing.
- Rashid, T., Anjum, A. (2005), *340 Ways to Use VIA Character Strengths*.
- Roffey, S. (2012a), *Developing positive relationships in schools*, [w:] S. Roffey (red.), *Positive Relationships: Evidence Based Practice Across the World*, Dordrecht: Springer, s. 145–162.
- Roffey, S. (2012b), *Pupil wellbeing – Teacher wellbeing: Two sides of the same coin?* "Educational and Child Psychology", nr 29(4), s. 8–17.
- Roffey, S. (2014), *Circle Solutions for Student Wellbeing*, London: Sage Publications.
- Ryan, R.M., Deci, E. (2001), *On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudemonic wellbeing*, [w:] S. Fiske (red.), "Annual Review of Psychology", nr 52, Palto Alto, CA: Annual Reviews, s. 141–166.
- Seligman, M.E.P. (2012), *Flourish. A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*, New York: Free Press.
- Szulc-Kurpaska, M. (2021), *Foreign Language Teacher Wellbeing*, [w:] M. Jedynak (red.), *Insights from Foreign Language Learning and Teaching*, Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT, s. 161–194.

- Szymańska, B. (1997), *Co to znaczy być sobą. Filozoficzne aspekty pojęcia samorealizacji*, Kraków: Wydawnictwa Księgarni Akademickiej.
- World Health Organisation (2001), *The World Health Report – Mental Health: New Understanding, New Hope*. Geneva: World Health Organisation.
- Wyżga, O. (2019), *Aktywny zawodowo nauczyciel i jego poczucie jakości życia. Wybrane aspekty*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego. Prace monograficzne 968.

NETOGRAFIA

- Mercer, S. talk na temat dobrostanu nauczycieli youtube.com/watch?v=Yz2RODL3ldI, [dostęp: 7.05.2022].
- Roffey, S. TED talk na temat dobrostanu uczniów bit.ly/3Mfe042 [dostęp: 7.05.2022].

DR SABINA A. NOWAK Doktor nauk humanistycznych z zakresu językoznawstwa. Dyplom otrzymała w Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Jagiellońskiego. Obecnie pracuje na stanowisku adiunkta w Instytucie Filologii Angielskiej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. W Katedrze Dydaktyki Języka Angielskiego zajmuje się kształceniem studentów, przyszłych nauczycieli. Obecnie prowadzi badania naukowe nad dobrostanem nauczycieli i uczących się.

DR MAŁGORZATA SZULC-KURPASKA Doktor nauk humanistycznych z zakresu językoznawstwa. Dyplom uzyskała na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Wrocławskiego. Pracuje na stanowisku profesora uczelni w Zakładzie Neofilologii w Collegium Witelona Uczelni Państwowej w Legnicy. Specjalizuje się w metodyce nauczania dzieci języka obcego oraz kształceniu nauczycieli języka obcego. Prowadzi badania na temat dobrostanu nauczycieli.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOwS” w procedurze *double-blind review*.

Zrozumieć *A-level Polish*, czyli o angielskiej maturze z języka polskiego jako obcego

DOI: 10.47050/jows.2022.1.107-116

Artykuł przybliży polskojęzycznemu czytelnikowi zasady funkcjonowania przeprowadzanego w Anglii egzaminu A-level, uznawanego za odpowiednik polskiej matury. Tekst może też stanowić przewodnik dla nauczycieli przygotowujących się do nauczania na poziomie A-level w ramach nowej podstawy programowej z języka polskiego jako obcego.

¹ Na temat egzaminów z języka polskiego na poziomie GCSE z języka polskiego jako obcego w Wielkiej Brytanii można przeczytać w artykule mojego autorstwa *Egzamin(y) z języka polskiego jako obcego na poziomie GCSE w Wielkiej Brytanii* opublikowanym w numerze 3/2021 „Języków Obcych w Szkole”.

Egzaminy A-level (ang. *advanced level*) w Anglii odpowiadają polskiemu egzaminowi dojrzałości. Stanowią część General Certificate of Education (GCE), który według Kwalifikatora Narodowej Agencji Wymiany Międzynarodowej, jeśli zawiera przynajmniej dwa przedmioty z poziomu A-level, jest świadectwem potwierdzającym uzyskanie wykształcenia średniego, uprawnia więc do ubiegania się o przyjęcie w Polsce na studia pierwszego stopnia i jednolite magisterskie (NAWA 2022). W okresie największej popularności egzaminu w 2016 r. łącznie podeszło do niego 2577 maturzystów (zob. Tab.1).

Do egzaminów A-level młodzież przystępuje najczęściej między 16. a 18. rokiem życia. Na terenie Wielkiej Brytanii funkcjonuje wiele komisji egzaminacyjnych oferujących możliwość uzyskania kwalifikacji na poziomie maturalnym. Z pięciu najistotniejszych, tj. AQA, OCR, CCEA, Edexcel oraz WJEC, tylko pierwsza (the Assessment and Qualifications Alliance) umożliwia zdobycie kwalifikacji potwierdzających znajomość języka polskiego na dwóch poziomach – GCSE¹ oraz A-level.

Historia i liczby

Przed omówieniem obecnie obowiązującego egzaminu z języka polskiego jako obcego na poziomie A-level zwrócę uwagę na liczbę osób, które przystąpiły do niego na przestrzeni ostatnich 13 lat. Wyjaśnię też, na czym polegały owe egzaminy przed reformą edukacji w 2015 r.

W 2014 r. zaczęto testować znajomość nowożytnych języków obcych w Anglii według nowej podstawy programowej (o numerze 2685). Zaskładała ona dwa egzaminy (zazwyczaj rok po roku): AS (ang. *Advanced Subsidiary*) oraz A2, które składały się na pełną kwalifikację, tj. A-level. Niemniej jednak już rok po pierwszych egzaminach w tej formule, w ramach kolejnej reformy, komisje egzaminacyjne zapowiedziały wycofanie możliwości uzyskania kwalifikacji na poziomie A-level z tzw. *lesser taught languages*, czyli języków rzadziej nauczanych w brytyjskich szkołach publicznych, w tym z polskiego. Środowiska zaangażowane w edukację językową zareagowały natychmiast. Ze strony diaspory polskiej niezwykle prężne kroki podjęła Polska Macierz Szkolna w Wielkiej Brytanii, która rozpoczęła kampanię społeczną *Save Polish A-level*. Jej koordynatorką była Marta Pagór. W wyniku szeroko zakrojonych działań wielu organizacji polonijnych, negocjacji polsko-brytyjskich oraz po zebraniu 50 tys. podpisów pod petycją podającą w wątpliwość decyzję komisji egzaminacyjnych, egzaminy z języka polskiego zostały zachowane (PMS 2016).

MAKSI ANNA KOZIŃSKA
Anglia Ruskin University

Pomimo utrzymania języków mniejszościowych w ofercie AQA egzaminy sprawdzające ich znajomość na poziomie A-level (m.in. bengalski, pendżabski, polski i turecki) mają obecnie inną strukturę niż te z języków zwyczajowo nauczanych w szkołach brytyjskich w Anglii (hiszpańskiego, francuskiego oraz niemieckiego). Zostały bowiem pozbawione części AS, a maturzyści podchodzą do jednego, całościowego egzaminu po dwóch latach nauki.

System dwuetapowy wydawał się dla maturzystów przystępniejszy. Stopniowanie trudności pozwalało bowiem na łagodną progresję z poziomu GCSE przez AS do najtrudniejszego z egzaminów – A2. Obecnie uczniowie skarżą się na zbyt duży „przeskok” z poziomu GCSE na A-level, a ich zażalenia wydają się uzasadnione ze względu na zdecydowanie inny poziom wymagań na każdym z etapów edukacyjnych. Wcześniej egzaminy GCSE i AS² skupiały się na umiejętnościach językowych *sensu stricto*, a uczniowie po ich opanowaniu zyskiwali narzędzia umożliwiające analizę i interpretację tekstów polskiej kultury (np. *Tanga* Sławomira Mrożka czy *Wiernej rzeki* Stefana Żeromskiego), z którymi mieli się zapoznać w ramach obowiązujących wymagań egzaminacyjnych. Rzadziej też rezygnowali z próby uzyskania pełnej matury z języka polskiego jako obcego po tym, jak udało im się uzyskać certyfikat na poziomie AS.

W 2017 r. przedstawiona została nowa podstawa programowa (AQA 2017), która weszła w życie rok później. Zakłada ona dwuletni kurs przygotowawczy dla kandydatów przed przystąpieniem do egzaminów, dlatego pierwsze z nich w nowej formule miały odbyć się dopiero latem 2020 r. Pandemia pokrzyżowała te plany, egzaminów nie zorganizowano, a zdający mieli otrzymać oceny przewidywane (ang. *predicted grade*), tj. oceny, które otrzymaliby, gdyby ich tok nauczania nie został zaburzony przez pandemię. Przyznanie obiektywnej oceny stanowiło jednak kwestię bardzo problematyczną, gdyż nauczyciele języka polskiego na poziomie A-level mieli do dyspozycji tylko jeden przykładowy zestaw arkuszy egzaminacyjnych; nie dysponowali też raportami komisji egzaminacyjnej dotyczącymi ogólnych tendencji wśród zdających.

W letniej sesji egzaminacyjnej 2021 r. egzaminy ponownie nie odbyły się w oryginalnej formule, a oceny przewidywane zastąpiono nauczycielskimi, które oceniały osiągnięcia uczniów na tle zrealizowanych treści programowych. I to rozwiązanie budziło wątpliwości, gdyż zakres realizowanego materiału mógł znacznie różnić się w poszczególnych szkołach. Jeśli wziąć pod uwagę, że maturzyści najczęściej przygotowują się do egzaminu samodzielnie³, gdyż tylko w nielicznych szkołach brytyjskich pracują nauczyciele języka polskiego na poziomie A-level, to nie dziwi fakt, że wiele szkół odmówiło zorganizowania procesu weryfikacji wiedzy maturzystów, powołując się na brak odpowiednio kompetentnej kadry. Co więcej, maturzyści najczęściej podchodzą do egzaminu z języka polskiego wcześniej niż do reszty przedmiotów, tj. w klasie 11 lub 12. Uprzednio ta tendencja była uważana za korzystną dla wielojęzycznej młodzieży, lecz w okresie pandemii okazała się działać na jej niekorzyść, gdyż szkoły odmawiały organizacji A-level z języka polskiego, tłumacząc, że młodzi ludzie mogą przystąpić do niego później, tzn. w terminie zdawania pozostałych egzaminów, czyli w klasie 13. Takie uzasadnienie wydaje się wyrazem braku zrozumienia organizacji etnicznych szkół uzupełniających oraz młodych ludzi, którzy zaplanowali wcześniejsze zdawanie niektórych egzaminów z powodów osobistych lub emigracyjnych.

W związku z wyżej wymienionymi trudnościami zdający mieli szansę na odwołanie się od ocen wystawionych w sesjach letnich lub uzyskanie oceny (w przypadku jej braku z powodów podanych wcześniej) poprzez przystąpienie do egzaminów w sesji jesiennej⁴, jednak nie wszystkie centra egzaminacyjne oferowały tę możliwość.

Opisane zmiany znalazły odzwierciedlenie w liczbie osób podchodzących do egzaminu z języka polskiego na poziomie A-level (zob. rys. 1). Szczyt zdających przypada na czas, kiedy egzaminowi zagrażała likwidacja. Ostatnie dwa lata przyniosły natomiast dramatyczny spadek liczby osób zdających – w 2020 r. o 49 proc., a w roku 2021 o 40 proc. względem przedpandemicznych egzaminów w 2019 r.⁵ Przyczyną tego jest nie tylko pandemia COVID-19, lecz także, jak już wspominałam, zmiana podstawy programowej, nikłe wsparcie nauczycieli szkół języków

2 Egzamin AS z języka polskiego jako obcego składał się z: czytania ze zrozumieniem, tłumaczenia z języka polskiego na język angielski oraz wypracowania sprawdzającego umiejętność sprawnego posługiwania się polszczyzną.

3 Tj. w szkole polonijnej, która oferuje kurs A-level z języka polskiego, lub przy współpracy z prywatnym nauczycielem.

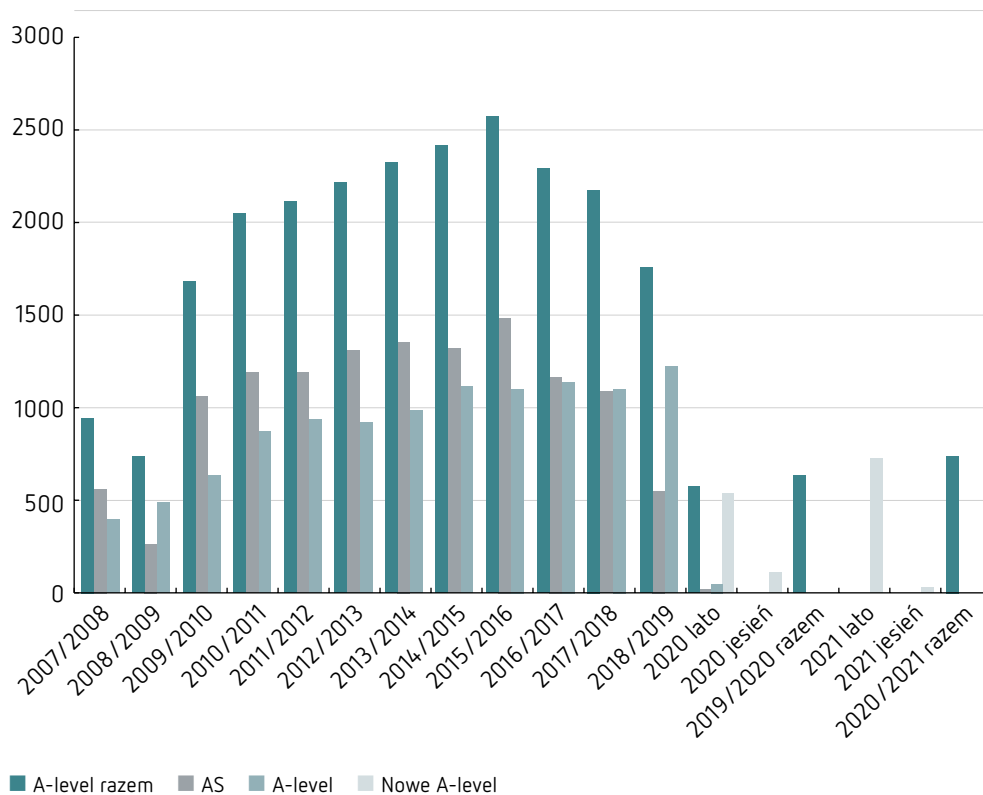
4 Egzaminy z języka polskiego jako obcego zarówno na poziomie GCSE, jak i A-level, były oferowane tylko w sesji letniej, tj. między majem a czerwcem każdego roku. W latach 2020–2021 wprowadzono dodatkowe sesje egzaminacyjne, które odbywały się jesienią. W sesjach jesiennych maturzyści byli oceniani na podstawie faktycznego egzaminu.

5 Wyliczenia dotyczą tylko osób podchodzących do egzaminu A2 w 2019 r. Gdyby policzyć spadek liczby zdających względem wszystkich maturzystów z poziomów AS i A2 w 2019 r., to ich liczba zmalałaby o 64 proc. w 2020 r., a w 2021 r. o 58 proc. względem przedpandemicznych egzaminów w 2019 r.

6 Ogólna liczba podchodzących do egzaminów z języków nowożytnych na poziomie A-level spada (GOV 2021).

mniejszościowych w Anglii i wreszcie – sytuacja polityczna będąca pokłosiem wyjścia Wielkiej Brytanii ze wspólnoty europejskiej. Liczby są niepokojące, mogą też w niedalekiej przyszłości stanowić argument dla ponownej próby wycofania egzaminów na poziomie maturalnym z języków mniejszościowych w Wielkiej Brytanii⁶.

Rys. 1. Liczba zdających egzamin z języka polskiego na poziomie A-level w starej i nowej formule w latach 2008–2021 (AQA 2022)



Źródło: Opracowanie własne.

Egzaminy A-level – informacje wstępne

Do egzaminu z języka polskiego jako obcego na poziomie A-level można podejść bez wcześniejszego przystąpienia do testu na poziomie GCSE. Sugerowany czas przygotowania do niego to dwa lata, wymóg ten nie jest jednak egzekwowany przez większość centrów egzaminacyjnych. Sam egzamin składa się z trzech pisemnych arkuszy, w których wszystkie pytania oraz polecenia są sformułowane po polsku, a jego wyniki ujmowane są na sześciopunktowej skali za pomocą liter alfabetu, gdzie A* jest oceną najwyższą, a E oceną najniższą (A* > A > B > C > D > E). Wynik wyrażony za pomocą litery U oznacza brak klasyfikacji oraz nieuzyskanie kwalifikacji na zdawanym poziomie. Egzamin nie ma części ustnej. Na żadnym etapie testowania na poziomie A-level maturzyści nie mają dostępu do słowników oraz notatek.

W tab. 1. przedstawiono progi punktowe, które należało uzyskać w ostatnich dwóch latach na każdą z ocen w ramach nowej podstawy programowej. Kolorem zaznaczone są punkty po uwzględnieniu wagi każdego z arkuszy egzaminacyjnych względem oceny całego egzaminu (liczba punktów uzyskanych z arkuszy egzaminacyjnych 1 i 3 jest zawsze podwajana; liczba punktów przy arkuszu egzaminacyjnym 2 pozostaje bez zmian⁷).

7 Z moich doświadczeń wyniesionych z pracy z nauczycielami polonijnymi wynika, że zasada zliczania punktów końcowych, pomimo prostych działań matematycznych, sprawia problem wielu praktykom (przy podawaniu końcowej liczby punktów), tj. dość często nie wiedzą, skąd w tabelach wynikowych przy arkuszu egzaminacyjnym nr 1 pojawia się liczba 170 pkt możliwych do zdobycia, skoro liczba za ten arkusz wynosi 85 pkt. Błędnie wpisują wówczas nieskalowane liczby, a to może grozić obniżeniem ocen końcowych przez automatyczne systemy rachunkowe.

Tab. 1. Progi punktowe wymagane do osiągnięcia określonych ocen na egzaminie A-level z języka polskiego jako obcego w latach 2020–2021 w czasie sesji jesiennych (AQA 2020, 2022)

	MAKSYMALNA LICZBA PUNKTÓW DO ZDOBYCIA		PROGI PUNKTOWE POSZCZEGÓLNYCH OCEN											
			A*		A		B		C		D		E	
Arkusz 1	85	170	69	138	56	122	49	99	42	84	36	72	30	60
Arkusz 2	80	bez zmian	66		55		48		41		34		27	
Arkusz 3	75	150	61	122	50	100	43	87	37	74	31	62	25	50
RAZEM	240	400	196	326	161	277	140	234	120	199	101	168	82	137
RAZEM (w proc.)	100		≈ 81		≈ 67		≈ 58		≈ 50		≈ 42		≈ 34	

Źródło: Opracowanie własne.

Egzaminów z języka polskiego na poziomie A-level nie da się bezpośrednio odnieść do skali ESOKJ (2003)⁸, jednak doświadczenie zawodowe autorki w pracy na tym poziomie egzaminacyjnym pokazuje, że zdanie egzaminu na satysfakcjonującą ocenę jest możliwe tylko od poziomu biegłości językowej B2 wzwyż.

⁸ Wniosek skonsultowany z przedstawicielami komisji egzaminacyjnej.

Wymagania egzaminacyjne

Wymagania egzaminacyjne zostały wskazane w podstawie programowej pod tytułem: *A-level Polish (Listening, Reading, Writing) 7687 (AQA 2017)*. Twórcy podstawy zakładali, że nauka języka polskiego na poziomie A-level ma integrować zagadnienia językowe, kulturowe oraz społeczne, sprawdzać umiejętności komunikacyjne i badawcze, a także krytyczne myślenie uczniów oraz ich kreatywność.

Umiejętności podlegające ocenie

W czasie egzaminu oceniane są: umiejętność rozumienia i ustosunkowania się na piśmie do tekstów mówionych (A01) oraz pisanych (A02), a także posługiwanie się językiem z wykorzystaniem różnorodnych struktur gramatyczno-leksykalnych (A03) (zob. tab. 2). Na egzaminie testuje się także wiedzę oraz umiejętność krytycznego i analitycznego ustosunkowania się do różnych zagadnień kulturowych i społecznych (A04).

Tab. 2. Umiejętności podlegające ocenie (AQA 2017: 18)

OBJAŚNIENIE CELÓW OCENIANIA		
CELE OCENIANIA ANG. ASSESSMENT OBJECTIVES	UMIEJĘTNOŚCI PODLEGAJĄCE OCENIE	WAGA (W PROC.)
A01	Rozumienie wypowiedzi ustnych, które pochodzą z różnych źródeł, i stosowne odniesienie się do nich na piśmie.	20
A02	Rozumienie wypowiedzi pisemnych, które pochodzą z różnych źródeł, i stosowne odniesienie się do nich na piśmie.	30
A03	Umiejętność odpowiedniego posługiwania się językiem w formie pisemnej z wykorzystaniem bogatej leksyki i różnorodnych struktur gramatycznych.	30
A04	Znajomość oraz rozumienie różnych zagadnień kulturalnych i społecznych krajów/społeczności, w których używany jest język docelowy, a także umiejętność krytycznego oraz analitycznego ustosunkowania się do nich.	20

Tłumaczenie własne.

Sprawdzeniu podlega więc znajomość: 1) zagadnień społecznych, 2) kultury politycznej i artystycznej, 3) zagadnień gramatycznych, 4) zagadnień odnoszących się do samodzielnego projektu badawczego oraz 5) tekstów kultury: literatury i kinematografii (zob. tab. 3).

Kręgi tematyczne

Kandydaci do egzaminu mają się wykazać znajomością tematów o charakterze społecznym i artystycznym oraz społeczno-politycznym. Są one szczegółowo określone w wymaganiach egzaminacyjnych⁹ (zob. tab. 3; sekcje 1 i 2).

Lektury

Maturzyści muszą również wybrać dwie lektury lub jedną i jeden film z wykazu tekstów i filmów (tab. 3; punkt 5). Trudno określić w związku z brakiem statystyk egzaminacyjnych, które z propozycji cieszą się największą popularnością. Jednak z analizy rynku wydawniczego i szkoleniowego oraz aktywności nauczycieli polonijnych w grupach społecznościowych wynika, że najczęściej wybierane są *Tango* Sławomira Mrożka oraz film *Katyn* w reżyserii Andrzeja Wajdy z 2007 r. Maturzyści mają za zadanie napisać po jednym wypracowaniu na podstawie każdej z lektur (o czym szerzej w sekcji 4.2).

Projekt badawczy

Kolejnym zadaniem, które czeka na kandydatów do egzaminu, jest samodzielne zrealizowanie projektu badawczego, poświęconego jednemu z czterech tematów: 1) Polska w czasie komunizmu, 2) Rasizm w Polsce, 3) Turystyka w Polsce oraz 4) Ruch oporu w Polsce w czasie II wojny światowej. Uczniowie mają wykazać się umiejętnością prowadzenia badań i zgłębiania wiedzy na dany temat, na egzaminie będą musieli bowiem zmierzyć się z napisaniem wypracowania dotyczącego wybranego projektu badawczego (więcej na ten temat w sekcji 4.1.).

Zagadnienia gramatyczne

Podstawa programowa na poziomie A-level zakłada, że maturzyści powinni podejść refleksyjnie do studiowania polskiej gramatyki i struktur językowych. Mimo że nie muszą podchodzić do egzaminu z języka polskiego na poziomie GCSE, to autorzy podstawy wyraźnie zakładają, że kwestie gramatyczne z tego poziomu zostały już przez nich opanowane, publikują więc tylko listę zagadnień gramatycznych istotnych dla kursu A-level. Podczas samego egzaminu maturzyści powinni aktywnie używać wyszczególnionych i różnorodnych struktur gramatycznych, aby wykazać się ich opanowaniem oraz znajomością ich funkcji.

Budowa egzaminu

Arkusze egzaminacyjny nr 1 – pisanie i czytanie

Pierwszy z arkuszy egzaminacyjnych nosi nazwę Paper 1: Reading and writing, a czas na jego wypełnienie wynosi 2,5 godziny. Podczas tej części egzaminu można zdobyć 85 pkt, a zawarte w nim zadania umożliwiają ocenę umiejętności z zakresu A02 (25 proc.), A03 (7,5 proc.), A04 (10 proc.¹⁰) (por. tab. 2).

Arkusze egzaminacyjny składa się z dwóch sekcji: A oraz B. W części A znajdują się zadania na rozumienie tekstu pisanego oraz tłumaczenie, a część B to wypracowanie dotyczące projektu badawczego. Komisja egzaminacyjna sugeruje, aby kandydaci dzielili czas egzaminacyjny po równo między obydwie sekcje.

Część A składa się z czterech tekstów zaadaptowanych z autentycznych źródeł. Dotyczą one obszarów tematycznych omówionych w tab. 3. Trzy zadania sprawdzają umiejętność rozumienia globalnego, selektywnego oraz szczegółowego – dwa z nich

⁹ Chociaż szkoły mają pełną swobodę w decydowaniu o tym, w jaki sposób oraz kiedy zrealizować poszczególne treści programowe, a także o tym, kiedy konkretne obszary tematyczne zostaną omówione, to jednak twórcy podstawy sugerują, by w pierwszym roku przygotowań do egzaminu poruszać tematykę społeczną i artystyczną, w drugim zaś tematykę o charakterze społeczno-politycznym.

¹⁰ Wartości procentowe podane w nawiasach odnoszą się do całości punktów, które można uzyskać za wyżej wymienione umiejętności, tj. np. 25 proc. pkt do zdobycia za A02 w arkuszu egzaminacyjnym nr 1 oznacza, że tylko 5 proc. pkt za te umiejętności pozostaje do rozdysponowania w innych arkuszach egzaminacyjnych (por. tab. 2).

Tab. 3. Przegląd treści szczegółowych w ramach podstawy programowej na poziomie A-level z języka polskiego (AQA 2017: 12–16)

1. ZAGADNIENIA I TRENDY SPOŁECZNE	2. KULTURA ARTYSTYCZNA I POLITYCZNA	3. GRAMATYKA	4. PROJEKT BADAWCZY (JEDEN DO WYBORU)	5. TEKSTY LITERACKIE I FILMY
<p>Motyw 1.1. Oblicza polsko-języcznego społeczeństwa – kierunki rozwoju społecznego: przeszłość i teraźniejszość</p> <p>Podtemat 1.1.1. POLSKA RODZINA</p> <ul style="list-style-type: none"> – zmieniające się role w rodzinie – konflikt pokoleń – tradycyjne i współczesne wartości <p>Podtemat 1.1.2. ROZWÓJ CYFROWEGO ŚWIATA W POLSCE</p> <ul style="list-style-type: none"> – rola internetu w codziennym życiu – media społecznościowe – korzyści i zagrożenia – cyfryzacja polskiego społeczeństwa <p>Motyw 1.2. Oblicza polsko-języcznego społeczeństwa – problemy społeczne: przeszłość i teraźniejszość</p> <p>Podtemat 1.2.1. RÓŻNORODNOŚĆ I MOBILNOŚĆ SPOŁECZNA</p> <ul style="list-style-type: none"> – wykształcenie i wybory zawodowe – ludzie na marginesie społecznym – tolerancja i szacunek <p>Podtemat 1.2.2. WPŁYW EMIGRACJI NA POLSKIE SPOŁECZEŃSTWO</p> <ul style="list-style-type: none"> – powody emigracji – wyzwania stojące przed polskim społeczeństwem – postawy społeczne w Polsce wobec migracji 	<p>Motyw 2.1. Kultura artystyczna w polskojęzycznym społeczeństwie: przeszłość i teraźniejszość</p> <p>Podtemat 2.1.1. UROCZYSTOŚCI I TRADYCJE</p> <ul style="list-style-type: none"> – źródła i pochodzenie – wpływ społeczny i ekonomiczny – dziedzictwo lokalne i regionalne <p>Podtemat 2.1.2. POLSKIE ŻYCIE KULTURALNE</p> <ul style="list-style-type: none"> – kino – sztuka – muzyka <p>Motyw 2.2. Oblicza życia politycznego w Polsce: przeszłość i teraźniejszość</p> <p>Podtemat 2.2.1. POLSKA I UNIA EUROPEJSKA</p> <ul style="list-style-type: none"> – rola Polski w Europie – korzyści płynące z członkostwa Polski w Unii Europejskiej – wyzwania wynikające z członkostwa Polski w Unii Europejskiej <p>Podtemat 2.2.2. POLSKA POLITYKA A MŁODZI LUDZIE</p> <ul style="list-style-type: none"> – młodzi i ich zaangażowanie w politykę – priorytety w polityce młodzieżowej w Polsce – wartości i ideaty 	<p>3.1. RZECZOWNIKI:</p> <ul style="list-style-type: none"> – rodzaj gramatyczny – liczba pojedyncza i mnoga – deklinacja – związek zgody <p>3.2. ZAIMKI</p> <ul style="list-style-type: none"> – deklinacja – osobowe, wskazujące, dzierżawcze, liczebne, zwrotne – zwroty grzecznościowe <p>3.3. PRZYMIOTNIKI</p> <ul style="list-style-type: none"> – rodzaj gramatyczny – deklinacja – stopień równy, wyższy i najwyższy – przymiotniki pytajne i dzierżawcze <p>3.4. PRZYSŁÓWKI</p> <ul style="list-style-type: none"> – porównania – przysłówki pytajne <p>3.5. CZASOWNIKI</p> <ul style="list-style-type: none"> – bezokoliczniki – czasy: przeszły, teraźniejszy, przyszły – aspekt – formy pytające, bezosobowe, negacja – tryby rozkazujący, przypuszczający – imiesłowy – strony czasownika – przedrostki <p>3.6. MOWA ZALEŻNA</p> <p>3.7. PRZYIMKI</p> <p>3.8. SPÓJNIKI</p> <p>3.9. LICZEBNIKI</p> <ul style="list-style-type: none"> – główne, porządkowe, zbiorowe, nieokreślone, ułamkowe <p>3.10. WYRAŻENIA CZASOWE I ILOŚCIOWE</p> <p>3.11. SKŁADNIA</p>	<p>4.1. POLSKA W CZASIE KOMUNIZMU</p> <ul style="list-style-type: none"> – wpływ na życie codzienne – oddziaływanie Kościoła katolickiego – ruch Solidarności <p>4.2. RASIZM W POLSCE</p> <ul style="list-style-type: none"> – źródła – ofiary rasizmu – walka z rasizmem <p>4.3. TURYSTYKA W POLSCE</p> <ul style="list-style-type: none"> – rozwój infrastruktury turystycznej – popularne miejsca turystyczne – kuchnia regionalna <p>4.4. RUCH OPORU W POLSCE W CZASIE II WOJNY ŚWIATOWEJ</p> <ul style="list-style-type: none"> – ruchy narodowowyzwoleńcze – formy oporu – akcje i działania operacyjne 	<p>5.1. Teksty literackie do wyboru:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Sławomir Mrozek – <i>Tango</i> – Jarosław Iwaszkiewicz – <i>Panny z Wilka</i> oraz <i>Brzeźna</i> – Jerzy Andrzejewski – <i>Popiół i diament</i> <p>5.2. Filmy do wyboru:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Andrzej Wajda – <i>Katyń</i> (2007 r.) – Krzysztof Kiesłowski – <i>Przypadek</i> (1981 r.)

Tłumaczenie i opracowanie własne.

11 W angielskim systemie certyfikatorym pisemna odpowiedź niewerbalna to odpowiedź wyrażona za pomocą litery lub liczby.

12 Na podstawie moich doświadczeń w pracy z młodzieżą, która posługuje się językiem polskim jako odziedziczonym (tj. wyniesionym z domu rodzinnego, innym niż język otoczenia kraju zamieszkania), mogę powiedzieć, że to zadanie sprawia jej największe trudności.

wymagają odpowiedzi w języku polskim, czyli są to zadania otwarte, a jedno ma zazwyczaj charakter zamknięty, wymaga odpowiedzi niewerbalnej¹¹, tj. wpisania odpowiedniej litery we wskazane miejsce. Czwarte z zadań polega na streszczeniu/parafrazowaniu wskazanego materiału, co wymaga sprawnego posługiwania się strukturami gramatycznymi i dobrej znajomości słownictwa tematycznego. Oceniane w tym zadaniu są: umiejętność wyszczególnienia w streszczeniu wymaganych zagadnień oraz ogólna jakość użytego języka. Długość takiego streszczenia powinna wynosić między 90 a 100 wyrazów¹². Piątym zadaniem jest tłumaczenie fragmentu tekstu o długości minimum 100 wyrazów na język angielski (zob. tab. 4.).

Tab. 4. Przykład zadania tłumaczeniowego z arkusza egzaminacyjnego nr 1 – pisanie i czytanie (AQA, 2020a: 10)

<p>05. POLSKA SZKOŁA A INTERNET Przeczytaj poniższy tekst z dodatku do gazety codziennej i przetłumacz go na język angielski</p> <p>Dla dzisiejszej młodzieży szkolnej internet jest guru: po co mam się męczyć, skoro wystarczy kliknąć i zaraz będę wiedział. Bo internet wie. Nie trzeba przesiewać wiadomości – przecież sieć wie lepiej. Nowy świat jest łatwo kopiowany: młodzi dzielą się filmami, muzyką, notatkami z lekcji i bez wstydu ściągają całe fragmenty, z których kompilują zadania domowe. Zamiast samodzielnej i własnoręcznie napisanej odpowiedzi wklejają do zeszytu wydruk z definicją. Nowym wyzwaniem szkoły jest nauczyć ich, co to jest wiarygodne źródło oraz że istnieją prawa autorskie. Nie widzą różnicy między opinią profesora a celebryty. A gdy zwrócili im uwagę, uważają, że nauczyciele ich nie rozumieją.</p>
--

W części B należy napisać wypracowanie o charakterze krytyczno-analitycznym w odpowiedzi na pytanie związane z wcześniej wybranym przez nich tematem badawczym (por. tab. 5). Maturzyści muszą ustosunkować się do tematu egzaminacyjnego dotyczącego wybranego zagadnienia na podstawie dwóch źródeł: przedłożonego fragmentu tekstu (o problematyce poruszanej przez pytanie) oraz wiedzy własnej nabytej w toku samodzielnego studiowania wybranego tematu w czasie kursu A-level. Podczas egzaminu nie można korzystać z żadnych notatek ani ze słownika. Kandydaci powinni napisać tekst długości około 300 wyrazów, choć wszystko, co zostanie napisane, będzie ocenione. Nie ma górnej granicy dozwolonej liczby wyrazów. Połowa punktów za to zadanie przyznawana jest za umiejętności wykorzystania informacji z tekstu źródłowego oraz jakość użytego języka, a druga połowa za użycie wiadomości pochodzących z własnych poszukiwań badawczych. W tab. 5 przedstawiono listę tematów, które znalazły się na pierwszym egzaminie sesji jesiennej w 2020 r.

Tab. 5. Przykładowe tematy egzaminacyjne dotyczące niezależnego projektu badawczego z sesji jesiennej 2020 (AQA 2020a: 11–25)

<p>KORZYSTAJĄC Z INFORMACJI ZAWARTYCH W POWYŻSZYM ARTYKULE ORAZ ZDOBYTEJ WIEDZY, NAPISZ WYPRACOWANIE PO POLSKU, NA OKOŁO 300 SŁÓW, NA PONIŻEJ PODANY TEMAT.</p> <ul style="list-style-type: none"> – W roku 1989 upadł w Polsce ustrój socjalistyczny. Przeanalizuj, które osoby i wydarzenia miały wpływ na powstanie NSZZ Solidarność oraz w konsekwencji przyczyniły się do upadku ustroju socjalistycznego w Polsce. – Ostatnie lata przyniosły wzrost przyzwolenia społecznego na rasistowskie zachowania. Przeanalizuj, jakie jest jego źródło i jak próbuje się z nim walczyć. – Polska jest równie atrakcyjna dla turystów jak wiele znanych z doskonałej oferty turystycznej krajów europejskich. Do jakiego stopnia zgadzasz się z tym stwierdzeniem? – Do najgłośniejszych akcji bojowych Armii Krajowej zaliczamy akcje likwidacyjne wysokich oficerów niemieckich odpowiedzialnych za terror panujący na ziemiach polskich. Przeanalizuj wybrane akcje AK i ich wpływ na losy ludności cywilnej w okupowanej Polsce.
--

Arkusze egzaminacyjne nr 2 – pisanie

Drugi arkusz egzaminacyjny sprawdza znajomość tekstów kultury (maturzyści mogą wybierać spośród trzech lektur¹³ i dwóch filmów). Do napisania są dwa wypracowania na temat dwóch różnych utworów literackich lub na temat jednego filmu i jednego utworu literackiego (zob. tab. 3 dla listy utworów). Do zdobycia podczas tej części egzaminu jest 80 pkt, a ocenie podlegają umiejętności z zakresu A03 (10 proc.) i A04 (10 proc.) (por. tab. 2). Egzamin trwa dwie godziny, zdający może więc poświęcić po jednej na każde z wypracowań. Każde z wypracowań powinno składać się z ok. 300 wyrazów, maturzyści mogą jednak pisać dłuższe prace (oceniana jest cała praca niezależnie od objętości). Do każdej książki i filmu komisja egzaminacyjna przygotowuje po dwa pytania, tak aby maturzyści mogli wybrać tematy, które są im bliższe. Odpowiadając na pytania (por. tab. 6), należy krytycznie i analitycznie ustosunkować się do problematyki poruszanej w wybranych utworach. Maturzyści powinni być też w stanie skomentować np. techniki literackie lub pracę kamery w przypadku filmów.

¹³ Technicznie rzecz ujmując, mogą wybierać z czterech lektur, ale dwa opowiadania J. Iwaszkiewicza traktowane są jako jedna lektura.

Tab. 6. Przykładowy zestaw pytań dotyczących *Tanga* Sławomira Mrożka (AQA 2020a)

SŁAWOMIR MROŻEK: TANGO
1.1. Totalna wolność prowadzi do chaosu i anarchii. Do jakiego stopnia zgadzasz się z tym stwierdzeniem? Przeanalizuj je, opierając się na treści sztuki.
1.2. Przeanalizuj, czy Artur był skazany na porażkę w próbie wprowadzenia porządku do swojego życia i otoczenia.

Arkusze egzaminacyjne nr 3 – słuchanie, czytanie i pisanie

Ostatni z arkuszy egzaminacyjny składa się z trzech części A, B i C. Część A to słuchanie ze zrozumieniem, część B – tłumaczenie na język polski, a część C to zadanie wielosprawnościowego (ang. *multi-skill task*). Do zdobycia podczas tej części egzaminu jest 75 punktów, a ocenie podlegają umiejętności z zakresu A01 (20 proc.), A02 (5 proc.), A03 (12,5 proc.) (por. tab. 2). Czas przeznaczony na wypełnienie arkusza to 2,5 godziny, przy czym sugestią komisji egzaminacyjnej jest, aby poświęcić około 45 minut na sekcję A, a 100 – na pozostałe partie egzaminu.

Część A testuje sprawność słuchania ze zrozumieniem i zawiera zarówno zadania otwarte, jak i zamknięte. Oprócz standardowych sposobów testowania słuchania, podobnie jak w pierwszym arkuszu, pojawia się streszczenie (tym razem tekstu odsłuchanego). Maturzyści podczas całego egzaminu mogą kontrolować swoje nagrania, tzn. w dowolnym momencie je zatrzymywać, przewijać lub kilkakrotnie odsłuchiwać. Część B dotyczy tłumaczenia z języka angielskiego na polski fragmentu tekstu (min. 100 wyrazów) o tematyce wynikającej z zakresów wyodrębnionych w wymaganiach egzaminacyjnych. Ułatwieniem dla zdających jest polskojęzyczny tekst wprowadzający. Zawiera on część słownictwa, które następnie może być wykorzystane w tłumaczeniu. Część C to zadanie angażujące wiele sprawności językowych i jest ono¹⁴ próbą zrekompensowania braku części ustnej na maturze z języków nowożytnych¹⁵. Składa się z trzech etapów: 1) przeczytania fragmentu tekstu na dany temat, 2) odsłuchania nagrania na ten sam temat, a następnie 3) napisania wypracowania na około 200 słów na podstawie tych dwóch tekstów źródłowych (zob. tab. 7).

¹⁴ Razem z projektem badawczym.

¹⁵ Egzamin z mówienia proponowany jest tylko w przypadku języka niemieckiego, hiszpańskiego i francuskiego. Cele oceniania we wszystkich egzaminach, także z języków mniejszościowych, muszą być takie same i mieć tę samą wagę na danym poziomie testowania, czyli A01 (20 proc.), A02 (30 proc.), A03 (30 proc.), A04 (20 proc.) (por. tab. 2). Przy braku części sprawdzającej mówienie w egzaminach z języków mniejszościowych powstał więc problem, gdyż cele A01, A02 oraz A03 nie były w pełni realizowane (brakowało 30 proc.). Łukę tę wypełniono, wprowadzając dwa zadania 1) *multi-skill task* oraz 2) projekt badawczy, które są poddawane ocenie w obszarach 1) A01, A02, A03 oraz 2) A02, A03, A04, co wyrównuje punktację.

Tab. 7. Przykładowe zadanie wielosprawnościowe (AQA, 2020a, p.12)

MULTI-SKILL TASK LISTENING, READING AND WRITING
INSTRUCTIONS
– Listen to the recording provided and read the passage in the insert booklet. – Make notes in the insert booklet on both the recording and the reading passage. – Use your notes to write an essay of approximately 200 words on the title below.
06. W jakim stopniu członkostwo w Unii Europejskiej wpłynęło i wciąż ma wpływ na Polskę i jej mieszkańców?

Wnioski, uwagi końcowe, refleksje

Nowa struktura egzaminu z języka polskiego jako obcego na poziomie maturalnym stawia zdającym bardzo wysokie wymagania, które zdaniem środowiska edukacyjnego mogą odstraszać młode osoby od ubiegania się o te kwalifikacje. Statystyki egzaminacyjne wskazują jednak, że podczas ostatnich czterech sesji egzaminacyjnych¹⁶ maturzyści osiągnęli bardzo wysokie wyniki: w sesji letniej w 2020 r. 94,3 proc. zdających otrzymało ocenę B lub wyższą. Podobnie wyglądała sytuacja w sesji letniej 2021 r., w której 92,9 proc. uczniów otrzymało ocenę B lub wyższą (AQA 2022). Jak wspomniałam wcześniej, te oceny były wystawione przez nauczycieli. Co ciekawe, w sesjach jesiennych 95,9 proc. w 2020 r. i 80 proc. w 2021 r.¹⁷ otrzymało ocenę B lub wyższą (AQA 2022). Chociaż liczba zgłoszeń do egzaminu jest ostatnio znikoma, to wyśmienite wyniki zdających dają nadzieję, że uda się zachęcić młodzież polonijną do aktywnego kontaktu z polszczyzną na poziomie akademickim.

Moja ponad dziesięcioletnia praca z młodzieżą pochodzenia polskiego na poziomie A-level pokazuje, że do egzaminu podchodzą osoby zdeterminowane i pracowite. Interesuje je nie tylko zdanie go i uzyskanie kwalifikacji – jeśli decydują się na przystąpienie do egzaminu, to chcą otrzymać możliwie najwyższe oceny. Trzydziestoro młodych ludzi, przygotowywanych przede mną w 2016 r. do egzaminu A-level w Londynie i zapytanych o motywacje, które nimi kierują, doskonale zdawało sobie sprawę z tego, dlaczego do niego podchodzą. Spośród wielu powodów wyłoniły się dwa główne: te o charakterze tożsamościowym¹⁸ i te o charakterze rozwojowym. Poniżej kilka przykładowych uzasadnień, podanych przez uczniów.

Da mi to więcej możliwości w międzynarodowej karierze, jak i poszerzy moje horyzonty światopoglądowe.

Myślę, że egzamin przyda mi się w przyszłości przy staraniu się o miejsce na uczelni, a także będzie dobrze wyglądać w CV. Stanowi on świadectwo moich umiejętności językowych.

Gdy założę własną rodzinę, będę w stanie nauczyć moje dzieci języka mojej mamy. Egzamin na początku wydawał się dla mnie nieprzydatny. Jednak zmieniłam zdanie, kiedy zdałam sobie sprawę, jak bardzo może mi pomóc w przyszłości. A-level z języka polskiego to dodatkowa kwalifikacja, która wyróżni [mnie] od pozostałych uczniów. Drugim powodem podchodzenia do egzaminów jest moje własne zadowolenie. Chciałabym dostać dobrą ocenę, abym miała czym się pochwalić. Mogę później wrócić do Polski i nauczać języka angielskiego.

(Kozłowska 2016)

Ci sami uczniowie stali się później twarzami kampanii *Save Polish A-level*. Dzisiaj, widząc spadek liczby zdających maturę z języka polskiego, odnoszę wrażenie, że konieczne jest zorganizowanie podobnej kampanii, tym razem skierowanej do młodzieży i jej rodziców. Spadek liczby osób pochodzących do egzaminu A-level może bowiem, szczególnie w obliczu obecnych nastrojów politycznych w Anglii, doprowadzić do ponownej próby wycofania egzaminu A-level z języka polskiego.

BIBLIOGRAFIA

- AQA (2017), *A-level Polish (Listening, Reading, Writing) 7687 for teaching from September 2018 onwards for A-level exams in 2020 onwards*, <bit.ly/3t47JAB>, [dostęp: 28.09.2020].
- AQA (2020a), *A-level Paper 1 Reading and Writing*, <bit.ly/36GQNJ1>, [dostęp: 30.01.2022].
- AQA (2020b), *Grade boundaries – November 2020 exams A-level – reformed linear*, <bit.ly/3seUfTr>, [dostęp: 27.01.2022].

¹⁶ Cztery sesje egzaminacyjne, tj. dwie sesje letnie w 2020 r. i 2021 r., w których uczniowie nie podchodzili do egzaminów i otrzymywali oceny przewidywanych osiągnięć, oraz dwie jesiennie, również w 2020 r. i 2021 r., kiedy pisali egzamin w tradycyjnych warunkach.

¹⁷ W sesji jesiennej 2021 r. do egzaminu podeszło tylko piętnaścioro maturzystów.

¹⁸ Pomimo tego, że dwoje z maturzystów nie było nigdy w Polsce.

- AQA (2022), *Grade boundaries – November 2021 exams A-level*, <bit.ly/3BPHUrX>, [dostęp: 27.01.2022].
- AQA (2022), *Results statistics archive*, <bit.ly/35RMGcG>, [dostęp: 27.01.2022].
- GOV (2021) *Provisional entries for GCSE, AS and A level: summer 2021 exam series*. [online] GOV.UK. Available at: <bit.ly/3LTfiCO>, [dostęp: 25.01.2022].
- Kozińska, M. (2016), *Po co A-level z polskiego?*, „Razem Młodzi Przyjaciele”, nr styczeń –marzec, s. 4.
- NAWA (2022), *Uznawanie polskich dyplomów za granicą*, <bit.ly/3BTEZie>, [dostęp: 19.01.2022].
- Rada Europy (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- The Polish Educational Society (2016), *A-level Polish Level Exams Saved!*, <bit.ly/3BSjy12>, [dostęp: 10.03.2020].

MAKSI ANNA KOZIŃSKA Doktorantka z zakresu języka polskiego jako odziedziczonego na Anglia Ruskin University w Cambridge. Absolwentka studiów magisterskich z zakresu tłumaczeń specjalistycznych na University College London oraz studiów podyplomowych z zakresu nauczania języka polskiego jako obcego na Uniwersytecie Jagiellońskim przy współpracy z PUNO. Od 10 lat zajmuje się nauczaniem języka angielskiego jako obcego oraz języka polskiego jako odziedziczonego na poziomach GCSE i A-level w Anglii. Od 2016 r. należy do zespołu zewnętrznych ekspertów OFQUAL. Współautorka podręczników i pomocy naukowych do nauki języka polskiego jako odziedziczonego i obcego, m.in. *GCSE Nowe Tematy* (2016 r.) oraz *Lekcje z polskiego* (2019 r.).

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOWS” w procedurze *double-blind review*.

Historia magistra linguae, czyli o roli historii języka w nauczaniu niemieckiego słów kilka

DOI: 10.47050/jows.2022.2.117-121

Co było, a nie jest, nie pisze się w rejestr. Ale czy aby na pewno? Historia lubi się powtarzać, a język powtórki lubi. Może więc przymierze przeszłości i współczesnej wiedzy będzie receptą na sukces w nauce niemieckiego? Nie musimy od razu wyciągać trupa z szafy – wystarczy alfabet i odpowiedni podkład muzyczny.

Historia jest nauczycielką życia – jakże ogromną mądrością i doświadczeniem wykazał się Ciceron, dochodząc do takich wniosków! To właśnie historia nadała obecny kształt naszej rzeczywistości. Podobnie jak kropla, która drąży skałę, tak i historia wpływa na każdy aspekt ludzkiej egzystencji, począwszy od rzeczy codziennych, przez kulturę, sztukę aż po naukę. Przeszłość metaforycznie drąży też język, odciskając na nim swoje piętno. Nierzadko łatwiej nam zrozumieć znaczenie danego pojęcia, jego wymowę lub zapis, gdy uświadomimy sobie, jaka jest jego geneza. Dlaczego więc nie wykorzystać tej wiedzy do nauki języka? Któż z nas nie był kiedyś zdumiony pochodzeniem jakiegoś słowa? Niekiedy bywają to korzenie niewiarygodne, czasem humorystyczne lub być może nawet zatrważające. Włączmy więc historię języka do jego nauki jako nauczycielkę, wieszczkę i reporterkę zmian.

Jedną z najtrudniejszych do dostrzeżenia rzeczy jest fakt, że język to zjawisko żywe – zmienia się na naszych oczach, choć zmiany te dostrzegamy dopiero z perspektywy czasu. Obecnie używane formy są wypadkową wielu procesów, które zachodziły na przestrzeni wieków. Ich obserwacja i opis pozwalają współczesnym językoznawcom przewidzieć pewne zjawiska oraz prowadzić badania nad dalszym rozwojem języka i wykorzystaniem jego reguł, np. w lingwistyce cyfrowej.

Dla uczących się języka obcego cała ta filozofia jest dość obca, przede wszystkim dlatego, że filologiczne podejście wyrabia się dopiero po opanowaniu języka na poziomie, na którym staje się on narzędziem. Początkujący uczniowie nastawieni są na okiełznanie nieznanego. Język niemiecki jako język obcy nie różni się pod tym względem niczym od innych języków obcych. Podczas jego nauki, na którą według Marka Twaina – skarbnicy ironicznych aforyzmów dotyczących języka niemieckiego – czas mają jedynie umarli, uczniowie natrafiają na pewne specyficzne „smaczki” charakterystyczne tylko dla tego języka. Dobrze wytłumaczone na samym początku, mogą zachęcić do dalszego poznawania języka lub przynajmniej odrobinę osłodzić jego naukę. I tu z pomocą przychodzi historia języka, potężna sojuszniczka nauczyciela języka niemieckiego, z której skarbnicy można czerpać nieprzerwanie. W niniejszym tekście pozwolę sobie przedstawić kilka ciekawostek językowych, których wytłumaczenie ukryte jest w mrokach historii, a ich wydobycie na światło dzienne

AGNIESZKA ZIMMER
Uniwersytet Warszawski

może być lekko szokujące, niekiedy zabawne, z pewnością inspirujące i kryjące w sobie spory potencjał do wzbudzenia zainteresowania uczniów.

Na dobry początek – alfabet

Mające swoją niezwykle ciekawą historię pismo wyniesione zostało przez Ferdynanda de Saussure'a do rangi osobnego systemu. Już sama przeszłość pisma niemieckiego oraz rozwoju ortografii rozumianej jako oficjalny zbiór norm językowych dotyczących prawidłowego zapisu wyrazów danego języka (o ortografii *sensu stricto* w języku niemieckim możemy mówić dopiero od momentu wydania pierwszego słownika ortograficznego pod red. Konrada Dudeną w roku 1903) jest niezwykle fascynująca, a jej odzwierciedlenie uczniowie znajdują w alfabecie: oto te słynne umlauty ä, ö i ü oraz ten śmieszny znak ß, którego samo nazewnictwo przyprawia o zawrót głowy, o czym za chwilę.

Skąd się wzięły umlauty? Dlaczego zapisuje się je z kropkami? A z jakiego powodu nauczyciel, pisząc po tablicy, używa czasem kresek zamiast kropek? Czy będzie to miało znaczenie, jeśli ich nie oznaczą? Te i wiele podobnych pytań o jedne z najbardziej charakterystycznych liter w alfabetach świata słyszał zapewne niejeden nauczyciel. Bez choćby pobieżnej znajomości historii języka nie da się ich istnienia wyjaśnić. *Der Umlaut*, czyli przegłos, to zjawisko fonetyczne będące niczym innym, jak wynikającą z obecności innej głoski asymilacją fonetyczną. Podobną sytuację możemy zauważyć w występującym w języku polskim udźwięcznieniu (prośba → [ź]) i ubezdźwięcznieniu (bezpieczny → [s]). Wprawdzie oba te zjawiska dotyczą spółgłosek, niemniej jednak pokazują, że sąsiedztwo jednego dźwięku zmienia właściwości innego. W języku niemieckim wyzwalaczem takich asymilacji wśród samogłosek jest [i] – samogłoska przednia wysoka (por. rys. 1). Oznacza to, że jeżeli występowała ona w sylabie następującej, powodowała przesunięcie języka do przodu, co z kolei zmieniało brzmienie wypowiedzianych przed nią samogłosek: a było nieco podnoszone i przybrało wartość fonetyczną [ɛ:], czyli ä, o przesuwano się do przodu i przybierało brzmienie ö², zaś wypowiedziane w górnej tylnej części jamy ustnej u zyskiwało nowe brzmienie dzisiejszego ü³.

Posługujący się alfabetem łacińskim średniowieczni skrybowie (alfabetyzacja społeczeństwa była w owym czasie niewielka) próbowali oddać obce łacinie dźwięki w różny sposób i często nadpisywali nad odpowiednimi literami małe e, które w piśmie gotyckim miało formę e, co doprowadziło do zapisu w postaci dwóch kresek. W druku długo jeszcze nadpisywano e, a gdy przejęto zapis w postaci kresek, te przerodziły się w dużo wygodniejsze kropki. Znaki przegłosu to tzw. znaki diakrytyczne, czyli dopisywane do litery podstawowej znaki modyfikujące jej pierwotne znaczenie. Oznacza to, że ich pominięcie jest nie tylko błędem ortograficznym, ale wręcz może skutkować poważną zmianą znaczenia: *Ode* – oda to nie *öde* – pusty, opustoszały, *fordern* – żądać nie jest tożsame z *fördern* – wspierać, *Ara* określa gatunek papugi, zaś *Ära* dłuższy okres w historii, a *futtern* – zajadać i *füttern* – karmić mają zgoła inne znaczenia. Tak jak w języku polskim nie pomijamy w zapisie ortograficznym kresek i ogonków (*kos* ≠ *koś*, *pół* ≠ *pól*, *zęby* ≠ *żeby*), tak nie pomijamy w języku niemieckim kropek/kresek nad umlautami.

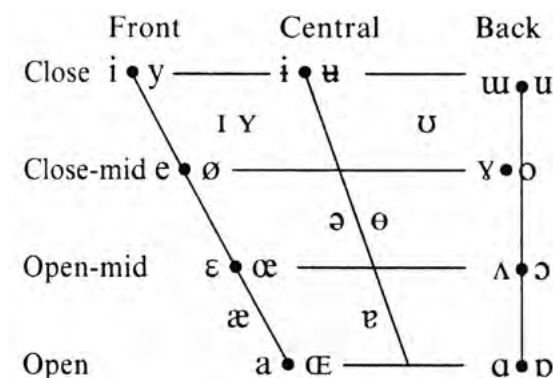
W całej powyższej historii z przegłosem znajdzie się miejsce na wyjątek (a jakże!). W dialektach południowoniemieckich, np. bawarskim, przegłos był blokowany przez zlepek spółgłosek *ck*. Ślady tego zjawiska znajdziemy np. w nazwie *Innsbruck* (miasto w Austrii, obszar dialektu bawarskiego), podczas gdy *Saarbrücken* położone poza wspomnianym obszarem nie podlega tej zmianie fonetycznej. Podobne zjawisko zaobserwujemy w dwóch czasownikach, które wywodzą się z jednego pnia. Ale najpierw pytanie

1 W międzynarodowym alfabecie fonetycznym IPA dźwięk ź oddawany jest znakiem graficznym [ʒ]. Ze względu na czytelność i wygodę pozwalam sobie uprościć nieco ten zapis, stosując łatwiejszy do uoocznienia zapis ortograficzny.

2 W IPA są to dźwięki: otwarte krótkie [œ], np. w *können*, oraz napięte długie [ø], np. w *Öde*.

3 W IPA są to dźwięki: otwarte krótkie [y], np. w *müssen*, oraz napięte długie [y̥], np. w *müde*.

Rys. 1. Diagram samogłoskowy języka niemieckiego



Źródło: DUDEN 2000: 15

historyczno-geograficzne: kto, kiedy i gdzie wynalazł druk? <tik-tak, tik-tak, gong> Był to Jan Gutenberg w roku 1454 w Norymberdze. Gdzie leży Norymberga? W Bawarii. Jak działały pierwsze „drukarki”? Były to prasy (stąd dzisiejsza *prasa* – zbiorcze określenie na czasopisma), którymi dociskano (niem. *drücken*) papier do czcionki. Mechanizm ten leży u źródła nazwy tej czynności. W dialekcie bawarskim słowo to brzmiało *drucken* i z czasem dorobiło się osobnego znaczenia – drukować, choć u jego źródeł leżał czasownik *drücken* – dociskać.

Skoro już przy znakach drukowanych jesteśmy, to zajmijmy się znakiem *ß*. Nazywany jest on różnie, najczęściej *Scharfes S* lub *Eszett* i występuje w alfabecie niemieckim i austriackim, w Szwajcarii i Liechtensteinie go nie ma. Historycznie rzecz ujmując, jest to tzw. ligatura, czyli znak graficzny powstały przez zrośnięcie się dwóch innych znaków. W przypadku *Eszett* były to dwa rodzaje *S*. I tu znowu musimy sięgnąć do neografii gotyckiej, która rozróżniała trzy rodzaje *S*, w zależności od położenia w wyrazie: majuskułę *Œ*, minuskułę *ʒ* oraz występujące na końcu wyrazu *ß*. Ponadto we wcześniejszym okresie rozwoju języka niemieckiego wartość fonetyczną [s] miał również znak *z*.

Symbol *ß* zrodził się z połączenia przypominającego znak całki (\int) *ʒ* oraz znaku *z*, zapisywanego dzisiaj jako *z*. Jeszcze w XV w. występowały one obok siebie jako odrębne litery, ale stopniowo w XVI w. łączyły się w jeden znak, który wyewoluował do współczesnego kształtu. Reguły jego użytkowania wprowadził Johann Christoph Adelung (1732–1806) i obowiązują one do dzisiaj (zniesiono jedynie zapis *ß* na końcu wyrazu).

Kończąc temat *Eszett*, przyjrzyjmy się pewnemu średniowiecznemu artyście, a konkretnie jego nazwisku. Chodzi o postać Wita Stwosza (ok. 1448–1533). Niemiecka wersja jego imienia to *Veit Stoß*. Sam rzeźbiarz był... Szwabem. I nie, nie chodzi o pogardliwe określenie Niemca. Szwab to mieszkaniec krainy Szwabia. Dialekt szwabski słynie nie tylko z wymawiania wszelkich (!) połączeń *sp* i *st* jako [szt, szp] (np. *Kunst* – *Kun**sz**t*, *Wurst* – *Wur**sz**t*, *du bist* – *du **bi**sz**t***), lecz również z licznych dyftongów. Jeden z nich znajdziemy w niemieckiej wersji nazwiska artysty: *Stuoss*. A teraz przyjrzyjmy się temu, jak ten zapis wyglądał w XV–XVI w. *S* i *t* nie budzą większych wątpliwości, *u* często zapisywano jako *w* (por. angielską nazwę litery *w* – *double u*), a *s* na końcu nazwiska miało znaną z akapitu powyżej formę całkopodobną ze znakiem *z*. Dla unaocznienia zapisu: **S t w** (=u) **o** [ʒ (=z)] (por. Wiktorowicz 2011: 49–50). Polacy odczytywali jego nazwisko jako *Stwosz* i tak oto zrodziła się znana obecnie swojsko brzmiąca forma.

Przy okazji pozbawiania złudzeń co do pochodzenia: polskie słowo *żur* wzięło się od średnio-wysoko-niemieckiego *sur* – kwaśny (niem. *sauer*). Czy to zatem aby na pewno polska zupa? Dla pocieszenia dodam, że polski pożyczył Niemczyźnie wyrazy *Gurke* (ogórek) i *Grenze* (granica).

Zmiany znaczeń, czyli jak ciało zmieniło się w trupa

Oprócz tego, że słowa wędrują, to zmieniają również swoje znaczenie. Jeden przykład przeszedł podobną drogę w obu językach. Zacznijmy jednak od kącika poezji:

Gdy tu mój trup w pośrodku was zasiada,
W oczy zagląda wam i głośno gada,
Dusza w ten czas daleka, ach daleka!
Błąka się i narzeka, ach narzeka! [...]

Adam Mickiewicz *Gdy tu mój trup...*

Ten dość makabryczny obrazek, którym raczy nas sam Adam Mickiewicz, nie jest jednak tym, czym być się wydaje. Otóż w czasach powstania wiersza słowo *trup* oznaczało ciało, każde ciało: żywe i martwe. Znaczenie to znajdziemy obecnie również w innych językach słowiańskich⁴. Dopiero w późniejszym okresie nastąpiło zawężenie znaczenia do obecnego – martwe ciało. W języku niemieckim mamy podobny przykład: *der Leichnam* – zwłoki.

⁴ Por. pl.wiktionary.org/wiki/trup, [dostęp: 29.12.2020].

Według słownika Grimmów oraz słownika etymologicznego Wolfganga Pfeifera słowo to miało do ok. XVII w. znaczenie – ludzkie ciało. Żyje ono jeszcze w określeniu Frohnleichnam⁵ – Boże Ciało. Mniej więcej w tym samym okresie obserwujemy podobną zmianę znaczeniową w języku polskim. Kto nie wierzy, może sprawdzić w słowniku.

Nie tylko Baśnie braci Grimm

Na przykład w słowniku Wilhelma (1786–1859) i Jakuba (1785–1863) Grimmów. Tak, tych braci Grimm, którzy spisali bajki ludowe, a przy okazji zapoczątkowali naukowe badania historycznojęzykowe niemieckich i stworzyli dyscyplinę naukową, jaką jest germanistyka. Bracia Grimm są autorami potężnego, powstającego ponad 100 lat (1852–1961) 32-tomowego słownika języka niemieckiego *Deutsches Wörterbuch*. W samym słowniku znajdziemy pod hasłem *Frucht* ciekawą uwagę:

Mit diesem worte sollte Jacob Grimm seine feder von dem werke leider für immer niederlegen. das übrige bis zu ende des so weit geführten buchstabens ist meine arbeit. Weigand⁶.

[Przy tym słowie Jacob Grimm niestety na zawsze odłożył swe pióro. Wszystko pozostałe aż do końca tak obszernej litery jest moim dziełem. Weigand]. (tłum. własne – A.Z.)⁷

Tu kilka słów wyjaśnienia. Jakub Grimm zmarł w roku 1863, cztery lata po swoim bracie, pozostawiając wspólne ich dzieło niedokończonym. Jego kontynuacji podejmowali się różni badacze, a ostatni tom wydano w 1961 r. Zaznaczyć należy, że autorzy zachowali zarówno konwencję graficzną przyjętą przez braci Grimm, jak i charakterystyczny styl opracowania haseł. Słownik ten jest po dziś dzień jednym z podstawowych dzieł, do których sięgają historycy, nie tylko językowi, podczas swoich badań.

Ach, ta odmiana...

Historia języka pozwala wyjaśnić nie tylko zawiłości niemieckiej ortografii czy fonetyki, ale również fleksji. Czyż nie rzuca się w oczy zwrot *zu/nach Hause* – w/do domu albo frazeologizm *wie es im Buche steht* – z prawdziwego znaczenia, wzorcowy? Co bardziej uważni uczniowie dostrzegą zapewne, że odmiana wyrazów *Haus* i *Buch* w celowniku (ach, ten kochany Dativ) nie wymaga końcówki -e, więc skąd się ona bierze w tych zwrotach? Tu z pomocą spieszy historyczna odmiana tych właśnie słów: rzeczowniki rodzaju nijakiego i męskiego otrzymywały niegdyś w celowniku liczby pojedynczej dodatkową końcówkę e. Mniej więcej ok. XVII–XVIII w. norma fleksyjna zaprzesała takiego wymogu, ale w starych i utartych zwrotach żyją jeszcze pozostałości dawnych odmian. W tej kwestii rzeczowniki rodzaju żeńskiego nie pozostają wobec nich dłużne. Refleksy dawnej odmiany, która w celowniku liczby pojedynczej wymagała -en, znajdziemy m.in. w zwrocie *im Himmel und auf Erden* – w niebie i na ziemi. No i bądź tu mądry i pisz wiersze...

Kwestia rymu

...na przykład *Ode do radości*. A potem ją zaśpiewaj. Wytrawny słuchacz opery usłyszy, że w pewnych fragmentach zapis ortograficzny nie odpowiada przypisanym do niego dźwiękom, ale zachowuje rym. Chodzi np. o fragment:

Deine Zauber binden **wieder**
Was die Mode streng geteilt;
Alle Menschen werden **Brüder**,
Wo dein sanfter Flügel weilt.

Friedrich Schiller *Ode an die Freude*

⁵ Słowo *der Frohn* 'pan, mężczyzna' było niegdyś męskim odpowiednikiem słowa *die Frau* 'kobieta', jednakże zanikło i pełni obecnie funkcję morfemu unikalnego występującego w złożeniach *Frohnleichnam*, *Frohdienst* 'pańszczyzna'.

⁶ bit.ly/3wTWBbJ, [dostęp: 29.12.2020].

⁷ Wszystkie tłumaczenia na język polski pochodzą od autorki.

Obecne w wyrazie *wieder* [i:] nie rymuje się z u – umlaut w *Brüder*. Aby zachować rym i nie szokować słuchaczy dysonansem, stosuje się zabieg (uwaga! trudne słowo!) delabializacji, czyli nie zaokrągla się ust przy wymawianiu dźwięku *ü*. I tak z nierymującego się umlautu powstaje piękny rym z i: **wieder** – **Bri**der. Takie zabiegi stosowali XVIII-wieczni poeci, aby zachować harmonię dźwięków. Wszystko dla naszego poczucia estetyki.

Historyczna nieregularność

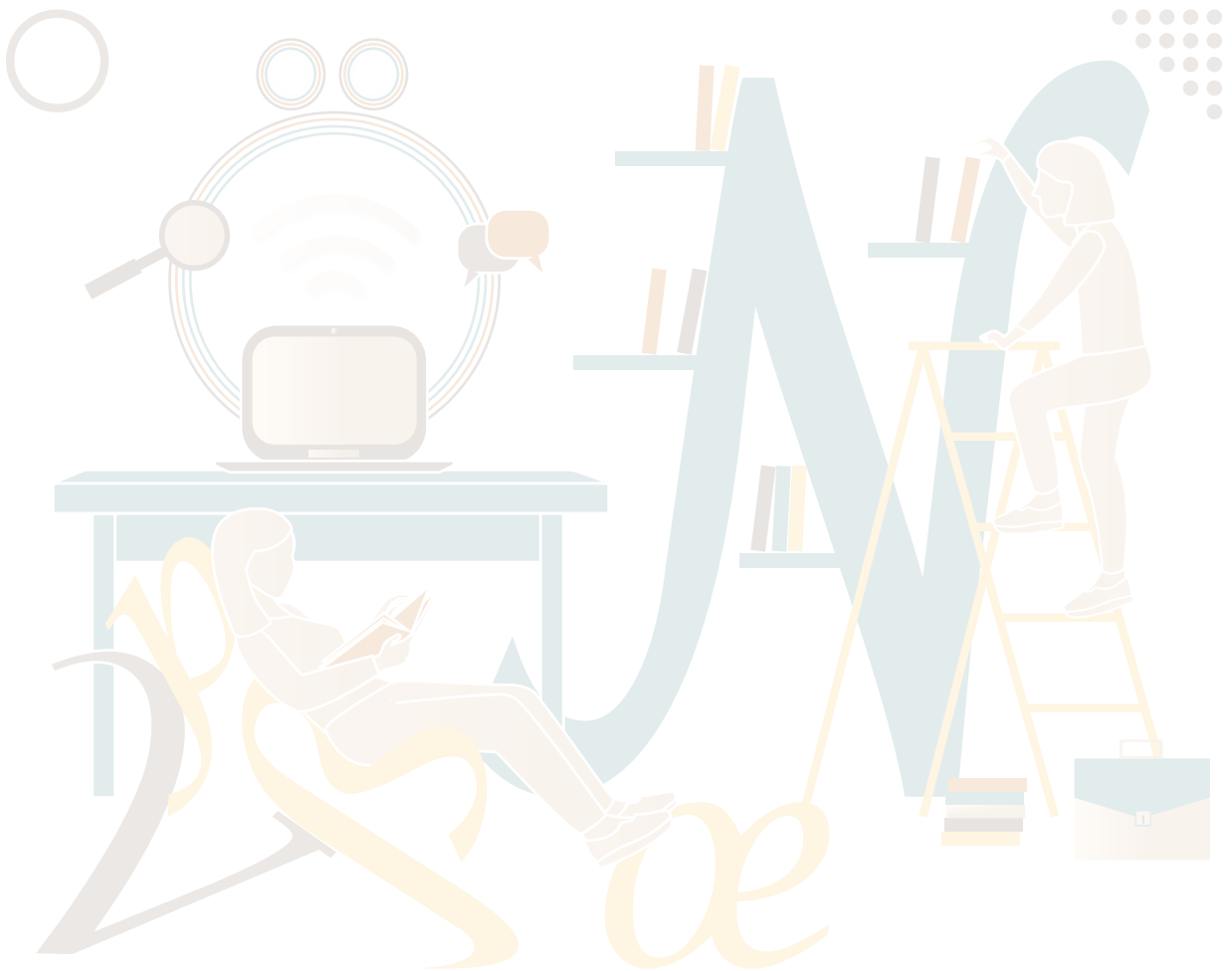
Wsluchając się w dźwięki muzyki Beethovena i słów Schillera, rozważmy jeszcze jedno zagadnienie: czasowniki nieregularne. Znajdziemy je we wszystkich językach germańskich. Co więcej: w wielu przypadkach będą one tożsame. Czyż to nie jest zastanawiające? A i owszem! Otóż czasowniki regularne (lub jak kto woli: słabe) są germańskim neologizmem. Okres „języka” germańskiego (jest to pewien abstrakt naukowy – nie było jednego wspólnego języka germańskiego, lecz języki poszczególnych germańskich plemion) przypada na lata ok. 500 p.n.e. – ok. 500 n.e. Bez wnikania w szczegóły i charakterystykę: jest to dla rozwoju języka niemieckiego czas niezwykle istotny, albowiem zasób istniejących czasowników rozszerzał się (język jest zjawiskiem żywym), ale nowo utworzone czasowniki tworzyły czas przeszły inaczej, dziś powiedzielibyśmy: słabo. Nie było już zmian w samogłosce rdzennej (tzw. apofonia), lecz jedynie odpowiednie przedrostki i przyrostki. Innymi słowy: Germanie ułatwili uczniom naukę ich języków, wprowadzając rozwiązanie genialne w swej prostocie – czasowniki regularne. Z biegiem stuleci zasób pierwotnych czasowników mocnych zmniejszał się, odzwierciedlając historię ludzkości. Z czasem rzadziej używane czasowniki mocne np. *pflügen* – pielęgnować czy *melken* – doić straciły swoją moc, przyjmując formy słabe, a stare formy żyją obecnie w wyblakłych wspomnieniach. I tak z mocnych form czasownika *pflügen* – *pflög* – *gepflügen* ostał się tylko wyraz: *Gepflogenheit* – zwyczaj, a *salzen* – *salzte* – *gesalzen/gesalzt* – solić mocną formę przejawia jedynie w wyrazie *gesalzen*, a coraz częściej występująca forma słaba *gesalzt* świadczy o wciąż trwającym procesie zmian. Zaznaczyć należy, że w użyciach przenośnych tego czasownika dopuszczalna jest jedynie forma nieregularna imiesłowu.

Powyższe rozważania nie wyczerpują bogactwa i potencjału dydaktycznego historii języka niemieckiego. W założeniu miały one być zachętą do poszukiwania takich ciekawostek i, nomen omen, smaczków ułatwiających naukę języka niemieckiego, ukazujących jego złożoność lub po prostu pobudzających ciekawość uczniów (i nauczycieli). Nauczycielka życia może też stać się nauczycielką języka. Wystarczy tylko otworzyć słownik etymologiczny.

BIBLIOGRAFIA

- DUDEN. *Das Aussprachewörterbuch*, Bd. 6 (2000), Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG: Mannheim.
- Grimm, W., Grimm, J. (1854–1961), *Deutsches Wörterbuch*, Leipzig, <bit.ly/3NByapV>, [dostęp: 9.06.2021].
- Mickiewicz, A., *Gdy tu mój trup...*, <bit.ly/3sY4cEX>, [dostęp: 9.06.2021].
- Pfeifer, W. (1993), *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen*, Akademie-Verlag: Berlin, <www.dwds.de>, [dostęp: 9.06.2021].
- Schiller, F., *An die Freude*, <de.wikipedia.org/wiki/An_die_Freude>, [dostęp: 9.06.2021].
- Wiktorowicz, J. (2011), *Krakauer Kanzleisprache. Forschungsperspektiven und Analysemethoden*, Warszawa, <bit.ly/3ljLUth>, [dostęp: 9.06.2021].

DR AGNIESZKA ZIMMER [Historyk języka niemieckiego specjalizująca się w języku kancelaryjnym i rękopisach niemieckich, adiunkt w Zakładzie Językoznawstwa Germańskiego Instytutu Germanistyki UW. Prowadzi zajęcia z leksykologii języka niemieckiego oraz praktycznej nauki języka niemieckiego.](#)



Angielsko-niemiecka interferencja językowa, czyli o roli fałszywych przyjaciół w uczeniu się języka obcego

DOI: 10.47050/jows.2022.2.123-129

Praca w klasie z zagadnieniem fałszywych przyjaciół niesie ze sobą elementy humoru i zaskoczenia, a przede wszystkim wzbudza ciekawość, co sprzyja lepszemu przyswajaniu wiedzy. Odwrócenie stereotypowego myślenia, zachęcanie uczniów do zadawania pytań i otwieranie oczu na kwestię ewolucji językowej – wszystko to sprawia, że fałszywi przyjaciele mogą być doskonałą pomocą dydaktyczną, czyli prawdziwymi przyjaciółmi nauczyciela.

Jako nauczyciel praktyk chętnie poszukuję sposobów, które mogą się okazać przydatne i efektywne w procesie przyswajania przez moich uczniów języka niemieckiego. Od pierwszego zetknięcia się ze zjawiskiem fałszywych przyjaciół wyczułam potencjał zagadnienia. Podobnie jak w przypadku relacji międzyludzkich, tak i w rzeczywistości językowej zdarzają się sytuacje, które czasem zbliżają i bawią, a czasem irytują lub zadziwiają. Osiągnięcie wzajemnego zrozumienia z pewnością ułatwiają podobieństwa – bazując na przeświadczeniu, że znamy drugą osobę i jesteśmy w stanie przewidzieć jej zachowania, w określonych sytuacjach spodziewamy się konkretnych reakcji. Kiedy ktoś, kogo znamy, nagle postępuje inaczej, niż wynika to z naszych doświadczeń, zaskakuje nas to, ale i na swój sposób ciekawi.

Czy łatwiej jest zrozumieć nieprzewidywalne zachowania człowieka, który pochodzi z tego samego kręgu kulturowego co my? A może nie ma to większego znaczenia? Tymi pytaniami rozważania o charakterze międzyludzkim przeniosę na płaszczyznę lingwistyczną – w jakiej sytuacji interferencja językowa pomaga, a w jakiej przeszkadza? Jak to wygląda z perspektywy uczniów, dla których język polski jest ojczystym, a niemiecki drugim językiem uczonym po angielskim? A co z osobami uczącymi się niemieckiego, dla których angielski jest językiem ojczystym? Na te pytania postaram się odpowiedzieć, opierając się na doświadczeniach i wnioskach, które zebrałam podczas obserwacji uczniów w trakcie pracy z nimi w Młodzieżowym Domu Kultury w Gdyni, jak również podczas wolontariatu w Bibliotece Hamlin Community Library w Pensylwanii (www.libraryhamlin.org) w Stanach Zjednoczonych, gdzie miałam możliwość kontaktu z innymi wolontariuszami – Amerykanami uczącymi się języka niemieckiego.

Historyczne migracje, zmiany i niespodzianki językowe

Aby wprowadzić temat fałszywych przyjaciół, najpierw należy przygotować odpowiedni grunt. W tym celu zawsze w pierwszej kolejności zajmuję się tematem zmian zachodzących w obszarach językowych. Za kluczową kwestię uważam zapoznanie uczniów z szeroko pojętą rodziną języków, z tłem historycznym oraz uświadomienie, że granice nie

KATARZYNA
ZEGARSKA-JASIŃSKA
Młodzieżowy Dom Kultury w Gdyni

zamykają możliwości migracji języków. Moim celem jest pokazanie „życia języków” – z zapożyczeniami, zmianami, podobieństwami, różnicami i sytuacjami, które z nich wynikają. Swobodne poruszanie się w tej materii może spowodować, że włączy się myślenie, powstaną pytania, a języki – obce z nazwy – zaczną być postrzegane jako kompani, których chcemy poznać bliżej. Zazwyczaj zaczynam od zasugerowania, że dla obcokrajowców uczących się polskiego nasz język również bywa twardym orzechem do zgryzienia, przytaczając opowiedzianą przez Marka Niedźwieckiego anegdotkę. Otóż gdy znajdował się on ze znajomym z zagranicy na przejściu dla pieszych, jego towarzysz, optymistycznie sądzący, że skoro zna już nieco polskich słów, to rozumie zamieszczony na znaku napis „PIESI”, zadał pytanie: „Tutaj przechodzą przez ulicę psy?”. Hm, nie tylko... Anegdota ujawnia co prawda jedynie nieznaną polskiej formie gramatycznej słowa „pies” u obcokrajowca, nie zaś zdradliwość fałszywych przyjaciół w dwóch odrębnych językach, ale jednocześnie pokazuje, jak bardzo podobieństwo słów i niedokładna znajomość ich znaczenia mogą sprowadzić nas na manowce.

Kiedy wprowadzamy temat fałszywych przyjaciół, możemy sięgnąć po zapożyczenia, z których nie zawsze zdajemy sobie sprawę, a które stanowią naturalny element naszego języka. Dobrym przykładem jest słowo *wihajster* (po niemiecku: *wie heißt er?* – jak on się nazywa?), padające z ust osoby szukającej jakiegoś przedmiotu, którego konkretna nazwa nie przychodzi jej w tym momencie do głowy. I w drugą stronę – wiele wyrazów pochodzenia słowiańskiego przyjęli także Niemcy. Jak pisze Morciniec, ścisłe relacje ze słowiańskimi sąsiadami i średniowieczne osadnictwo sprawiły, że do dzisiaj przetrwały w języku niemieckim słowa pochodzenia polskiego lub czeskiego, np. polskie wyrazy: granica (*die Grenze*), dalej! (*dalli!*), ogórek (*die Gurke*), chomąto (*das Kumt*), twaróg (*der Quark*), szabla (*der Säbel*), chałupa (*die Kaluppe*), czapka (*die Tschapka* – nakrycie głowy ułanów), płóc – zdrobniale od płócica (*die Plötze*), kapusta (*der Kapusta*), kolejka/nie sprawiaj trudności! (*das Kaleika/mach kein Kaleika!*). Niektóre z nich funkcjonują w języku potocznym lub regionalnym (Duden.de).

Rozważając przykłady „nieporozumień” lingwistycznych lub pochodzenie zapożyczeń, warto przez chwilę zastanowić się nad przyczynami zmian w języku. W tym przypadku polecam przywołanie prostej historii, która – choć nie wiąże się bezpośrednio z tematem – stanowi dobre wprowadzenie do głównego zagadnienia. W książce Morcińca znajdziemy przykład, który świetnie trafia do uczniów. Otóż autor opisuje proces zmian na przykładzie ścieżki wydeptanej przez przechodniów na trawniku, powstałej nie w wyniku ich zbiorowego i celowego działania na szkodę terenu zielonego, ale na skutek minimalizowania przez nich wysiłku i próby zaoszczędzenia czasu. W dalszej części autor przenosi ten przykład do sfery językowej. Zdaniem Morcińca możemy skracać wypowiedzi, dopóki zachowują cel i sens:

Berlińczyk, który chce pozdrowić sąsiada zwrotem guten Morgen, wypowiada jedynie [mojn], co jest skrótem wymowy berlińskiej [gʊtn ,morjn]. (...) Wyraz heute (dzisiaj) można skrócić do postaci heut i mimo to być zrozumianym. Wypowiedzenie Hast du heut gegessen? jest równie dobrze zrozumiane jak wyrażenie z wyrazem heute. Gdybyśmy jednak dalej chcieli skrócić wyraz heut, opuszczając na przykład ostatnią jego głoskę, to doszłoby do nieporozumienia i zamiast pytania „Czy jadłeś dzisiaj?” powstałoby pytanie „Czy jadłeś siano?” (Hast du Heu gegessen?) (2016: 10).

Zmiany w języku często więc wynikają z wygody, ale ich przyczyną – na przestrzeni wieków – bywały także sprawy zewnętrzne, np. nawiązywane między krajami liczne kontakty handlowe. Morciniec przedstawia to na przykładzie przymiotnika *englisch*, który do XIX w. oznaczał zarówno angielski, jak i anielski. Od tego czasu w związku z rozwojem gospodarczym Anglii zwiększył się eksport towarów do Niemiec, co poskutkowało wzrostem częstotliwości występowania słowa *englisch* w znaczeniu: pochodzący z Anglii (2016: 15).

Zastanowieniu nad genezą zmian językowych może towarzyszyć przedstawienie uczniom ogólnej historii języków germańskich. Należą do nich: angielski, niemiecki, niderlandzki, fryzyjski, afrikaans,

jidysz oraz języki skandynawskie – szwedzki, norweski, duński, islandzki i farski. Ich struktury gramatyczne mają wiele cech wspólnych, a mnóstwo wyrazów jest podobnych. Wynika to ze wspólnego rodowodu, czyli prajęzyka, nazwanego później pragermańskim. Zakłada się, że porozumiewali się nim mieszkańcy południowej Skandynawii oraz obszarów nad morzami Bałtyckim i Północnym w pierwszym tysiącleciu przed narodzeniem Chrystusa (Morciniec 2016: 5).

Fałszywi przyjaciele – definicja i przykłady

Przedstawiona uczniom w zarysie historia języka rozwija się w ich świadomości i kiełkuje. W ich głowach tworzą się skojarzenia między drzewami genealogicznymi ludzi i języków. W świecie tych pierwszych rodzeństwo, mimo wspólnych rodziców, dojrzewa i rozwija się w różnych kierunkach. To samo dzieje się z językami – idą własnym torem, wciąż jednak zawierając w sobie elementy wspólne lub – zmodyfikowane przez historię – pozornie wspólne. Teraz dopiero warto przedstawić uczniom definicję fałszywego przyjaciela (ang. *false friends*, fr. *faux amis*, niem. *falsche Freunde*), czyli słowa „w danym języku, które z punktu widzenia morfologicznego i ortograficznego wygląda lub brzmi podobnie jak słowo w innym języku, ale jego całkowite znaczenie leksykalne lub jedno z nich jest zupełnie inne” (Tomaszkiewicz 2006: 39). Te zdradliwe jednostki językowe są kłopotliwe podczas uczenia się języków obcych, utrudniają pracę lektorom i nastrożają trudności tłumaczom.

Można je jednak analizować dwojako: z jednej strony uwzględniając tę ciemną stronę, o której mowa w definicji, a z drugiej traktując je jako wdzięczne narzędzie do nauki języka. Dlaczego? Po pierwsze, przez swoją diametralnie różną definicję znaczeń fałszywi przyjaciele zaskakują, co z kolei może sprzyjać zapamiętywaniu. Po drugie, są wyzwolicielami komicznych sytuacji – element humoru w procesie nauki korzystnie wpływa na pracę mózgu podczas utrwalania w pamięci danego wyrazu. Niemieckojęzycznych uczących się języka angielskiego bawią historie typu: w sklepie mięsnym korpulentny pan wskazuje na stek i pyta: *Can I become a steak please?* (ang. *become* – stawać się, niem. *bekommen* – dostać, otrzymać), czyli: Czy mogę stać się stekiem? zamiast: Czy mogę dostać stek?, czy stwierdzenie *I was talking to my chef*, użyte w znaczeniu: Rozmawiałem z moim szefem, zamiast: Rozmawiałem z moim kucharzem.

Nieporozumienia wynikające z niewłaściwego użycia słów mogą mieć też dalej idące konsekwencje, np. być źródłem porażki reklamowej znanych marek. Firma Clairol, produkująca produkty do włosów, wprowadziła do Niemiec w 2006 r. popularną w USA lokówkę Mist Stick. Na gruncie europejskim urządzenie nie zostało jednak dobrze przyjęte, ponieważ nikt nie zadbał o to, by odpowiednio wcześniej dowiedzieć się, że angielskie *mist* (tu: mgiełka) oznacza po niemiecku obornik. Szkoda, że firma Clairol nie skorzystała z doświadczenia Rolls Royce’a, który trzydzieści lat wcześniej pracował nad modelem o nazwie Silver Mist. Przed wprowadzeniem auta na rynek w Niemczech pracownicy zdali sobie sprawę, że nie będzie to dobrą nazwą dla luksusowego samochodu i przed produkcją zmienili nazwę na Silver Shadow (Jurberg 2020).

Rozwiązywanie zagadek, czyli badanie pochodzenia wyrazów oraz zmian ich znaczenia i form

Podczas przedstawiania uczniom sytuacji humorystycznych, smaczków i niebezpieczeństw związanych ze zjawiskiem fałszywych przyjaciół językowych, w ich głowach zaczynają rodzić się pytania, jak i dlaczego w językach utrwaliło się tak wiele zdradliwie podobnych słów. Spособem na znalezienie odpowiedzi jest porównywanie ze sobą różnych języków – pomaga to rozwinąć umiejętność refleksji i świadomość ich używania. Aby to osiągnąć, młodzież powinna samodzielnie przeprowadzić dochodzenie w sprawie *falsche Freunde*.

Takie też zadanie otrzymali moi wychowankowie – na grupę polskich uczniów z roczników 2005–2008 czekała praca detektywistyczna. Na początku sami wybrali 10 par angielsko-niemieckich fałszywych przyjaciół (tab. 1), których historię powstania mieli zbadać.

Podzieliłam ich na dwa zespoły – pierwszy szukał pochodzenia słów angielskich, a drugi niemieckich (z pomocą *The online etymology dictionary* oraz *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache*). Efektem ich pracy były krótkie definicje i wnioski z przeprowadzonego dochodzenia (tab. 2.) oraz ćwiczenia w aplikacji Wordwall sprawdzające znajomość wybranych fałszywych przyjaciół (rys. 1).

Tab. 1. Pary fałszywych przyjaciół, których pochodzenie badali uczniowie

	ENGLISCH	DEUTSCH	DEUTSCH	ENGLISCH
1	artist	Künstler	Artist	circus performer
2	fabric	Stoff	Fabrik	factory
3	floor	Fußboden	Flur	corridor
4	gift	Geschenk	Gift	poison
5	hose	Schlauch	Hose	trousers (BE) pants (AE)
6	map	Karte	Mappe	folder
7	mist	Nebel	Mist	dung
8	pregnant	schwanger	prägnant	precise
9	rock	Stein, Felsen	Rock	skirt
10	undertaker	Leichenbestatter	Unternehmer	manager, employer

Źródło: oprac. na podst. Sprachdirekt, *Falsche Freunde* (Multilingual.de).

Tab. 2. Definicje i wnioski uczniów z przeprowadzonego dochodzenia


DEFINICJE i pochodzenie	WNIOSKI
<p>Der Künstler – słowo niemieckie, artysta, wyraz pochodzący od <i>die Kunst</i> – sztuka. Powstał w IX w. od rdzenia <i>ken-</i> – znać, wiedzieć oraz <i>können</i> – wiedzieć jak, potrafić. Słowo <i>kunst</i> występowało również w języku angielskim od XIX w., jednak się nie przyjęło.</p> <p>Artist – słowo angielskie; ten, kto uprawia jedną ze sztuk pięknych, od francuskiego <i>artiste</i> (XIV w.), od włoskiego <i>artista</i>, od łacińskiego <i>ars</i>. Pierwotnie zwłaszcza w odniesieniu do sztuk, którym przewodniczyły muzy (historia, poezja, komedia, tragedia, muzyka, taniec, astronomia), ale także w XVII w. w odniesieniu do osoby wykwalifikowanej w jakiejkolwiek sztuce lub rzemiośle (w tym profesorów, chirurgów, rzemieślników, kucharzy).</p> <p>Der Artist – słowo niemieckie; to po pierwsze osoba, która zawodowo wykonuje w cyrku sztuczki wymagające dużego opanowania własnego ciała (akrobata lub żongler). Drugie znaczenie to osoba, która wykazuje wybitną ekspresyjność, zwłaszcza w sferze językowej (przede wszystkim poetycko). Pochodzenie pod wpływem francuskiego <i>artiste</i>, ze średniowiecznej łaciny – <i>artista</i>; <i>ars</i> = zręczność.</p>	<p>W języku niemieckim stworzono słowo <i>Der Artist</i>, odrębne od istniejącego <i>die Kunst</i> dla sztuki związanej ze szczególną zręcznością ciała. W mniej więcej tym samym czasie powstało także samo angielskie słowo jako uniwersalne dla różnych rodzajów sztuki.</p>
<p>Der Stoff – słowo niemieckie powstałe w XVII w. poprzez niderlandzki <i>stof</i>, starofrancuski <i>estoffer</i> – wypełniać, wypychać, wyścielać. <i>Estoffer</i> najprawdopodobniej powiązane jest z germańskim <i>stopfen</i> – wypychać, cerować.</p> <p>Die Fabrik – słowo powstałe w XVI w. z łacińskiego <i>fabrica</i> – warsztat.</p> <p>Fabric – słowo angielskie (z XIII w.); od łacińskiego <i>fabrica</i> – warsztat, zręczna produkcja. Od 1630 r. jako rzecz zrobiona; konstrukcja wszelkiego rodzaju. Znaczenie ewoluowało: od materiału wytworzonego (1753 r.) do materiału tekstylnego, tkanego lub filcowanego (1791 r.).</p>	<p>Niemieckie słowo wydaje się starsze. Bardziej kojarzy się z pracą ręczną (na domowy użytek), angielskie natomiast jest stosowane w odniesieniu do warsztatu.</p>
<p>Floor – staroangielski <i>flor</i> – podłoga, chodnik, ziemia, dno (jeziora itp.), z proto-germańskiego <i>floruz</i> – podłoga. Znaczenie poziom domu pochodzi z lat 80. XVI w. Źródło także środkowoholenderskiego i holenderskiego <i>vloer</i>.</p> <p>Der Flur – niemiecki pierwotnie płaski grunt, średnio-wysoko-niemiecki <i>vluor</i> – grunt, ziemia. Od XVIII w. jako przedpokój.</p>	<p>Do XVIII w. słowa miały to samo znaczenie w obu językach.</p>
<p>Das Gift – średnio-wysoko-niemiecki, staro-wysoko-niemiecki prezent, od słowa dawanie.</p> <p>Die Gift – używane jeszcze w XVIII, XIX stuleciu jako dar, prezent. Jako trucizna zachowuje pierwotnie rodzaj żeński, jako szkodliwa substancja jest po raz pierwszy używane w rodzaju męskim (pocz. XV w.), później w nijakim. Był to dar śmiertelny – określona dawka specyfiku była podawana podstępnie.</p> <p>Das Geschenk – prezent (od <i>schenken</i> – średnio-wysoko-niemiecki, staro-wysoko-niemiecki <i>scenken</i>); pierwotnie – podawać do picia, właściciel – trzymać krzywo (z naczynia, z którego się nalewa). W znaczeniu dar od XIV w.</p>	<p>Wyraz <i>das Geschenk</i> powstał z powodu troski o bezpieczeństwo.</p>
<p>Hose – spodnie/pończochy; od połowy XV w. obcisle ubranie przypominające rajstopy noszone przez mężczyzn i chłopców. W znaczeniu elastycznej gumowej rurki do przenoszenia cieczy zostało po raz pierwszy potwierdzone w połowie XIV w.</p> <p>Pants – spodnie; słowo angielskie z XVII w., wywodzi się od <i>pantaloons</i>.</p> <p>Der Schlauch – wąż; średnio-wysoko-niemiecki <i>slūch</i> – zdjęta skóra węża (<i>Schlangenhaut</i>).</p>	<p><i>Hose</i> oznaczające spodnie to stare słowo, wspólne dla obu języków.</p>

<p>Map – angielskie słowo z końca XIV w. pochodzące od łacińskiego <i>mappa</i> – serwetka, płótno (na których rysowano mapy). Die Karte – późno-średnio-wysoko-wysoko-niemiecki <i>karte</i> – sztywna kartka, francuskie – <i>carte</i>, łacińskie – <i>charta</i>, greckie – <i>chártēs</i>. Die Mappe – pierwotnie koperta/okładka na mapy. Wczesny nowy wysokoniemiecki – okładka (materiał) na mapy (XIV–XVII w.). Obecnie teczka na dokumenty.</p>	Niemieckie słowo <i>die Mappe</i> powstało z uwzględnieniem łacińskiego/angielskiego słowa oznaczającego mapę.
<p>Mist – angielskie słowo oznaczające opady składające się z drobnych kropel wody, znacznie mniejszych niż deszcz, staroangielski <i>mist</i>. Jeśli pójść tropem od praindoeuropejskiego <i>meigh</i> – oddawać mocz, to wtedy wyjaśniłoby się niemieckie znaczenie słowa. Der Mist – istnieje znaczenie tego wyrazu jako lekka mgła, ale jest to słowo angielskie. Jako słowo niemieckie oznacza obornik. Pochodzenie – staro-wysoko-niemiecki, pierwotnie – mocz, kał/błoto (po niemiecku <i>der Kot</i>).</p>	Niespodzianka odkryta przypadkiem – polskie słowo „kot” okazało się mieć zupełnie niespodziewane znaczenie w języku niemieckim.
<p>Pregnant – angielskie słowo z wczesnego XV w. z łacińskiego <i>praegnantem</i> (mianownik <i>praegnans</i>, pierwotnie <i>praegnas</i>) – z dzieckiem, dosłownie przed urodzeniem, prawdopodobnie od <i>prae</i> – przed) + korzeń <i>-gnasci</i> – rodzić się. Drugie znaczenie z końca XIV w. – przekonujący, ważki, zwięzły, pełen znaczenia. Prägnant – słowo niemieckie – dobitny, dosadny, trafny, w zwięzłej formie trafiony, jasny, wyraźny, jednoznaczny. Słowo to również pochodzi od łacińskiego przymiotnika <i>praegnans</i> oznaczającego w ciąży. W sensie przenośnym oznacza to, co napisane powyżej.</p>	W tym wypadku, czy będzie to fałszywy przyjaciel, czy też nie, zależy od kontekstu.
<p>Rock – skała, kamień; słowo angielskie od staroangielskiego <i>rocc</i>. Der Rock – niemieckie słowo, średnio-wysoko-niemiecki <i>roc</i>, staro-wysoko-niemiecki <i>roc(h)</i>, prawdopodobnie pierwotnie pajęczyna.</p>	Wciąż szukają.
<p>Undertaker – angielskie słowo, około 1400 r., wykonawca różnego rodzaju zleceń. Od 1690 konkretnie przedsiębiorca pogrzebowy. Der Unternehmer – słowo niemieckie, z francuskiego <i>entrepreneur</i> (przedsiębiorca), archaicznie angielski <i>undertaker</i>.</p>	Uznali angielskie słowo za bliższe wykonywanej czynności niż niemieckie. Stwierdzili, że na pewno je zapamiętają przez grę słów składowych angielskiego wyrazu.

Oprac. własne uczniów na podst. danych dostępnych w internecie.


Rys. 1. Ćwiczenie stworzone przez uczniów, sprawdzające rozumienie wybranych fałszywych przyjaciół

Artist




1 of 10

der Mist



5 of 10



der Artist

hose

Artist

der Flur

gift

fabric

floor

das Gift

die Fabrik

blauer Stoff

Oprac. własne uczniów w narzędziu Wordwall.

Fałszywi przyjaciele oczyma Amerykanów

Jak wspominałam na początku, miałam też okazję pracować z uczniami amerykańskimi podczas pobytu w Pensylwanii. Dzielili się ze mną słowami, o których mówili, że wpędziły ich w największą językową konsternację, np. *schmuck* (angielskie znaczenie – idiota, głupek) i niemieckie *der Schmuck* – biżuteria. Ci z nich, którzy odwiedzili Niemcy, byli zaskoczeni napisami w witrynach sklepowych, sądząc, że właścicielami tychże sklepów byli ludzie o nazwisku Głupek. Używanie innego z fałszywych przyjaciół: *eventually* wywoływało niemalże niesnaski towarzyskie – Amerykanin opowiadał o zdarzeniu, w którym Niemiec pytał: *Would you eventually like to do...* (Czy zechciałbyś wreszcie..., mając na myśli ewentualnie). Mój amerykański rozmówca do czasu wyjaśnienia sprawy nie miał zbyt dobrego zdania o manierach swojego niemieckiego znajomego. Do podobnych nieporozumień językowych związanych ze zjawiskiem fałszywych przyjaciół dochodziło przy wskazywaniu drogi w mieście. Tutaj amerykański *block*, w znaczeniu kwartał ulic, kłócił się z niemieckim słowem *der (Wohn) block*, czyli blok (budynek) mieszkalny.

Niespodzianką dla Amerykanów uczących się języka niemieckiego było również spotkanie ze słowem symbolicznym dla tego kraju, czyli *eagle* (orzeł). Oczywiście skojarzenie z wyrazem *der Igel* okazało się pułapką. Otóż niemiecki *der Igel* to angielski *hedgehog*, a polski jeż. Skąd aż tak odległe znaczenia? Otóż słowo *hedgehog* w połowie XV w. zastąpiło staroangielski wyraz *igl*, a powstało ze skrzyżowania słów żywopłot i wieprz. Pierwszy element z powodu często odwiedzanych przez jeże żywopłotów, drugi to nawiązanie do jego świńskiego pyszczka. *Der Adler* (po niemiecku orzeł) i angielski *eagle*, chociaż nie widać tego na pierwszy rzut oka, mają wspólne pochodzenie. *Eagle* to bardzo duży ptak drapieżny z rodzaju *Aquila* (z rodzaju orłów). Z łaciny *aquila*, ze staroprowansalskiego *aigla* (poł. XIV w.), ze starofrancuskiego *egle*. Pierwotny termin *erne* wywodził się z germańskiego *Aar*. Niemiecki *Adler* ze średnio-wysoko-niemieckiego *adler*, a właściwie *Edelaar* (*edel* – szlachetny). Zamieszanie wywołało też słowo *Ponyfrisur*, które nie oznacza *Ponytail* (fryzury zwanej końskim ogonem), lecz angielskie *bangs* – grzywkę (nazwa od grzywy kucyka, a nie od ogona).

Konsternację wśród amerykańskich uczniów wywołuje także para: niemieckie *wollen* (chcieć) i angielskie *will* (w odniesieniu do przyszłości). Dla określenia tego, co będzie, występuje jeszcze połączenie *wellen* (staro-wysoko-niemiecki, do połowy XVII w.) + bezokolicznik. Od połowy XVI w. przeważa użycie *werden* + bezokolicznik (Futur I). *Wollen* stosujemy tylko do wyrażenia woli. Sporo zamieszania wprowadzają też powszechne w angielskim czasowniki modalne *must*, *mustn't* i *needn't*. Komunikację często utrudniają zdania typu: *You mustn't go to school*, gdyż nie oznacza to: *Du musst nicht zur Schule gehen* (Nie musisz iść do szkoły), ale coś zupełnie innego, czyli *Du darfst nicht zur Schule gehen* (Nie wolno ci iść do szkoły).

Podsumowanie

Gdy porównałam dwie grupy, z którymi pracowałam, czyli młodzież polską uczącą się języka niemieckiego jako drugiego po angielskim oraz młodzież amerykańską, dla której język ojczysty tworzył pary fałszywych przyjaciół z językiem niemieckim, doszłam do dwóch podstawowych wniosków. Po pierwsze, dla obu grup temat był interesujący, świetnie działał pozytywny efekt zaskoczenia i rozbawienia. Po drugie, osoby z grupy, których językiem ojczystym jest angielski, szybciej wpadały w pułapkę fałszywych przyjaciół niż uczniowie polscy. Dla tych pierwszych skojarzenia były natychmiastowe i oczywiste, a przy wykonywaniu zadań nie mieli zbyt wielu wątpliwości.

Zrealizowaliśmy cele, które warto sobie postawić już na samym początku pracy z fałszywymi przyjaciółmi: zdobywanie bazowej wiedzy, kształtowanie umiejętności samodzielnego wyszukiwania informacji, budowanie sprawności analitycznych, dociekliwości oraz elastyczności, a także rozbudzanie zaciekawienia. Z pomocą fałszywych przyjaciół udało nam się oswoić z zagadnieniem zmiany i odwrócić stereotypowe myślenie. Czy zatem fałszywi przyjaciele tłumacza to prawdziwi przyjaciele nauczyciela? Zdecydowanie tak!

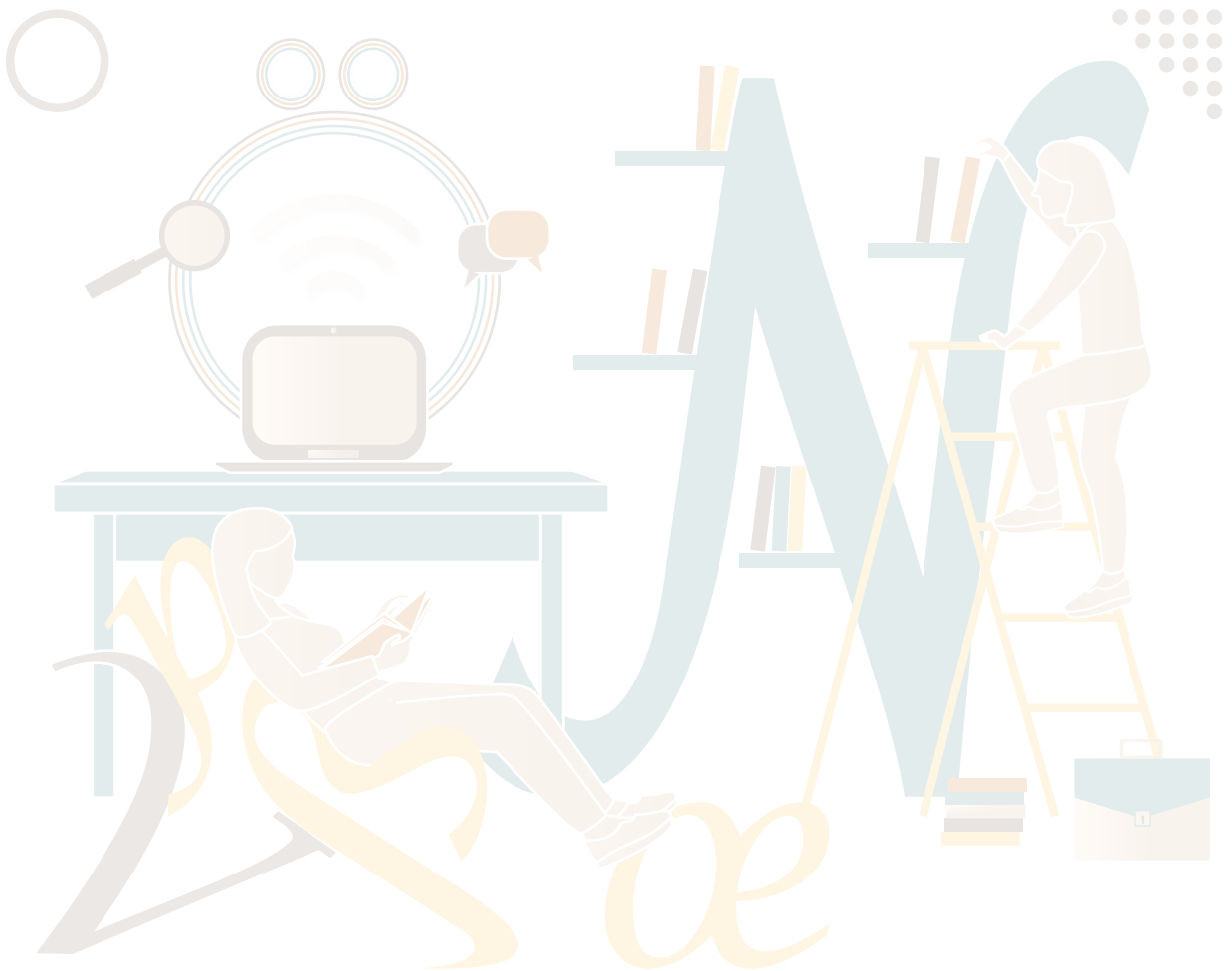
BIBLIOGRAFIA:

- Bartman, A. (2021), *Rynek pracy przyszłości: „Nasze dzieci będą uprawiać zawody, które jeszcze nie powstały”*, <bit.ly/39w8Frq>, [dostęp: 27.10.2021].
- Bednarczuk, L. i in. (1988), *Języki Indoeuropejskie*, t. 2, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Ezzeldin, I. (2014), *Top 63 International Marketing Mistakes & Pitfalls*, <bit.ly/3Nem4mC>, [dostęp: 11.10.2014].
- Forbes.pl (2017), *Do 2030 roku automatyzacja wpłynie na zatrudnienie 375 mln ludzi. Roboty odbiorą nam pracę? To przesada*, <bit.ly/38A3cje>, [dostęp: 29.11.2017].
- Jurberg, A. (2020), *14 Hilarious Marketing Translation Fails*, <bit.ly/3MrwbnT>, [dostęp: 24.06.2020].
- Morciniec, N. (2016), *Historia języka niemieckiego*, Konin: Wydawnictwo Psychoskok.
- Tomaszewicz, T. (2006), *Terminologia tłumaczenia*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe.

NETOGRAFIA:

- Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache, <www.dwds.de>.
- Duden – Wörterbuch, <www.duden.de>.
- Multilingual.de, Sprachdirekt, *Falsche Freunde* (False Friends), <www.multilingual.de/falsche-freunde>, [dostęp: 18.05.2022].
- *The online etymology dictionary*, www.etymonline.com, [dostęp: 18.05.2022].
- *Wikipedia*, hasło „fałszywi przyjaciele” <[pl.wikipedia.org/wiki/Fałszywi_przyjaciele](https://pl.wikipedia.org/wiki/Fa%C5%82szywi_przyjaciele)>, [dostęp: 18.05.2022].
- Wordwall, Ćwiczenie FF1, użytkownik Katarzyna20, <wordwall.net/resource/29071262>, [dostęp: 18.05.2022].

KATARZYNA ZEGARSKA-JASIŃSKA Nauczycielka języka niemieckiego w Młodzieżowym Domu Kultury w Gdyni, lektorka j. niemieckiego w Salonie Językowym Maverick w Gdyni, absolwentka Uniwersytetu Gdańskiego. Nauczyciel mianowany, w trakcie realizacji stażu na stopień nauczyciela dyplomowanego. Interesuje się fotografią.



Pani Zmyłka uczy języka angielskiego

DOI: 10.47050/jows.2022.2.131-136

Kim jest Pani Zmyłka? To pani, którą dzieci zapraszają na lekcje języka angielskiego w edukacji wczesnoszkolnej, aby ich uczyła. Pani Zmyłka nie przyjdzie na lekcję, jeśli nie zostanie zaproszona – dzieci o tym wiedzą. Potrzebne jest tajemnicze zaklęcie (oczywiście w języku angielskim)... Inne po prostu nie zadziała! Jakie to zaklęcie...? O, tu już Pani Zmyłka ma przygotowane zaklęcia dla każdego poziomu nauczania: klasy pierwszej, drugiej czy trzeciej – dla każdego coś odpowiedniego!

Przemiany społeczne narzucają określone wymagania szkole i nauczycielowi, wpływają na modyfikacje celów, zadań, treści, metod kształcenia i wychowania. Stawia to nauczyciela w nowej i wciąż zmieniającej się sytuacji, wpływa na warunki i treść jego pracy. Dorastającemu młodemu człowiekowi potrzebny jest natomiast odpowiedni przewodnik – dobrze znający drogę, jasno widzący cel, wyrozumiały wobec innych, opanowany, zdyscyplinowany, skoncentrowany na tym, co najważniejsze, podchodzący z otwartym sercem do tych, którzy nie potrafią jeszcze tego docenić, a przede wszystkim cierpliwy. Cierpliwość i wsparcie, które uczeń uzyskuje z każdym dniem, pomagają mu się rozwijać i stawać się coraz lepszym w tym, co robi. A co najważniejsze – wzmacniają jego pewność siebie. Najlepsze efekty w zakresie takiego wsparcia uczniów osiągamy, gdy tak potrafimy *sprzedać* naszą wiedzę i umiejętności, że nasi podopieczni nawet nie wiedzą, kiedy ją *kupują*. Nauczyciel poprzez ciągłą obserwację swoich uczniów powinien dostosowywać oraz modyfikować własne metody i techniki nauczania, stale dopasowując je do zdiagnozowanych potrzeb i możliwości dzieci.

Pani Zmyłka na pomoc uczniom

Kierując się powyższymi wskazaniem, postanowiłam stworzyć dla moich uczniów Panią Zmyłkę – metodę, która bardzo pomaga mi w nauczaniu języka angielskiego w ramach pierwszego etapu edukacyjnego podczas powtarzania i utrwalania wprowadzonego już wcześniej materiału leksykalnego oraz funkcji i środków językowych przewidzianych w podstawie programowej dla tego etapu nauczania (MEN 2017). Pani Zmyłka wspomaga mnie także np. w motywowaniu moich uczniów do nauki podczas wprowadzania nowego słownictwa. Dzieci wiedzą, że im szybciej nauczą się nowych słów, tym łatwiej będzie im porozumieć się z Panią Zmyłką i będą mogli ją znowu zaprosić, aby pochwalić się nowo nabytą wiedzą. Bardzo często, gdy np. uczymy się piosenki, rymowanki lub innego wierszyka, zastanawiamy się, czy Pani Zmyłka też to zna. A jeżeli nie zna lub nie pamięta dokładnie, to moi uczniowie uczą Panią Zmyłkę przykładowo tej konkretnej piosenki czy rymowanki. Jest to doskonały sposób na utrwalanie i powtarzanie wiadomości oraz umiejętności językowych u uczniów. W końcu najlepiej uczymy się, ucząc innych! Dzięki Pani Zmyłce udało mi się rzeczywiście zaangażować uczniów w przebieg lekcji. Chciałam zmotywować ich do używania języka angielskiego podczas zajęć, ale w taki sposób, aby wynikało to z *ich* potrzeb, a nie z *moich* wymagań.

Wielkim sukcesem każdego nauczyciela języków obcych jest osiągnięcie przez jego uczniów umiejętności swobodnego komunikowania

SANDRA CIEŚLA
Regionalny Ośrodek Doskonalenia
Nauczycieli „WOM” w Katowicach

się w danym języku, pokonanie strachu przed barierą językową, która zawsze towarzyszy uczniom podczas nauki języka nowożytnego. Z moich obserwacji zawodowych wynika, iż jest to najtrudniejszy efekt do osiągnięcia dla nauczyciela. Z doświadczenia wiem, że uczniowie po prostu wstydzą się na głos wypowiadać w języku obcym, nawet na forum własnej klasy, gdzie teoretycznie powinni się czuć swobodnie. Obserwując moich uczniów, dostrzegam, że są pełni obaw, iż powiedzą coś złe, np. niewłaściwie wypowiedzą dane słowo i inni będą się z nich wyśmiewać – lub może użyją słów, które w ogóle nie pasują do danej sytuacji, ale są to jedyne zwroty czy też określenia, które znają i potrafią w miarę poprawnie wypowiedzieć w języku obcym. Często obserwuję myślenie typu: „Lepiej już cokolwiek powiedzieć i mieć spokój, niż nic nie powiedzieć”. Takie *wymuszanie* komunikacji u uczniów nie zachęca ich do rozwoju, wręcz przeciwnie – blokuje ich w swobodnym wypowiadaniu się w języku obcym. Bardzo zależało mi na tym, aby moi uczniowie nie czuli się do niczego zmuszani podczas lekcji, chciałam wzbudzać w nich zaangażowanie, naturalne zainteresowanie mówieniem w obcym języku i wolę prowadzenia dialogów. Szukałam sposobu na ich *aktywizację* podczas zajęć, przełamanie wewnętrznej niechęci, strachu oraz – a może przede wszystkim – wstydu, więc zaczęłam zapraszać na lekcje Panią Zmyłkę – osobistość, która jest rdzeniem stworzonej przeze mnie metody. Okazało się, że jej przybycie rozpoczęło wyjątkowy w swoich efektach proces zmian, którymi chciałabym się podzielić i które są wyjątkowym doświadczeniem zawodowym dla mnie oraz moich uczniów.

Jak pracuje z dziećmi Pani Zmyłka? Otóż w bardzo prosty sposób... Pani Zmyłka mówi i rozumie komunikaty tylko w języku angielskim. Zanim zaprosiłam Panią Zmyłkę na lekcję do moich uczniów, wytłumaczyłam im, że język angielski jest popularny na całym świecie, wszyscy się nim posługują, a Pani Zmyłka ze wszystkimi się dogaduje i z dziećmi też chce się porozumiewać... w języku świata. Doświadczenie pokazało, że uczniowie zaakceptowali Panią Zmyłkę od razu i zupełnie nie przeszkadzał im fakt, że komunikacja z nią jest możliwa wyłącznie w języku angielskim.

Dlaczego Pani Zmyłka odnosi takie sukcesy? Po pierwsze, posiada wiele cech, które bardzo jej w tym pomagają. Przede wszystkim Pani Zmyłka to prawdziwa gapa, ciągle wszystkiego zapomina... Bardzo często prosi zatem dzieci, aby pomogły jej odnaleźć to, czego akurat szuka – a jest to niezbędne do pracy na lekcji. W tym miejscu należy nadmienić, że aby osiągnąć ten efekt, muszę wcześniej ten przedmiot gdzieś w klasie schować – tak aby dzieci nie widziały. Na szczęście moi uczniowie z klas I–III mają tak skonstruowany plan, że bardzo wcześniej kończą swoje lekcje, więc nie ma z tym problemu. Wymaga to jedynie ode mnie zaplanowania danej lekcji odpowiednio wcześniej.

Po drugie, Pani Zmyłka – jak sama nazwa wskazuje – zawsze stara się dzieci „zmylić”, np. trzymając w rękach fiszkę z obrazkiem przedstawiającym a *dog*, uparcie twierdzi, że jest to np. a *cat*, mówiąc bardzo pewnym tonem głosu: *This is a cat!* Uczniowie oczywiście głośno zaprzeczają. Pani Zmyłka tak łatwo się nie poddaje, nadal próbuje usilnie ich przekonać, że to jednak a *cat*, podaje nawet argumenty (oczywiście w języku angielskim), mówiąc: *Are you sure it is a dog? No, you are wrong. It can't be a dog. Look! It's small and furry. It's got four legs, two ears, nice whiskers and a beautiful, long tail! It must be a cat!* W tym miejscu pragnę dodać, że Pani Zmyłka bardzo lubi metodę TPR (Total Physical Response) (Philips 1993: 17) podczas pracy z dziećmi i używa jej elementów, kiedy tylko może. Tak więc, gdy mówi *It's small*, specjalnie przeciąga to słowo – *small* – i artykułuje je bardzo wyraźnie, równocześnie zmieniając pozycję swojego ciała (po prostu kuca). Następnie wstając, kończy zdanie *...and furry* (słowo *furry* też jest wypowiadane bardzo powoli, głośno i wyraźnie) i w tym momencie zaczyna się głaszczyć po własnej ręce, jakby była pokryta futrem – tak jak głaszczemy psa lub kota. Dzieci intuicyjnie wyczuwają, co Pani Zmyłka ma na myśli.

Po trzecie, Pani Zmyłka wszystkiego się boi! Dosłownie wszystkiego! Jest taka strachliwa, że uczniowie bardzo często muszą ją zapewniać, że na pewno nic jej nie grozi, np. ze strony pluszowego pieska czy kotka na prezentowanym obrazku itp. Czasami boi się nawet krzesła,

linijki czy ołówka. A że Pani Zmyłka nie rozumie po polsku, to moi uczniowie muszą przekonywać ją w języku angielskim tak, jak potrafią. Lepiej czy gorzej, bardziej poprawnie lub mniej – to nie ma żadnego znaczenia. Pani Zmyłka nigdy nikogo nie poprawia, nigdy nie krytykuje, nigdy nie ocenia. Każdy uczeń wie, że Pani Zmyłka zrozumie *każde* słowo po angielsku, dlatego *mówi*.

Za każdym razem, gdy już osiągniemy kompromis po wzajemnym „wyklócaniu się” i Pani Zmyłka da się w końcu przekonać, że to ona się myliła, a nie dzieci, to w momencie uświadomienia sobie swojej *gapowatości* (ta chwila jest dla uczniów bardzo wyczekiwany moment lekcji) Pani Zmyłka nagle zdaje sobie sprawę z tego, że przecież bardzo boi się właśnie tego czegoś, np. pluszowego pieska, i mimiką, mową ciała oraz tonem głosu wyraża swój strach, mówiąc: *Is it dangerous? Can it bite me? Can it kick me?* Zawsze gdy Pani Zmyłka wypowiada dany przymiotnik (np. *dangerous*) lub czasownik (np. *bite, kick*), zgodnie z metodą TPR równocześnie demonstruje jego znaczenie, zwłaszcza gdy zdarzy się, że mogą to być dla uczniów nowe słowa – ale nawet wtedy to nie jest problem. Po kilku takich przejawach strachu Pani Zmyłka nie musi więcej demonstrować znaczenia słów, ponieważ są one już dzieciom doskonale znane i przez nie przyswojone. Jeżeli Pani Zmyłka ma jakiegokolwiek wątpliwości, czy uczniowie rozumieją np., co to znaczy *furry* (a przecież zawsze lepiej upewnić się, że rozumieją, niż zakładać, iż tak jest), zaczyna zadawać uczniom pytania kontrolne, np.: *Is your body furry?* Jeśli uczniowie odpowiedzą niepoprawnie (co wskazuje na ich brak zrozumienia znaczenia tego słowa), nie jest to problemem dla Pani Zmyłki – przecież jest do tej lekcji przygotowana!

Jeden z przykładów: Na początku lekcji dzieci pomagały znaleźć Pani Zmyłce pluszowego pieska, którego (jak zawsze) gdzieś zapodziała. W kąciку zabawek w klasie znajdują się lalki (gdyby ich tam nie było, to Pani Zmyłka musiałaby również o nich „zapomnieć” i razem z pomocą uczniów je „odnaleźć”). Pani Zmyłka bierze do ręki pluszowego pieska i wskazuje na jego części ciała, tłumacząc: *Dogs are furry. They've got furry legs, a furry tummy, a furry head and furry ears.* Przy każdym wypowiedzeniu nazwy fragmentu ciała zwierzątka Pani Zmyłka wskazuje palcem na daną część ciała pluszowego pieska i równocześnie ją głaszcze. Następnie odkłada pieska i bierze do ręki lalkę, mówiąc: *Dolls are NOT furry* (Pani Zmyłka bardzo wyraźnie podkreśla słowo *not*). *The've got legs, arms, a head and ears, but they are NOT furry.* Pani Zmyłka za każdym razem, gdy nazywa kolejne części ciała lalki, wskazuje je palcem, ale ich *nie* głaszcze. Tę subtelną różnicę dzieci natychmiast wychwytyują. Ostatecznie upewnia się, czy dzieci na pewno zrozumiwały, co oznacza słowo *furry*, zadając pytanie dowolnie wybranemu uczniowi (*Am I furry?*) i równocześnie wskazując na siebie. W tym momencie następuje ogólny śmiech dzieci, gdyż już wiedzą, co to słowo znaczy. Niektóre są tak rozbawione tą sytuacją, że zaczyna się nowy dialog... Teraz to one próbują przekonać Panią Zmyłkę, że jednak jest ona *furry*! Czasami dochodzi do tego, że część klasy jest z Panią Zmyłką i ci uczniowie mówią: *She's NOT furry!* Natomiast druga część klasy celowo temu zaprzecza: *No, she IS furry!* Fantastyczne jest to, w jaki sposób uczniowie bronią swojego zdania w języku obcym. Automatycznie naśladowują intonację Pani Zmyłki, której tak często używa, tj. specjalnie podkreślają twierdzenia czy też przeczenia w całych zdaniach. Plan Pani Zmyłki zadziałał, znowu coś *sprzedziała*, a uczniowie nawet nie zdają sobie sprawy, że właśnie to *kupili* i używają.

Podczas lekcji uczniowie są tak bardzo zaangażowani w dyskusję z Panią Zmyłką, że nawet nie wiedzą, kiedy zaczynają używać zwrotów, które właśnie wypowiedziała, przeciwko jej własnym argumentom – próbując przekonać ją, że się pomyliła, np.: *Mrs Zmyłka, you are wrong! It isn't small, it's big! It's got long mouth!* (są to autentyczne wypowiedzi moich uczniów z klasy pierwszej szkoły podstawowej). Zupełnie mi nie przeszkadza określenie pyska psa jako *long mouth* – ważne, że potrafią określić różnicę, jakoś zareagować, starać się na miarę swoich możliwości; a przede wszystkim są aktywni i zaangażowani! Pani Zmyłka osiągnęła swój cel – dzieci chcą mówić i mówią w obcym języku!

Moi uczniowie uwielbiają się „wyklócać” z Panią Zmyłką, a Pani Zmyłka uwielbia ich do tego prowokować – wtedy następuje pomiędzy nami żywy dialog. Nieodtworzony z podręcznika czy zeszytu ćwiczeń, lecz naturalny, który narodził się tu i teraz, w tej klasie na tej lekcji. Bardzo lubię twórczy sposób pracy z uczniami. Uważam, że daje najlepsze efekty.

Gdy zapraszam Panią Zmyłkę na lekcje, to zawsze towarzyszy temu specjalny ceremoniał. Dzieci wiedzą, że to jest jedyny sposób, aby uczestniczyła w zajęciach; trzeba wypowiedzieć tajemnicze zaklęcie w języku angielskim trzy razy i wtedy Pani Zmyłka się pojawia. Dla klas pierwszych magicznym zaklęciem jest po prostu: *Hello, Mrs Zmyłka, please come!*, dla klas drugich: *Good morning/Good afternoon, Mrs Zmyłka, please join us!* Klasy trzecie zapraszają Panią Zmyłkę, wołając: *Good morning/Good afternoon, Mrs Zmyłka, let's play with us!* Dlaczego uczniowie muszą aż trzy razy użyć magicznego zaklęcia? Ponieważ Pani Zmyłka musi się przygotować do tych odwiedzin. Podczas gdy uczniowie trzykrotnie wzywają Panią Zmyłkę, mam czas na to, aby odwrócić się do nich plecami i stanąć przodem do tablicy. Prywatnie noszę okulary... Pani Zmyłka nie, więc muszę je ściągnąć i odłożyć gdzieś w bezpieczne miejsce (bardzo często, gdy zauważą moment zdjęcia przeze mnie okularów, zaczynają klaskać, piszczeć itp.). Gdy uczniowie kończą wypowiadać (już bardzo głośno i szybko) po raz trzeci magiczne zaklęcie, odwracam się już jako Pani Zmyłka. Mam trochę inny ton głosu i trochę inaczej się poruszam – teraz już nie jestem panią Sandrą, tylko Panią Zmyłką. Od tej chwili mówimy już tylko po angielsku i słuchamy wyłącznie tego języka. Tu nie ma miejsca na język polski – przecież Pani Zmyłka go nie zna!

W tym miejscu chciałabym podkreślić, że nie potrzeba żadnych efektownych przebrań, drogich gadżetów czy innych wymyślnych pomocy dydaktycznych, aby wprowadzić dzieci do krainy fantazji, by otworzyć przed nimi drzwi do innego świata – do takiego, jaki dla nich stworzyliśmy. Różnica w wyglądzie pomiędzy Panią Zmyłką i mną jest właściwie tylko taka, że ja noszę okulary, a Pani Zmyłka nie – nic więcej. I kiedyś właśnie ta różnica sprawiła, że musiałam być Panią Zmyłką dłużej, niż to zaplanowałam... Pewnego dnia tak spieszyłam się do pracy, że po prostu zapomniałam założyć okulary. Zorientowałam się w aucie, jadąc do szkoły (jakoś tak niewyraźnie przedstawiał się widok za szybą...), ale nie miałam już czasu na powrót do domu, więc tego nie zrobiłam. Skutek był taki, że uczniowie tak bardzo przyzwyczaili się do mnie w okularach, że byli święcie przekonani, iż zrobiłam to celowo! Dzisiaj tylko Pani Zmyłka jest z nami na lekcji. Muszę przyznać, że nie miałam serca im tłumaczyć, że to przypadek tak sprawił. Poza tym, nawet gdybym im to wyjaśniła, to jak Pani Zmyłka miałaby się pojawić? Nie pozostało nic innego jak grać dalej. Pani Zmyłka była obecna na całej lekcji, co, muszę przyznać, wymagało ode mnie niezwyklej koncentracji i kreatywności. Tego dnia musiałam bardzo improwizować, zupełnie inaczej zaplanowałam sobie lekcje, a życie ułożyło swój własny scenariusz. Niemniej jednak to doświadczenie było dla mnie bardzo cenne.

Element magiczny i ludzki w nauczaniu

Co takiego ma Pani Zmyłka, czego ja nie posiadam? Otóż dla dzieci w klasach I–III coś bardzo ważnego – element magiczny. Pani Zmyłka jest dla uczniów atrakcją, czymś, czego nie ma na co dzień. Pojawia się wyłącznie na języku angielskim, a nawet tutaj jest tylko w określonym czasie. Jest na lekcjach gościem, który odwiedza uczniów, ponieważ tego chcą, ponieważ ją zapraszają do swojego świata, aby choć przez krótki czas była jego częścią. Gdy zaprasza się kogoś do swojego domu, to zawsze wynika to z wewnętrznej motywacji. Nikt nie może nas do tego zmusić, ponieważ to jest nasz dom. Gość też wie, że jeżeli został zaproszony, to oznacza, że jest akceptowany w całości, z wszystkimi swoimi wadami. I tak właśnie jest z Panią Zmyłką, choć ma wiele wad: jest strachliwa, gapowata, zapominalska, jednak to wszystko nie ma absolutnie żadnego znaczenia. To właśnie dzięki tym wadom jest taka lubiana.

Dzieci w wieku wczesnoszkolnym bardzo często czegoś zapominają, coś gubią, boją się czy też wstydzą. Pani Zmyłka reprezentuje te wszystkie cechy w odniesieniu do osoby

postrzeganej przez nich jako *dorośła*. Jest od nich wyższa, wygląda prawie jak ich pani od języka angielskiego, a jednak utożsamia się z nimi. Każde dziecko może odnaleźć w niej coś z siebie – swoje problemy, ułomności, trudności, wady, dzięki czemu następuje identyfikacja na poziomie emocji uczniów, można dostrzec myślenie typu: „Ona jest taka jak ja, jak my... jest do nas podobna, lubi się bawić, wygłupiać itd.”. Pani Zmyłka jest im bliska, ponieważ też się boi, potrafi schować się pod ławkę, np. gdy zobaczy pająka na obrazku, lub też prosi uczniów, aby użyli magicznego zaklęcia, by odegnać muchę, która właśnie „zaatakowała” Panią Zmyłkę. Wystarczy tylko zacząć zabawę w komunikację, a resztą zajmą się sami uczniowie. Mały początek, zaskakujące zakończenie, np. Pani Zmyłka stara się odegnać natrętą muchę swoim magicznym zaklęciem *Abra cadabra one, two, three*, równocześnie wykonując ruchy rękoma niczym czarodziej w bajce nad kociołkiem z magiczną miksturą, a mucha niestety nadal lata. Więc co robi Pani Zmyłka? Prosi dzieci o pomoc – i to zawsze działa!

Czasami uczniowie samoistnie dobierają się w grupy, aby wspólnie ułożyć „superzaklęcie” – jeden drugiemu chce pomóc, naturalnie wspólnie współpracują, ponieważ to wynika z ich potrzeb, a nie z mojego przyporządkowania ich do tych ról. Dla mnie jako nauczyciela te elementy lekcji są niezmiernie ważne. Przykładem zaklęcia na muchę (które działa – wiem, bo sprawdziłam) jest *Abra cadabra one, two, three, four – please go away through that door!* Przynajmniej podziałało na tamtą muchę. Myślę, że uczyła się z nami języka angielskiego podczas lekcji i zrozumiała, o co ją z dziećmi prosimy.

Za każdym razem zdumiewa mnie to, jak dzieci intuicyjnie rozumieją, co Pani Zmyłka do nich mówi, a przecież cała komunikacja odbywa się w języku obcym. Doświadczenie pokazało, że ta obcość języka w ogóle nie ma znaczenia dla poprawnej komunikacji. Słowo poparte gestem, mimiką, mową ciała potrafi zdziałać cuda! To zupełnie tak samo, jak gdyby obcokrajowiec z dalekiego kraju, np. Japonii lub Chin, przyjechał do Polski i chciał nam coś powiedzieć czy też wytłumaczyć. Jeżeli nie znamy języka japońskiego lub chińskiego, to nasza komunikacja będzie co najmniej nieefektywna, a właściwie to żadna. Natomiast jeżeli ten sam Japończyk lub Chińczyk, mówiąc w swoim języku, będzie nam równocześnie demonstrował to, o czym opowiada, albo jeżeli poprze swoje słowa jakimś środkiem wizualnym, jesteśmy w stanie choć się domyślić, czego od nas oczekuje. I dokładnie z tego samego założenia wyszłam, tworząc Panią Zmyłkę.

Dla dzieci w edukacji wczesnoszkolnej język obcy, którego się uczą w szkole (nawet po zapoznaniu się z treściami podstawy programowej wychowania przedszkolnego w zakresie nauki języka obcego podczas obowiązkowego przygotowania do podjęcia nauki w szkole), jest tak naprawdę właśnie takim „językiem japońskim lub chińskim”. Zakres poznania języka obcego w przedszkolu jest jeszcze zbyt mały, aby dzieci mogły swobodnie go używać. Są osłuchane w tym języku, pewien zasób słownictwa został im zaprezentowany, jednak zdolności i umiejętności komunikacyjne nie są jeszcze dostatecznie rozwinięte – na to potrzeba czasu i treningu.

Uczniowie w pierwszej klasie, przychodząc do szkoły podstawowej, gdzie wszystko jest dla nich nowe: nowa pani, nowe pomieszczenie (klasa), nowe koleżanki i koledzy, tak naprawdę bardzo często boją się i trudno im się dziwić, że właśnie takie odczucia im towarzyszą. Dopiero z czasem, gdy odnajdą się w nowych warunkach i poczną się bezpiecznie, praca z nimi nabiera zupełnie innego charakteru, a im samym dostarcza wiele radości i sprzyja motywacji, której potrzebują, aby samodzielnie się uczyć. Tworząc Panią Zmyłkę, chciałam uczniom pokazać, że strach, obawy czy też lęk przed czymś towarzyszy także dorosłym, a komunikacja w obcym języku może wiązać się z radością i naturalną aktywnością. Dzięki temu moi podopieczni czują się swobodniej i bezpieczniej w czasie naszych lekcji. Podczas zajęć chciałam zejść do poziomu uczniów, stać się częścią ich świata, aby móc go obserwować z ich perspektywy i dzięki temu lepiej zrozumieć. Tylko w taki sposób mogę na bieżąco dopasowywać metody i techniki pracy na lekcji, muszę wiedzieć, co w trawie piszczy.

Wartość dodana zapraszania Pani Zmyłki na zajęcia

Uczniowie edukacjiczesnoszkolnej nie mają jeszcze dobrze rozwiniętej pamięci długotrwałej (Kamza 2014: 38), rozwój ten wymaga czasu i regularnych ćwiczeń. Dlatego właśnie tak ważne jest częste powtarzanie, utrwalanie, ćwiczenie różnych umiejętności w oparciu o różnorodne metody i techniki nauczania. Pani Zmyłka bardzo często wraca do zagadnień, które już wcześniej zostały z uczniami omówione podczas lekcji. Ma do tego świetną wymówkę, ponieważ często o wielu rzeczach zapomina i właśnie wtedy uczniowie przychodzą jej z pomocą. Z zakamarków swojej pamięci wyszukują słowa, zwroty, zdania, z którymi już byli zapoznani w procesie dydaktycznym, a tylko im się wydawało, że ich nie pamiętają. Chcąc pomóc Pani Zmyłce, przypominają jej sobie i to w bardzo naturalny dla nich sposób. Uzmysławiają sobie, że przecież „ja to wiem, ja to znam, ja się już tego nauczyłem, tylko *na trochę* zapomniałem”. Wiedza nieużywana, nieutrwalana ulega zapomnieniu, dlatego Pani Zmyłka bardzo często zapomina, aby jej uczniowie pamiętali.

Czy uczniowie klas 4–8 także zapraszają Panią Zmyłkę? No cóż... czwartoklasiści jeszcze jej czasami potrzebują, ale już coraz rzadziej. Starsi uczniowie wiedzą, że czasem odwiedzi ich wszechmocna Wróżka Gramatyka, ale to już zupełnie inna historia.

BIBLIOGRAFIA

- Kamza, A. (2014), *Rozwój dziecka. Wczesny wiek szkolny*. Seria I: Niezbędnik Dobrego Nauczyciela, A.I. Brzezińska (red.), t. 3, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Philips, S. (1993), *Young Learners*, Oxford: Oxford University Press.
- MEN (2017), Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 14 lutego 2017r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. z 2017 r. poz. 356, z późn. zm.).

SANDRA CIEŚLA Nauczyciel i doradca metodyczny ds. języka angielskiego w szkole podstawowej w Regionalnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Katowicach. Nauczyciel-edukator w Akredytowanym Niepublicznym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli Grupa Edukacyjno-Szkoleniowa SOKRATES w Bytomiu. Autor materiałów edukacyjnych dla Zintegrowanej Platformy Edukacyjnej E-podręczniki. Twórca sieci samokształcenia i współpracy nauczycieli w ramach Śląskiej Szkoły Ćwiczeń. Autor szeregu metodyczno-programowych innowacji pedagogicznych oraz programów autorskich z zakresu języka angielskiego, fizyki i chemii oraz logicznego myślenia. Wieloletni nauczyciel języka angielskiego, fizyki i chemii w Szkole Podstawowej nr 3 im. Władysława Broniewskiego w Bytomiu. Nauczyciel, któremu uczenie dzieci ciągle sprawia mnóstwo satysfakcji.

Abstracts

Agnieszka Andrychowicz-Trojanowska

From Textbook to One's Own Didactic Materials – Why to Prepare Them in a Different Way

The article is aimed at presenting a short characteristics of visual attention of (non)dyslexic people and its consequence for the way (non)dyslexic school students work with textbook material. As a consequence, the importance of proper textbook design will be shown on the basis of the eye-tracking research. Also, some simple hints on how to prepare better-designed materials will be given. The article is based on the book "Podręczniki glottodydaktyczne. Struktura – funkcja – potencjał w świetle badań okulograficznych" by the author.

KEY WORDS: EYE TRACKING, TEXTBOOK, DYSLEXIA, DIDACTIC MATERIALS

Sandra Cieśla

Ms. Zmyłka Teaches English...

Activating primary learners to communicate in English as a foreign language is a challenge for most teachers. How to encourage children to speak English? The article is an attempt to answer this question with the use of "Ms. Zmyłka" who creates funny and friendly environment, as well stress eliminating game situations. The article presents the Ms. Zmyłka method and its practical applications' to teaching primary children. The author refers to method such as Total Physical Response (TPR). The idea of TPR in a nutshell is to create a neural link between speech and action. The intention of the presented procedure was to emphasize the necessity of repeating vocabulary and returning to them regularly during the semester to check retention, as well as to present some useful techniques of supporting primary learners in dealing with their shyness and insecurity.

KEY WORDS: TPR, TOTAL PHYSICAL RESPONSE, PRIMARY LEARNERS, TEACHING EFL TO PRIMARY CHILDREN

Urszula Janczar

How to Build Learners' Autonomy – Logbook as a Tool for Supporting Autonomy

Developing learners' autonomy is a must for every teacher and student. An autonomous student is motivated, aware of their most suitable learning strategies and ready to take control over one's own learning process. To build, develop and sustain an autonomous approach among the students can be a difficult task for teachers. The article provides the definition of autonomy and its benefits for the students. Most importantly, it gives practical hints for teachers who want to develop autonomy among their students but are still looking for the most applicable tool. The author of the article provides the description of logbooks and their usage in developing learners' autonomy on the basis of the study conducted among high school students.

KEY WORDS: AUTONOMY, LOGBOOKS, MOTIVATION, SELF-REGULATION, REFLECTION

Beata Jędryka

Good Start for Students with Migration Experience

The article deals with issues related to the language education of students with the experience of migration in a Polish school. The author briefly describes Polish as the language of school education and the language needs of Ukrainian students entering the Polish education system. She presents not only the original project of intensive language training but also its program with grammar, lexical and culture components.

KEY WORDS: STUDENT WITH MIGRATION EXPERIENCE, POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE, LANGUAGE EDUCATION, LANGUAGE SUPPORT, EDUCATION SYSTEM IN POLAND

Maksi Anna Kozińska

Understanding of the A-level Polish Examination

The article looks at Polish as a foreign language at the A-level in England. It attempts to explain the intricacies of the examination to the Polish-speaking audience as well as to serve a purpose of a guide to a new teacher around the specification in question. It consists of six parts. It starts with a brief introduction followed by some statistical and historical overviews. Later, the subject content, assessment objectives and level of demand are discussed. Next, the structure of the papers and some question types are presented. Finally, it finishes with an overview of the statistical results and personal thoughts reflecting on the past ten years of teaching this specification to Polish heritage speakers in east London. At the final point, it concludes with the hope and concerns about the future of this qualification.

KEY WORDS: MFL, A-LEVEL POLISH, POLISH HERITAGE SPEAKERS, PHSs, UK

Teresa Maziarka-Grabowska

Selected Ways of Working With Children with Autism During English Lessons in Preschool and Early School Education

Autism is a developmental disorder that is increasingly observed in children in preschool and early school. The aim of the article is to present selected ways of working with children with autism during English lessons in early school and preschool education. The article discusses, among other things, the use of real representations of concepts as well as models and puppets in English lessons; interactive reading as a kind of multi-sensory cognition; teacher's announcements addressed to children with autism; using songs in lessons; reacting in case of difficult behavior. The presented ways of educational activities have been described based on the needs of children with autism, their different way of thinking, learning and functioning. The author draws attention to the large role of interests, preferences and passions of children with autism in the learning process as well as the choices they make.

KEY WORDS: CHILDREN WITH AUTISM, TEACHING ENGLISH, EARLY SCHOOL EDUCATION, PRE-SCHOOL EDUCATION

Sabina Nowak, Małgorzata Szulc-Kurpaska

How Can Well-being Help Teachers Grow?

Well-being is still an under researched field of education. Similarly, teacher burnout, even though studied more extensively in the past, may now be caused by additional pandemic-related conditions. Jerrim, Sims, Taylor, and Allen (2021:824) claim that "the most pressing issue is for the Department of Education to make a commitment to monitor the mental health and well-being of the teaching profession - similar to the commitment it has made to monitoring teachers' workloads over time". There are certain affective factors and specific competencies that are crucial in the teaching profession. They stem not only from professional or teacher's linguistic competences (Moore, Cheng, & Dainty, 2002) but are mainly connected to personal attributes and mindset. The paper presents a project aimed at promoting well-being, based on the findings of the research conducted among pre- and in-service teachers. The data obtained in a Likert-scale questionnaire, consisting of 50 questions, reveal that teachers, even though they value wellbeing highly, are far from being able to fully develop strategies leading them to achieve this state of happiness and satisfaction. The project, therefore, aimed to investigate teachers' perceptions and their opinions regarding their level of well-being. Still, it is impossible to contest the importance of wellbeing of teachers equal to their ability to be grateful, to not complain, to be mindful, to have good relations with other people and to be physically active. Some implications for the well-being training in the teaching profession are outlined.

KEY WORDS: WELL-BEING, FIXED/GROWTH MINDSET, TEACHER BURNOUT, SELF-ACTUALISATION

Mirosław Pawlak

A Foreign Language Teacher as a Renaissance Man (or Woman): Expectations Versus Reality

When listening to conference papers and reading academic publications, one can hardly escape the conclusion that expectations concerning the knowledge, skills and competences of foreign language teachers are constantly on the increase. While in the past the main emphasis was placed on the mastery of the language being taught, effective instructional techniques and skill in conducting classes, at present teachers are expected to be specialists in a wide range of areas, related, for example, to motivating their students, fostering autonomy, undertaking strategies-based instruction, developing intercultural competence or using new technologies. Moreover, they are expected to be reflective practitioners and to be constantly engaged in their professional development. The paper outlines such expectations and seeks to determine the extent to which they can actually be met.

KEY WORDS: FOREIGN LANGUAGE TEACHING, TEACHING COMPETENCIES, EXPECTATIONS TOWARDS TEACHERS, PROFESSIONAL DEVELOPMENT, TEACHER ROLES

Janusz Ryba

The Ways and Sideways of Latin Language Teaching in the Years 1945–2021

The place of classical languages and ancient culture in general education has been a matter of debate in Poland for many years, and these debates have been particularly important within the development and implementation of further structural and program reforms, the result of which has been a progressive marginalization of institutional teaching of Latin and ancient culture. When analysing the history of Polish education after 1945, it is easy to note that the main feature is the constant restructuring of the school system motivated by political and ideological factors. As a result of these successive reforms, we see that they have led over the 20th century to a change in the form and concept of the Polish school, and these changes were particularly visible in the field of classical education, which before the World War II was the basis of humanities education but is now almost absent from institutional secondary schools. This dramatic situation of the classics in Polish education makes us reflect on the condition of Polish humanities and on the direction of further changes in humanities education. However, regardless of the changing organizational conditions in Polish schools, the centuries-long tradition of teaching Latin language, and above all the Greco-Roman heritage's cultural influence on contemporary Polish and Polish culture should be strongly emphasized.

KEY WORDS: CLASSICS, LATIN LANGUAGE AND ANCIENT CULTURE, LATIN TEACHING

Magdalena Ślawska

Language for Specific Purposes Teacher's Toolkit

Teachers of English for specific purposes are in demand in the private sector, while they are neglected in the public education system. Changes in vocational education and vocational exams put ESP teachers in a difficult position. There are no legal regulations that would clearly state what qualifications are expected from them. What is more, there are no trainings or courses for ESP teachers and there is very little interest in filling the niche. ESP teachers must face a lot of difficulties if they want to work on their skills and abilities.

KEY WORDS: ESP, TEACHERS' SKILLS AND ABILITIES, VOCATIONAL EDUCATION, EXAMS, QUALIFICATIONS

Magdalena Toporek

Teacher's Role in Developing Learner Autonomy in Remote Learning. Practical Recommendations

In view of the current world situation caused by the outbreak of the global COVID-19 virus pandemic, the education system is now confronted with perhaps the greatest challenge of recent decades. The decision to replace the conventional method of teaching with distance learning required not only numerous technological adjustments, but above all a change in the culture of teaching professionals and adaptation to new ways and strategies of student learning. This paper, based on a recent literature review, aims to focus on the role of the teacher in the particular conditions of remote learning and possible ways of its improvement. It extends current debates on the potential for developing the latest didactic recommendations by considering the benefits of promoting autonomous approaches with particular reference to current distance learning settings. Providing a range of suggestions for increasing the effectiveness of pandemic education, it calls for a more conscious approach and the development of a sense of personal responsibility in the learner.

KEY WORDS: AUTONOMY, TEACHER'S ROLE, DISTANCE LEARNING, METACOGNITION, AWARENESS, MOTIVATION

Agnieszka Tyczka-Nowak

The Teacher as Autonomy Coach

Research shows that autonomy is one of the elementary human needs that effectively increases motivation and engagement, resulting in more effective learning. Since the prevalence of the concept of autonomy in language learning, teachers and researchers have continuously discussed how to develop learner autonomy. The aim of this article is to enrich the understanding of the role of foreign language teachers in developing and promoting learner autonomy inside and outside the classroom and to encourage the search for areas of autonomous activity for foreign language teachers.

KEY WORDS: LEARNER AUTONOMY, TEACHER'S ROLES, FACILITATOR, ORGANIZER, COUNSELOR

Katarzyna Zegarska-Jasińska

English-German Language Interference and False Friends

Are "false friends" the translator's nightmare but the teacher's true friends? Working in the classroom with the issue of false friends brings elements of humour, surprise, arouses curiosity and all this is conducive to better learning. Reversing stereotypical thinking, encouraging people to ask questions, and opening students' eyes to the issue of linguistic evolution. All of this is making the "false friends" an excellent teaching aid.

KEY WORDS: FALSE FRIENDS, LANGUAGE INTERFERENCE, ENGLISH, GERMAN

Agnieszka Zimmer

Magistra Linguae Story, or a Few Words on the Role of the Language History in Teaching German

The aim of the article is to show that in learning German it is worth using not only the well-known methodological patterns, but also the didactic potential of the history of the language. From letters to the surprising effect of the evolution of meanings: almost every element in the history of the German language can be used as curiosity and support for teachers. Interesting facts from the past allow not only to understand the mechanisms of the modern language, but also arouse students' curiosity, which significantly increases their motivation to learn.

KEY WORDS: HISTORY OF GERMAN LANGUAGE, DECLINATION OF SUBSTANTIVES, UMLAUT, RIME, GERMAN IRREGULAR VERBS, GERMAN REGULAR VERBS



Home

