

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

JĘZYKI:OBCE

w szkole

NR 2/2026

W NUMERZE

Kształcenie
i rozwój nauczycieli



Od wyobrażeń do refleksji,
czyli czym się martwią przyszli
nauczyciele języka

Międzynarodowa
mobilność i wymiana wirtualna
w rozwoju nauczyciela

Nauczycielem się stajesz
– rozmowa z prof. Dorotą
Werbińską

何かお手伝いできることはありますか？

Cłos osobistego tutora AI małej Akiko wita ją jak co dzień propozycją pomocy. Mała Japonka grzecznie odpowiada, po czym rozpoczynają kolejną lekcję, podczas której tutor w czasie rzeczywistym analizuje poprawność wypowiedzi dziewczynki. Akiko za chwilę ruszy do szkoły, spotka kolegów i nauczycieli, ale cyfrowy tutor pozostanie z nią także po dzwonku. Będzie przypominał o powtórkach, dobierał poziom trudności zadań, monitorował postępy. Udzieli też informacji zwrotnej i zaplanuje kolejne etapy nauki.

Dzisiaj w Japonii taki obraz staje się częścią szkolnej rzeczywistości. Ministerstwo edukacji realizuje tam pilotażowe programy wprowadzania na szeroką skalę systemów edukacyjnych napędzanych modelem językowym – tutorów AI, „towarzyszy nauki”. Nie robi tego jednak dlatego, że chce technologią zastąpić nauczycieli. Wręcz przeciwnie – państwo szuka sposobu, by ich odciążyć, wesprzeć w najbardziej rutynowych obowiązkach i pomóc szkołom funkcjonować w obliczu gigantycznego niedoboru kadry [co ze względu na skalę doczekało się nawet własnego terminu „kyōshi busoku” – brak nauczycieli]. Generatywna AI już zresztą od jakiegoś czasu staje się pomostem komunikacyjnym na przykład w przypadku dzieci obcokrajowców – uczy je japońskiego jako obcego, bo brakuje rodzimych nauczycieli posługujących się językiem hiszpańskim czy chińskim. Nauczyciel w tym wszystkim zdecydowanie jednak nie znika – oddaje część powtarzalnych zadań, w zamian otrzymując więcej przestrzeni na to, czego żadna technologia nie potrafi zastąpić, czyli rozpoznaje potrzeby uczniów, podejmuje kluczowe decyzje pedagogiczne i buduje relacje z podopiecznymi.

Czy europejskie szkoły ruszą wkrótce w podobnym kierunku? Czy takie zmiany z perspektywy nauczycieli będą słuszne, czy może każą im zadawać sobie pytanie o sens ich pracy. Jak się teraz definiują i jak będą to robić za jakiś czas aktywni, angażujący się w międzynarodowe projekty nauczyciele, a jak pedagodzy będący u kresu kariery zawodowej? Z jaką jej wizją będą kształcić się przyszli nauczyciele? Na te pytania szukamy odpowiedzi w bieżącym numerze, w którym nad obawami tych ostatnich pochyla się w swoim tekście dr Danuta Główka, wskazując, że częściej lękają się oni codzienności szkolnej niż samego nauczania języka. Niepewność budzą relacje z uczniami, odpowiedzialność, organizacja pracy czy konfrontacja z rzeczywistością szkoły. Rozwój technologii przyspiesza tempo zmian. Coraz większego znaczenia – poza wiedzą metodyczną – nabiera więc odporność psychiczna, refleksyjność i gotowość do uczenia się przez całe życie.

To sprawia, że przez całe zawodowe życie nauczyciele rzeczywiście się „stają” – jak uświadamia nam w rozmowie z redakcją prof. Dorota Werbińska, a wtóruje jej w swoim artykule Leila Darras. Obie zauważają, że nauczyciel nie rozpoczyna pracy zawodowej od „czystej karty”, lecz wnosi do niej własne doświadczenia uczenia się języków, spotkań z nauczycielami, sukcesów i porażek. Rozwój zawodowy nie jest zatem prostą sumą zdobytych kwalifikacji i zaliczonych kursów. Nauczyciel nieustannie reinterpretuje własną biografię, konfrontuje ją z nowymi wyzwaniami oraz doświadczeniami uczniów i w rezultacie – świadomie buduje tożsamość zawodową.

W ten proces wpisują się też doświadczenia zdobywane poza granicami kraju. Agnieszka Tyczka-Nowak przekonuje, że wyjazdy edukacyjne i udział w międzynarodowych projektach, zwłaszcza w ramach programu Erasmus+, przynoszą szereg korzyści. Poza doskonaleniem płynności językowej czy rozwijaniem kompetencji międzykulturowej mobilność skłania do refleksji nad własną praktyką, otwiera na odmienne modele pracy i uczy patrzeć na edukację z szerszej, europejskiej perspektywy. Ta gotowość do uczenia się od innych może się okazać jedną z najcenniejszych kompetencji nauczyciela – kompetencji nie do podrobienia przez sztuczną inteligencję.

Dostępność AI będzie się zwiększać, koszty narzędzi i systemów się obniżą, wirtualni asystenci – jak ci w japońskich szkołach – staną się prawdopodobnie nie tylko popularni, ale i powszechni. A nauczyciele? Paradoksalnie będą potrzebni jeszcze bardziej. Uczenie się pod okiem profesjonalnego pedagoga i w bezpośrednim z nim kontakcie stanie się jednak czymś ekskluzywnym – usługą premium. Ich doświadczenie, wyrozumiałość, intuicja, empatia, innymi słowy – „ludzkie” podejście, będzie w cenie bardziej niż kiedykolwiek wcześniej. Czy w tę profesję warto inwestować jest zatem pytaniem retorycznym.

Beata Maluchnik
redaktor naczelna

W numerze

KSZTAŁCENIE I ROZWÓJ NAUCZYCIELI

Beata Maluchnik Nauczycielem się stajesz Rozmowa z prof. Dorotą Werbińską	5
Anna Sarbiewska Poza eklektyzm metodyczny Jak kształcić przyszłych nauczycieli języka angielskiego	11
Danuta Główka Od wyobrażeń do refleksji Jak zmieniają się obawy studentów podczas praktyk nauczycielskich	19
Adam Wojtczak Jak zostać nauczycielem (języka) w Szwecji	31
Agnieszka Tyczka-Nowak Międzynarodowa mobilność edukacyjna a rozwój kompetencji nauczycieli	41
Paulina Marchlik, Katarzyna Brzosko-Barratt Wymiana wirtualna w kształceniu przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji językowej	51

ZESPÓŁ REDAKCYJNY

redaktor naczelna	Beata Maluchnik
redakcja	Iwona Sośnicka, dr Monika Skarzyńska
współpraca	Beata Płatos-Zielińska
korekta	Maryla Błońska
ilustracja na okładce	Dorota Zajączkowska
dtp	Artur Ładno
druk	Kolumb Chorzów
wydawca	Wydawnictwo FRSE
adres redakcji i wydawcy	Języki Obce w Szkole Aleje Jerozolimskie 142A 02-305 Warszawa tel. 664 902 378, jows@frse.org.pl www.jows.pl

RADA PROGRAMOWA

prof. zw. dr hab. Mirosław Pawlak Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu i Akademia Nauk Stosowanych w Koninie; Przewodniczący Rady Programowej JOwS
dr hab. Jarosław Krajka, prof. UMCS Instytut Germanistyki i Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
dr hab. Radosław Kucharczyk, prof. UW Instytut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego
dr hab. Anna Seretny, prof. UJ Instytut Glottodydaktyki Polonistycznej Uniwersytetu Jagiellońskiego
dr Wojciech Sosnowski, prof. UW Centrum Nauczania Języków Obcych Uniwersytetu Warszawskiego
dr Clarinda Calma Ambasada Rzeczypospolitej Polskiej w Londynie

PL ISSN 0446-7965 DOI: 10.47050/jows.2026.2

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2026



Wydawnictwo
FRSE



Ministerstwo
Edukacji Narodowej



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

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

Zgodnie z Komunikatem Ministra Nauki z 5 stycznia 2024 r. „Języki Obce w Szkole” uzyskały 20 punktów parametrycznych i figurują w wykazie czasopism naukowych i recenzowanych materiałów z konferencji międzynarodowych 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

Małgorzata Paszkiewicz eTwinning – narzędzie rozwoju zawodowego nauczycieli	61
Leila Darras Biografia językowa nauczyciela jako narzędzie refleksji dydaktycznej	69
Daniel Paweł Stec Nauczyciel języka obcego w spektrum autyzmu i jego rozwój zawodowy – mit czy fakt?	77
Katarzyna Kocel Sztuczna inteligencja w pracy z uczniami z ADHD	83

MOTYWACJA

Marcin Ślowski Model Wielkiej Piątki a osiągnięcia językowe Przeгляд badań i implikacje pedagogiczne	93
Dr Edyta Olejarczuk Grit, grittier, the grittiest! Badanie wytrwałości w nauce języka obcego wśród studentów uczelni technicznej	105
Monika Goszczyńska, Emilia Kubicka, Filip Olkiewicz Między Wschodem a Zachodem Jak polscy, ukraińscy i chińscy studenci lubią się uczyć języków obcych	113

METODYKA

Katarzyna Wierzbicka-Miller Więcej niż poprawna wymowa Rola intonacji w nauce języka francuskiego – scenariusze zajęć	129
Agnieszka Dryjańska, Krystyna Szymankiewicz Platforma KITE jako narzędzie wspierające uczniów z doświadczeniem migracyjnym lub uchodźczym	143

Kształcenie i rozwój nauczycieli

Nauczycielem się stajesz

Rozmowa z prof. Dorotą Werbińską

Nauczycielem się nie zostaje po studiach – to proces, który trwa przez całą karierę zawodową. Każde doświadczenie wpływa na sposób postrzegania własnej roli, motywację i relacje z uczniami.

O „stawaniu się” nauczycielem, znaczeniu dobrostanu oraz kompetencjach potrzebnych w zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej rozmawiamy z dr hab. Dorotą Werbińską, prof. Uniwersytetu Pomorskiego w Słupsku, badaczką tożsamości i rozwoju zawodowego nauczycieli.

ROZMAWIAŁA

BEATA MALUCHNIK

FRSE

W dyskusjach o kształceniu nauczycieli często mówimy o kompetencjach, metodach czy narzędziach. Czy nie za rzadko zadajemy pytanie o to, kim staje się nauczyciel w trakcie swojej zawodowej drogi?

Dziękuję za to pytanie. Faktycznie tak jest. Można nawet powiedzieć, że w kształceniu nauczycieli istnieją pewne fale. Mieliśmy czasy, kiedy nacisk był położony na stosowanie konkretnych metod, innym razem na kształcenie kompetencji, czyli naukę sprawności i podsystemów języka, jeszcze innym razem w centrum uwagi był uczeń i jego potrzeby. W tym myśleniu nauczyciel nie zawsze występuje. Uważa się go za pewnik – jest uczeń, więc musi być nauczyciel. Stosunkowo niedawno zaczęto zwracać uwagę na to, kim jest osoba, która naucza, jak bardzo kondycja nauczyciela wpływa na ucznia, jak wiele zależy od nauczyciela i jego motywacji. Ta rzutuje na kreatywność, sprawczość, a także jego odporność. Zmotywowany nauczyciel zna zwykle więcej metod i technik, potrafi je trafniej dostosować do rozwijania konkretnych kompetencji uczniów, zwracając przy tym uwagę na ich potrzeby i oczekiwania. Kilka lat temu w literaturze edukacyjnej pojawiło się pojęcie „stawania się” nauczycielem. Jest to celna koncepcja, według której nauczyciele zmieniają się na skutek pracy w zawodzie. Choć w momencie ukończenia studiów uzyskują formalne kwalifikacje do nauczania, cały czas uczestniczą w procesie stawania się nauczycielem, który właściwie nigdy się nie kończy.

Z perspektywy Pani badań nad tożsamością nauczycieli – jakie doświadczenia najsilniej wpływają na sposób, w jaki nauczyciele języków obcych postrzegają siebie i swoją rolę zawodową?

Ogromnie ważny jest początek kariery zawodowej, a konkretnie zaufanie i uznanie kompetencji przez innych. Chodzi przede wszystkim o zaufanie ze strony uczniów, ale także ich rodziców, przełożonych, kolegów. Jeżeli te osoby ufają początkującemu nauczycielowi, jego wiedzy, kompetencjom, umiejętnościom, z pewnością będzie miał on lepszy start w pracy zawodowej. Jeżeli jednak młody nauczyciel będzie musiał sprostać zadaniom, które przerastają go na etapie rozpoczęcia pracy pedagogicznej (np. otrzymanie trudnej pod względem dyscypliny klasy, w której doświadczeni nauczyciele nie chcą pracować, a młody nauczyciel nie może odmówić), jego poczucie własnej skuteczności będzie nadwerżone i to także będzie rzutować na jego stosunek do zawodu. Co więcej, może spowodować zniechęcenie, zmęczenie, wypalenie, a w konsekwencji porzucenie pracy przez takiego nauczyciela.

Można być bardzo dobrze przygotowanym metodycznie, a jednocześnie nie czuć się nauczycielem?

Tak, znam osoby, które bardzo chciały zostać nauczycielami, obrały ścieżkę pedagogiczną i, niestety, nie pracują już w tym zawodzie właśnie ze względu na przerost zadań, na które nie byli gotowi. Jednocześnie wybór filologii obcej i profilu nauczycielskiego wśród niektórych studentów stał się swoistym zabezpieczeniem czy zdobyciem kwalifikacji na wszelki wypadek. Takie osoby są dobrze przygotowane metodycznie – znajomość metod nauczania czy nawet szeroka wiedza o uczniu jest w ich



Fot. Archiwum prywatne

przypadku dobrze opanowana, gdyż zdawali z tego egzaminu. Niemniej poczucie bycia nauczycielem to bardziej poczucie przynależności do zawodu, w którym nauczyciel czuje się bezpiecznie, u siebie, a także wykonuje pracę, która jest zgodna z jego osobistym wyobrażeniem. Jeśli jest pasjonatem i chce – na przykład – uczyć języka poprzez realizację projektów językowych i ma taką możliwość, to niewątpliwie rozwinie skrzydła. Jeżeli jednak chce realizować projekty, a wymaga się od niego tylko skutecznego przygotowania uczniów do egzaminu zewnętrznego i terminowej sprawozdawczości, prędzej czy później rozczaruje się do tego zawodu i straci motywację. Coraz większej pasywności i popadaniu w rutynę będą też sprzyjać sytuacje, w których staranie się nauczyciela, jego wychodzenie z inicjatywą, wprowadzanie przez niego innowacji będzie niedostrzegane lub ignorowane, a nawet wyśmiewane przez kolegów stroniących od zmian.

Czy właśnie tego obawiają się przyszli nauczyciele? I czym ich lęki różnią się od wyzwań i obaw, z którymi mierzą się bardziej doświadczeni pedagodzy?

Wyzwania nauczycieli rozpoczynających pracę są dość podobne – w pierwszych latach pracy czują się często osamotnieni. W polskich szkołach istnieje funkcja mentora, ale mentorzy są wciąż dobiearani przypadkowo. Aby przetrwać, wielu młodych nauczycieli nawiązuje przyjaźnie z innymi początkującymi pracownikami, co w praktyce stanowi swoisty mentoring rówieśniczy. Wyzwania, które mogą wystąpić dopiero podczas pracy zawodowej to także liczba wymagań, o których młodzi pedagodzy mogli nie mieć pojęcia. Ostatnio dużo mówi się i pisze o emocjach towarzyszących pracy nauczyciela, tzw. trudzie emocjonalnym (ang. *emotional labour*) polegającym na udawaniu doświadczania dobrych emocji, ukrywaniu swoich prawdziwych odczuć po to, aby uchodzić za profesjonalistę, dla którego takie emocje, jak niezgoda, znudzenie, rozczarowanie, są niedozwolone w pracy. Ponadto oczekiwanie wszechobecnej kultury zabawiania (ang. *performance culture*) opartej na powtarzaniu utartych sloganów typu „dobry nauczyciel prowadzi lekcje interesujące dla uczniów”, „należy uczyć, bawiąc” itp., może dodatkowo wywoływać poczucie niemocy. Nauczyciele zaczynają winić siebie za niskie wyniki uczniów bardziej niż system, który narzuca im wiele form. W pierwszych latach pracy jest tak dużo wyzwań, że ten okres ich rozwoju jest niekiedy nazywany „szkiem kulturowym”. Nic dziwnego, że wielu z nich nie daje rady i porzuca pracę w tym zawodzie.

Z kolei nauczyciele doświadczeni mają inne wyzwania, mogą na przykład mieć poczucie stagnacji. Na ich apatię często rzutuje jednakowość i powtarzalność pracy, tzw. problem zardzewienia (ang. *rust-out*), czyli poczucie zatrzymania się w miejscu w procesie rozwoju zawodowego. Do tego dochodzi brak autonomii, poczucia kontroli nad tym, co robią oraz – co dotyczy wszystkich nauczycieli – zbyt liczne wymagania administracyjne. To powoduje, że po wielu latach nauczyciele czują się przemęczeni, z trudem angażują się w dodatkowe przedsięwzięcia i traktują pracę jako przymus. U nauczycieli w okresie stabilizacji zawodowej, bo o takich tu mówię, często dochodzą obowiązki rodzinne. Problemy domowe wpływają na ich pracę, a kariera zawodowa na życie. Wywołuje to frustrację, a nawet urazę do szkoły, zaczynają też obwiniać siebie za istniejący stan rzeczy. Praca zawodowa jest odkładana na późny wieczór i noc, co wzmacnia poczucie wyczerpania, a u niektórych powoduje zespół wypalenia zawodowego.

W późnej fazie nauczania wyzwaniem nauczyciela języka obcego jest stres związany z wiekiem, a także zmianami ustawowymi w oświacie. Hospitacje przełożonych czy oceny pracy są często traktowane jako zagrożenie zawodowego wizerunku. Niektórzy przejawiają uprzedzenia względem technologii czy współczesnego „innego” ucznia, kwestionują kulturę „performatywności”, o której wcześniej mówiłam. Wielu pedagogów w tym wieku ma trudności z dostosowaniem się do zmian. Dostrzegają także rosnącą przepaść między ich podejściem do pracy i wyznawanymi przez nich systemami wartości a przekonaniami młodszych nauczycieli. Warto dodać, że u wielu nauczycieli w późnej fazie kariery zawodowej dokonuje się ewolucja pojęcia sukcesu zawodowego. Nie jest to wyłącznie sukces obiektywny, jak awanse czy wysokie zarobki – ważne stają się również satysfakcja z życia, obserwacja uczniów, oraz poczucie sensu, które ich praca daje zarówno innym, jak i im samym.

A zatem stan emocjonalny nauczyciela odgrywa zasadniczą rolę na każdym etapie kariery. W ostatnich latach jego dobrostan stał się jednym z ważniejszych tematów badań edukacyjnych. Czy troska o *wellbeing* nie powinna być postrzegana jako element zapewniania jakości edukacji, a nie wyłącznie indywidualna sprawa każdego nauczyciela?

Powinna i chciałabym, aby to wybrzmiało, że dobrostan nauczycieli to nie ich osobisty problem, ale sprawa szkoły i systemu, choć wciąż jeszcze nie każdy nauczyciel zdaje sobie z tego sprawę. Dobrostan nauczycieli jest ważny, ponieważ osoby, które wykonują swój zawód z satysfakcją, mają większą szansę „zarazić” uczniów pozytywnymi emocjami. Nie chodzi mi tutaj wyłącznie o podstawową emocję, jaką jest radość i jej podobne, czyli entuzjazm, zachwyt, szczęście czy pogoda ducha. Mam na myśli także szacunek, podziw, wdzięczność, skromność czy altruizm. Tym samym, dobrostan nauczyciela może prowadzić do lepszych osiągnięć uczniów, zarówno w wymiarze poznawczym (wyższe oceny), jak i psychologicznym, np. rozwijanie innych pozytywnych emocji w przyszłości. Zadowoleni z pracy nauczyciele mają większą szansę doświadczać zadowolenia w innych sferach swojego życia. A zatem odpowiedzialnością instytucji powinno być także wzmacnianie satysfakcji nauczyciela z pracy, a dzięki temu zmniejszenie ryzyka wystąpienia wypalenia zawodowego.

Przyglądając się współczesnym programom kształcenia nauczycieli języków obcych, warto zadać pytanie: czemu poświęcamy zbyt mało uwagi?

Najkrócej powiedziałabym: wszystkiemu, gdyż wszystko wydaje się ważne i nigdy nie wiemy, co będzie potrzebne i w którym momencie pracy przyszłych nauczycieli okaże się niezbędne. Ograniczę się jednak – pomijając kompetencje językowe, które powinny być wysokie u nauczyciela specjalizującego się w nauce danego języka – do trzech najważniejszych kwestii: aspektów dotyczących neuroróżnorodności, gdyż problemów tego typu jest coraz więcej, technologii i bezpieczeństwa cyfrowego, bo dzisiaj nie ma od tego odwrotu oraz relacji, gdyż nie ma dobrej edukacji bez relacji i komunikacji. Nie chodzi mi tu o wprowadzanie szczegółów dotyczących nauki o komunikacji, detali na temat możliwych deficytów uczniów czy znajomości najnowszych aplikacji do wykorzystania w nauce języka. Raczej ciągle brakuje namysłu nad problemem, spokojnej dyskusji i refleksji, które zachęciłyby przyszłych nauczycieli do artykułowania swoich przemyśleń, przekonań, pomysłów już na etapie kształcenia, co w przyszłości można by łatwiej przekuć w stawanie się świadomym i refleksyjnym nauczycielem języka obcego.

Mówiąc o relacjach, ma Pani na myśli także te międzynarodowe? Co może dać nauczycielom języka obcego angażowanie się w projekty partnerskie z innymi krajami lub udział w wyjazdach edukacyjnych?

Z moich badań wynika, że mobilność i współpraca międzynarodowa mają ogromne znaczenie dla rozwoju nauczycieli. Właściwie w całej swojej karierze zawodowej nigdy nie spotkałam nauczycieli języków obcych, którzy mieliby odmienne zdanie. Wyjazdy przyczyniają się do ich rozwoju osobistego, językowego i społeczno-kulturowego. Pod względem osobistym zwiększa się ich samoświadomość dotycząca ścieżki zawodowej – widzą, jak pracują osoby z innych krajów, uczą się od nich i z nimi. Pod względem językowym korzyści są bezsprzeczne, gdyż wszelkie kontakty zagraniczne wymuszają używanie języka obcego. Z kolei aspekty społeczno-kulturowe to okazja do przyjrzenia się wielu kontekstom, poznania specyfiki danego kraju, a także do sprostania wyzwaniom wynikającym z różnic między nami, np. istoty religii w codziennym, także zawodowym życiu w Turcji.

Skoro mowa o podróżach – wyruszmy w przyszłość. Jeśli miałaby Pani wskazać kompetencję, postawę lub sposób myślenia, które będą szczególnie ważne dla nauczycieli języków obcych w najbliższych latach, co by to było?

Bardzo ciekawe pytanie. To, co przychodzi mi na myśl, dotyczy nie tylko języków obcych, ale ogólnie nauczania. Każdy przedmiot ma swoją specyfikę i inne zadania stawia przed uczniem, ale cele ogólne są podobne – chodzi nie tylko o efektywne przekazanie uczniom wymaganej wiedzy, ale również o wpajanie im pewnych nawyków i postaw. Każdy człowiek powinien dbać o swoją samodzielność intelektualną, czyli o takie umiejętności, jak analiza i rozwiązywanie problemów, twórcze myślenie, planowanie, formułowanie „adekwatnych do sytuacji” wypowiedzi ustnych i pisemnych, poszerzanie wiedzy itp. Coraz częściej obserwujemy, że nauczyciele i studenci – potencjalni nauczyciele – scedowują swoje zadania na sztuczną inteligencję, np. pozwalają się zastąpić w planowaniu zajęć, pisaniu konspektów, tworzeniu testów, pomocy naukowych lub treści przekazywanych na lekcji. Nie jestem przeciwnikiem AI – jest to wynalazek, pozwalający na zaoszczędzenie czasu, który można przeznaczyć na przykład na własny rozwój lub na trudniejsze zadania. Jest wiele prostych zadań rutynowych, które nie ubogacają człowieka i warto wykorzystać sztuczną inteligencję do ich realizacji. Jednak, jak we wszystkim, trzeba rozważyć konsekwencje. Podam prosty przykład: nauczyciel chce przeprowadzić lekcję z użyciem wyrażen związanych z ruchem. Może wyręczyć się AI w utworzeniu zestawu czasowników nieregularnych związanych z ruchem, co zaoszczędzi mu kilkanaście minut pracy. Gdy poprosi jednak o opracowanie całej lekcji i bezrefleksyjnie użyje gotowego scenariusza – wówczas zwalnia się całkowicie z pracy intelektualnej. Po kilku latach takiego „umysłowego lenistwa”, nauczyciel może zdać sobie sprawę, że bez sztucznej inteligencji nie może poradzić sobie w pracy. Straci pewność siebie i popadnie we frustrację. Co gorsza, taką postawę, tj. unikanie wysiłku intelektualnego, przekazuje swoim uczniom, a to już jest wyrządzenie im trwałej krzywdy. Uważam, że w obecnej sytuacji trzeba wyrobić w sobie umiejętność korzystania ze sztucznej inteligencji tak, żeby odnosić z tego korzyść, jednocześnie nie degradując swoich kompetencji. Powinniśmy pamiętać, że nasi uczniowie w przyszłości będą musieli wziąć odpowiedzialność za swoje rodziny, nasz kraj, a nawet świat. Dlatego postarajmy się, aby zachowali umiejętności, które pozwolą im robić to mądrze.

DR HAB. DOROTA WERBIŃSKA, PROF. UP Wykłada na Uniwersytecie Pomorskim w Słupsku. Pracowała jako nauczycielka języka angielskiego w liceum oraz przez wiele lat pełniła funkcję konsultantki języków obcych w Pomorskim Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Słupsku. Jest autorką sześciu książek poświęconych nauczycielom języków obcych oraz ponad stu artykułów i rozdziałów w monografiach publikowanych w Polsce i za granicą. Ostatnia książka, napisana w 2024 roku wspólnie z dr Małgorzatą Ekiert, dotyczy pozytywnych zdarzeń krytycznych w pracy początkujących nauczycieli języka angielskiego. Jej zainteresowania badawcze obejmują tożsamość nauczyciela języka obcego, rozwój zawodowy nauczycieli, psychologię pozytywną oraz metody jakościowe w glottodydaktyce.

Poza eklektyzm metodyczny

Jak kształcić przyszłych nauczycieli języka angielskiego

DOI: 10.47050/jows.2026.2.11-18

W szkolnej praktyce nauczania języków obcych od lat dominuje eklektyzm metodyczny, czyli łączenie różnych metod i technik pracy. Czy jednak takie podejście wystarcza do przygotowania przyszłych nauczycieli? Analizując programy nauczania na wszystkich etapach edukacji, autorka pokazuje, że większe znaczenie niż znajomość kolejnych technik ma rozwijanie pedagogicznej wiedzy przedmiotowej. To właśnie ona pozwala nauczycielom świadomie dobierać rozwiązania dydaktyczne i rozwijać profesjonalną samodzielność.

ANNA SARBIEWSKA
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski
w Olsztynie

BEYOND METHODOLOGICAL ECLECTICISM: A PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE PERSPECTIVE ON ENGLISH LANGUAGE TEACHER EDUCATION

The article addresses the problem of preparing future teachers of English in the context of methodological eclecticism consolidated in school practice. It analyses English language teaching programmes for three educational stages: early school education, primary school grades 4–8, and upper secondary education. The analysis focuses on how methods, techniques, learners' roles and teacher autonomy are represented in these programmes. The article argues that the dominant approach often reduces teachers' role to selecting and applying ready-made methods and materials. In response, it proposes a shift from technical methodological eclecticism towards the development of teachers' personal pedagogical content knowledge.

KEY WORDS: ENGLISH LANGUAGE TEACHER EDUCATION, METHODOLOGY, ECLECTICISM, REFLECTIVE PRACTICE, TEACHER AUTONOMY, POST-METHOD PEDAGOGY, CONTENT-KNOWLEDGE

W dydaktyce języków obcych funkcjonuje wiele metod i technik nauczania¹. Od nauczycieli często się oczekuje, że będą dobierać gotowe rozwiązania metodyczne do zróżnicowanych potrzeb uczniów – tymczasem takie podejście pozostaje w konflikcie z założeniami dydaktyki post-metodycznej, która z definicji rezygnuje ze sztywnych wskazówek dotyczących przebiegu lekcji na rzecz refleksyjnego podejmowania decyzji metodycznych (Kumaravadivelu 2001, 2006). W literaturze polskiej problem ten został szczegółowo omówiony m.in. przez Marię Jołowiec i Annę Niżegorodcew (2016). Autorki definiują główne założenia dydaktyki post-metodycznej oraz omawiają jej konsekwencje dla kształcenia nauczycieli.

Mimo że w naszym kraju nie można jeszcze mówić o pełnej realizacji postulatów ery post-metodycznej, to od połowy lat 90. XX wieku obserwuje się wyraźne odejście od wąskiego myślenia metodycznego, polegające na rezygnacji z dominacji jednej metody nauczania na rzecz pluralizmu metodycznego, nauczania opartego na ogólnych zasadach dydaktycznych oraz eklektyzmu. Warto zaznaczyć, że współczesna dydaktyka języków obcych nie podważa znaczenia metod, lecz zamiast poszukiwania tej „najlepszej” i konsekwentnego jej stosowania na lekcji podkreśla konieczność rozumienia przez nauczyciela procesów uczenia się i nauczania zachodzących w konkretnej klasie. Jak zauważa Tomasz Róg (2020: 36), skuteczne nauczanie języka obcego powinno się opierać na dobrze dobranej metodzie lub zestawie zasad dydaktycznych czerpiących z badań naukowych, jak i w doświadczeniu zawodowym nauczyciela. Nie oznacza to jednak istnienia jednej uniwersalnej metody, ponieważ – zgodnie z popularnym hasłem o uczących się i kontekstach edukacyjnych – „każda metoda działa: na kogoś, gdzieś i kiedyś” (Róg 2020: 34).

Takie ujęcie przenosi odpowiedzialność za decyzje dydaktyczne z metody na nauczyciela, który powinien odczytywać potrzeby uczniów, znać ich cechy indywidualne oraz orientować się w specyfice sytuacji. W praktyce szkolnej oraz w programach nauczania wybór metody wciąż bywa jednak traktowany jako kluczowa decyzja, przesądzająca o efektach uczenia się. Prowadzi to z jednej strony do fetyszyzacji metod kształcenia, ujmowanych w sposób instrumentalny, z drugiej zaś – do deprecjonowania roli nauczyciela, który jest redukowany do wykonawcy gotowych rozwiązań, podczas gdy należałoby go postrzegać jako specjalistę spoglądającego z namysłem pedagogicznym

W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera kształcenie przyszłych nauczycieli języka angielskiego. W trakcie studiów formują się ich podstawowe schematy myślenia o nauczaniu, metodach i własnej roli zawodowej. Utrwalanie tych schematów nie pozostanie bez wpływu na poczucie profesjonalnej autonomii, wzrost samodzielności oraz na dalszy rozwój zawodowy.

Na tym tle analizuję programy nauczania języka angielskiego na wszystkich trzech etapach edukacyjnych (edukacja wczesnoszkolna, szkoła podstawowa klasy 4–8 i szkoła ponadpodstawowa) pod kątem podejścia do wyboru metod. Zestawiam je z koncepcją pedagogicznej wiedzy przedmiotowej (PCK) Lee S. Shulmana (1986, 1987). Przyjmuję założenie, że fetyszyzacja powiela zawężone rozumienie PCK i utrwała techniczno-instrumentalny schemat myślenia o pracy nauczyciela, ograniczając możliwości rozwoju jego profesjonalnej autonomii. Na podstawie wniosków z analizy proponuję przesunięcie akcentu z wprowadzania poznanych technik nauczania na rozwijanie własnej pedagogicznej wiedzy przedmiotowej – następujące już na etapie kształcenia nauczycieli.

Wybór metody czy pedagogiczna wiedza przedmiotowa? Dwa ujęcia profesjonalizmu nauczyciela

W dyskusjach nad metodyką nauczania języków obcych wybór metody bywa przedstawiany jako kluczowa kompetencja zawodowa nauczyciela. Dokumenty programowe oraz wytyczne ministerialne zachęcają nauczycieli do doboru metod adekwatnych do etapu kształcenia i celów lekcji. Podejście to zawęża rolę nauczyciela i jego profesjonalną wiedzę, oddziela treści nauczania od działań wychowawczo-edukacyjnych, a ich połączenie powierza metodzie.

¹ W artykule przyjęto robocze rozróżnienie: metoda oznacza ogólny sposób organizowania nauczania, technika – materiały i pomoce dydaktyczne, a strategia – szerszy plan działań podporządkowany celowi edukacyjnemu.

Analizy programów nauczania języka angielskiego wskazują, że treść kształcenia definiowana jest najczęściej jako z góry ustalony sylabus językowy, obejmujący leksykę, struktury gramatyczne oraz funkcje komunikacyjne przewidziane do wprowadzenia, utrwalenia i użycia (Neuner i Hunfeld 1993; Richards i Rodgers 2014). W takim ujęciu nauczyciel wykorzystuje wiedzę pedagogiczną głównie po to, aby dobrać metody i techniki do kolejnych etapów lekcji, zwykle prowadzonych w schemacie: prezentacja – ćwiczenie – produkcja. W tym układzie uczeń staje się głównie odbiorcą zaprojektowanych działań, a nie współtwórcą celów czy treści. Porządkowanie procesu dydaktycznego według powyższego schematu odzwierciedla klasyczne ujęcie metodyczne, w których metody i techniki systematyzuje się poprzez odniesienie do celów, treści i etapów lekcji.

Takie podejście zakłada liniowy związek między metodą a efektami uczenia się. Metody traktowane są jako gwarant skuteczności dydaktycznej – przyjmuje się, że właściwe dobranie metody nauczania doprowadzi do pożądanых reakcji uczniów oraz realizacji zaplanowanych celów. To postawa, która sprzyja eklektyzmowi technicznemu, a nie pedagogicznemu. W pierwszym przypadku nauczyciel dobiera metody i techniki głównie ze względu na ich organizacyjną użyteczność: etap lekcji, typ ćwiczenia lub sprawność językową. W drugim przypadku wybór metody wymaga refleksji nad tym, jak dane rozwiązanie pomaga uczniom rozumieć treść, budować znaczenia, używać języka i uczestniczyć w komunikacji w określonym kontekście klasy. Wybór metody w sposób niejako „techniczny” pozostaje w sprzeczności z ujęciem post-metodycznym, które zakłada, że skuteczność metody nie zależy od niej samej, lecz od rozumienia potrzeb uczniów i sytuacji dydaktycznej.

Dodatkowym argumentem przeciw instrumentalno-technicznemu ujmowaniu metody jest koncepcja pedagogicznej wiedzy przedmiotowej Shulmana (1986, 1987). W jej świetle wybór metody nie stanowi decyzji technicznej, lecz element pedagogicznego rozumowania nauczyciela, który integruje treści nauczania, sposób ich dydaktycznego opracowania oraz rozumienia ucznia jako podmiotu uczącego się. Koncepcja Shulmana kładzie nacisk na konieczność łączenia wiedzy merytorycznej z wiedzą pedagogiczną oraz znajomością uczniów i warunków uczenia się. Wybór metody nie może być więc sprowadzony do zastosowania technik przypisanych określonym fazom lekcji, lecz powinien wynikać z refleksji nad tym, w jaki sposób treść językowa może się stać znacząca dla określonych uczniów w określonej sytuacji dydaktycznej.

Takie ujęcie pozostaje spójne ze współczesnymi badaniami nad kształceniem nauczycieli języków obcych, w których profesjonalizm nauczyciela analizuje się nie tylko przez pryzmat znajomości metod, lecz także poprzez kategorie takie jak: ekspertyza zawodowa, poznanie nauczycielskie, autonomia, sprawczość, refleksyjna praktyka oraz wiedza programowa. Aktualne syntezy badań w tym obszarze pokazują, że elementami przygotowania nauczycieli do pracy z uczniami są zdolności: interpretowania sytuacji dydaktycznej, krytycznego korzystania z programu nauczania, podejmowania decyzji w odniesieniu do potrzeb uczniów oraz refleksyjnego rozwijania własnej praktyki (Yuan i in. 2022; Anderson 2025; Kirkgöz i Höl 2025; Jiang i in. 2025).

Analiza kontrastywna podejść do wyboru metod nauczania

MATERIAŁ BADAWCZY I DOBÓR DOKUMENTÓW

Analizie podejść do wyboru metod nauczania poddano 12 programów nauczania języka angielskiego przeznaczonych dla trzech etapów edukacyjnych: klas 1–3 szkoły podstawowej, klas 4–8 szkoły podstawowej, szkół ponadpodstawowych. Programy zostały opracowane przez 5 wydawnictw edukacyjnych funkcjonujących na polskim rynku szkolnym: Macmillan, Pearson, Oxford University Press, Nowa Era oraz Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Dobór dokumentów miał charakter celowy – analizie poddano programy powiązane z popularnymi seriami podręcznikowymi, ponieważ tego typu dokumenty wpływają na praktyczne rozwiązania dydaktyczne w szkole i współkształtują postawę oraz sposób myślenia przyszłych nauczycieli języka angielskiego. Dokumenty analizowano pod kątem wskazania w nich dominujących, powtarzalnych sposobów ujmowania metod nauczania, roli ucznia, autonomii nauczyciela oraz relacji między treścią językową a działaniem dydaktycznym. Celem badania nie było ocenianie poszczególnych wydawnictw

lecz etap edukacyjny oraz typ analizowanego zapisu (dlatego w prezentacji wyników nie eksponowano nazw wydawnictw i nazwisk autorów). Ze względu na nieewaluacyjny charakter analizy dokumenty zostały oznaczone kodami P1–P12.

PROCEDURA ANALIZY JAKOŚCIOWEJ

Procedura analityczna przebiegała w kilku etapach.

Etap 1. Lektura całościowa każdego programu, pozwalająca na identyfikację fragmentów, które odnosiły się do metod, technik i strategii nauczania, organizacji aktywności ucznia, zakresu decyzji przypisywanych nauczycielowi oraz sposobu ujmowania treści językowych.

Etap 2. Wyodrębnienie jednostek analitycznych, czyli fragmentów tekstu zawierających: zalecenia metodyczne, opisy działań nauczyciela, opisy aktywności ucznia, uzasadnienia doboru metod oraz deklaracje dotyczące celów i organizacji procesu nauczania.

Etap 3. Kodowanie problemowe według czterech kategorii głównych: treść kształcenia, rola ucznia, autonomia nauczyciela oraz charakter decyzji metodycznej. Kategorie te wynikały z przyjętego problemu badawczego oraz z ramy teoretycznej artykułu, zwłaszcza z koncepcji pedagogicznej wiedzy przedmiotowej.

Etap 4. Porównanie sposobów występowania wskazanych kategorii między programami i etapami edukacyjnymi. Szczególną uwagę zwrócono na to, czy wybór metod był przedstawiany jako techniczne dopasowanie narzędzi do etapu lekcji, czy jako element pedagogicznego rozumowania łączącego treść, potrzeby ucznia, cel i kontekst dydaktyczny.

Etap 5. Synteza powtarzalnych wzorców dyskursywnych i ich interpretacja w świetle koncepcji pedagogicznej wiedzy przedmiotowej Lee S. Shulmana.

Żeby doprecyzować procedurę, kategorie badawcze powiązано z pytaniami analitycznymi i wskaźnikami tekstowymi identyfikowanymi w programach.

Tab. 1. Operacjonalizacja kategorii analitycznych w analizie programów nauczania języka angielskiego

KATEGORIA BADAWCZA	PYTANIE ANALITYCZNE	WSKAŹNIKI W MATERIALE DOKUMENTOWYM
treść kształcenia	W jaki sposób program definiuje to, czego uczeń ma się uczyć?	wykazy leksyki, struktur gramatycznych i funkcji językowych; sekwencje materiału; rozkłady treści
rola ucznia	Jaką aktywność przypisuje się uczniowi w procesie uczenia się języka?	czasowniki opisujące działania ucznia: <i>powtarza, wykonuje, ćwiczy, reaguje, wybiera, tworzy, uzasadnia</i> ; obecność lub brak decyzji ucznia
autonomia nauczyciela	Jaki zakres decyzji przypisuje się nauczycielowi?	sformułowania typu: <i>nauczyciel dobiera, stosuje, modyfikuje, projektuje, diagnozuje</i> ; zakres swobody wobec gotowego katalogu metod
charakter decyzji metodycznej	Czy wybór metody jest ujmowany jako procedura techniczna, czy jako element pedagogicznego rozumowania?	katalogi metod i technik; przypisanie technik do etapów lekcji; obecność lub brak uzasadnień odnoszących się do ucznia, treści i kontekstu
relacja treść – metoda – uczeń	Czy program łączy treść językową z doświadczeniem ucznia i sytuacją dydaktyczną?	fragmenty pokazujące, czy wybór metody wynika z potrzeb ucznia, charakteru treści, celu komunikacyjnego oraz kontekstu klasy

Źródło: opracowanie własne.

WYNIKI ANALIZY KONTRASTYWNEJ

Treść kształcenia. Sposób ujmowania tej kategorii w badanych programach jest powtarzalny – treść kształcenia przedstawiana jest najczęściej jako linearnie uporządkowany, z góry określony sylabus językowy, z wyraźnym podziałem na zakres leksykalny, gramatyczny i funkcjonalny. Wskazówki pedagogiczne koncentrują się natomiast na dopasowywaniu metod i technik do określonych etapów lekcji lub typów aktywności.

Rola ucznia. W odniesieniu do tej kategorii widoczna jest rozbieżność między deklarowaną orientacją na ucznia a sposobem opisywania jego aktywności w trakcie proponowanych działań. Choć

dokumenty podkreślają znaczenie aktywności ucznia, jego rola sprowadza się najczęściej do wykonywania zadań lub reakcji na polecenia: uczeń realizuje zaprojektowane zadania, ale rzadko ma wpływ na decyzje dydaktyczne.

Autonomia nauczyciela. Autonomia przyjmuje postać adaptowania gotowego repertuaru rozwiązań.

Charakter decyzji metodycznej. Wybór metody wiąże się przede wszystkim z celem, sprawnością językową lub etapem lekcji.

Relacja treść – metoda – uczeń. Ze względu na syntetyczny charakter artykułu w tabeli nie przytoczono obszernych fragmentów programów ani pełnego rejestru dokumentów P1–P12, lecz wybrane parafrazy zapisów reprezentujących wszystkie trzy etapy edukacyjne oraz główne kategorie analityczne. Ze-stawienie służy pokazaniu relacji między materiałem empirycznym a kategoriami przyjętymi w analizie. Przykładowe zapisy mają charakter syntetycznych parafraz fragmentów analizowanych dokumentów.

Tab. 2. Wybrane parafrazy zapisów z programów P1–P12 wykorzystane w rekonstrukcji wzorców dyskursywnych

KOD/ETAP	KATEGORIA	PRZYKŁADOWY ZAPIS/PARAFRAZA	ZNACZENIE ANALITYCZNE
P1/I etap	treść kształcenia	Program porządkuje treści wokół sprawności, funkcji komunikacyjnych, słownictwa i prostych struktur.	Treść językowa jest ujmowana jako uporządkowany zakres materiału do realizacji.
P2/I etap	rola ucznia	Uczeń wykonuje polecenia, reaguje werbalnie i niewerbalnie, powtarza, uczestniczy w zabawach i prostych dialogach.	Aktywność ucznia jest obecna, ale ma głównie charakter wykonawczy i reaktywny.
P5/II etap	treść kształcenia	Program przedstawia treści przez wymagania podstawy programowej, zakresy tematyczne, struktury, funkcje i sprawności.	Treść zostaje operacjonalizowana jako zestaw wymagań, tematów i sprawności.
P6/II etap	charakter decyzji metodycznej	Program wyodrębnia metody, formy i techniki pracy oraz przypisuje je do sprawności i komponentów języka.	Decyzja metodyczna jest powiązana głównie z organizacją procesu dydaktycznego.
P8/III etap	autonomia nauczyciela	Program może być dostosowywany do specyfiki klasy i szkoły, m.in. w zakresie metod, technik i oceniania.	Autonomia ma przede wszystkim charakter proceduralnej adaptacji programu.
P11/III etap	relacja treść – metoda – uczeń	Nauczyciel tworzy sytuacje sprzyjające uczeniu się i łączy zadania językowe z doświadczeniem uczniów.	Pojawia się ujęcie bardziej relacyjne, choć nie zawsze powiązane z PCK.

Źródło: opracowanie własne na podstawie jakościowej analizy zanonimizowanych programów nauczania języka angielskiego, oznaczonych kodami P1–P12; w tabeli przedstawiono wybrane przykłady zapisów.

Analizowane programy różnią się od siebie pod względem podejścia do wyboru metodologii. Obok zapisów proceduralnych pojawiają się w nich fragmenty podkreślające potrzeby uczniów, samoocenę, komunikację i możliwość dostosowania programu do potrzeb danej grupy. Dominuje jednak ujęcie, w którym metody, techniki i automatyzacja (częściej niż refleksja nad łączeniem treści, ucznia i kontekstu) decydują o formie zajęć i całym procesie dydaktycznym.

Pedagogiczna wiedza przedmiotowa jako propozycja rozszerzonego rozumienia decyzji o metodach

Ograniczenia metod określonych w przyjętym przez szkołę programie nauczania stają się szczególnie widoczne, gdy zestawimy je z pedagogiczną wiedzą przedmiotową. Nie chodzi więc o samą dostępność metod ani znajomość aktualnych trendów, ale o to, jak nauczyciel organizuje wiedzę zawodową i jak podejmuje decyzje dydaktyczne. Kluczowe staje się pytanie: Czy wybór metody jest procedurą techniczną, czy elementem refleksyjnego rozumowania pedagogicznego?

Współczesne przeglądy badań nad pedagogiczną wiedzą przedmiotową w kontekstach EFL/ESL² wskazują, że pozostaje ona użyteczna, ale wymaga dalszego rozwijania ze względu na specyfikę nauczania języka obcego (Jiang i in. 2025). Wybór metody w ujęciu Shulmana nie polega na zastosowaniu zewnętrznie narzuconego rozwiązania, lecz wynika z refleksji nad tym, w jaki sposób określona treść może się stać znacząca dla konkretnych uczniów w konkretnej sytuacji edukacyjnej. To, czy dana metoda jest nowa, modna lub rekomendowana, przestaje mieć znaczenie. Kluczowe staje się pytanie o jej potencjał poznawczy i komunikacyjny w danym kontekście.

Perspektywa ta podważa eklektyzm metodyczny rozumiany jako mechaniczne gromadzenie i łączenie technik. Jeżeli wybór metody sprowadza się do wyboru narzędzi z dostępnego katalogu, elastyczność nauczyciela ma charakter pozorny – pozostaje on bowiem zależny od gotowych schematów dydaktycznych. Zależność tę wzmacnia dostęp do uproszczonych rozwiązań, które obiecują szybkie i mierzalne efekty, a to sprzyja utrwalaniu techniczno-instrumentalnego modelu pracy.

W ujęciu pedagogicznej wiedzy przedmiotowej wybór metody staje się natomiast elementem profesjonalnego osądu nauczyciela. Decyzja dydaktyczna nie polega na skorzystaniu ze schematu, ale na interpretacji sytuacji w klasie i takim twórczym przekształceniu treści nauczania, które zaktywizuje i zmobilizuje uczniów. Autonomia nauczyciela nie oznacza wówczas dowolności w wyborze metody, lecz odpowiedzialne integrowanie wiedzy, refleksji i praktyki. Z kolei jego profesjonalizm polega na tym, że nie korzysta on automatycznie z metod dydaktycznych, ale wybiera je świadomie i elastycznie, dostosowując do możliwości i potrzeb konkretnej grupy uczniów.

Implikacje dla kształcenia przyszłych nauczycieli języka angielskiego

W programach nauczania dominuje techniczno-instrumentalne ujmowanie wyboru metod. Ma to konsekwencje dla kształcenia przyszłych nauczycieli języka angielskiego. Jeśli decyzję metodyczną sprowadza się do doboru narzędzi, to cały proces kształcenia utrwała w studentach bardzo zawężone rozumienie tego, czym jest wiedza zawodowa. Studenci uczą się wtedy przede wszystkim stosować metody zamiast uzasadniać decyzje dydaktyczne.

Konsekwencją takiego modelu jest podatność na zjawisko „metodycznej popkultury” (Sarbiewska i Kacprowska 2025), rozumianej jako uproszczony obieg rozwiązań dydaktycznych w postaci szybkich i uniwersalnych recept na brak efektów kształcenia. W tym dyskursie metody funkcjonują jako gotowe produkty do wdrożenia, oderwane od refleksji nad treścią, uczniem i kontekstem. Mechanizm ten jest wzmacniany przez programy nauczania, które pokazują metody jako repertuar narzędzi przypisanych do etapów lekcji. „Metodyczna popkultura” nie jest więc zjawiskiem zewnętrznym, lecz utrwała ten sam schemat myślenia.

Współczesna literatura dotycząca kształcenia nauczycieli języków obcych wzmacnia tę diagnozę, wskazując, że refleksyjność nie rozwija się poprzez samo poznawanie repertuaru metod, lecz przez systematyczne analizowanie decyzji dydaktycznych, konfrontowanie ich z potrzebami uczniów i warunkami klasy oraz dokumentowanie własnego procesu uczenia się zawodowego. Z tej perspektywy szczególnego znaczenia nabierają takie formy pracy, jak analiza przypadków, mikronauczanie, portfolio, protokoły refleksyjne oraz analiza scenariuszy lekcji, ponieważ pozwalają one studentom łączyć wiedzę językową, pedagogiczną, programową i kontekstową (Farrell i Farrell 2025; Kirkgöz i Höl 2025). Z tej diagnozy wynikają cztery zasadnicze implikacje dla kształcenia nauczycieli.

Po pierwsze – **przesunięcie akcentu z samego stosowania metod na rozwijanie pedagogicznego rozumowania**. Kształcenie przyszłych nauczycieli języka angielskiego nie powinno się ograniczać do poznawania technik i wskazywania, kiedy warto je zastosować. Ważniejsze jest uczenie tego, jak rozpoznać problem pedagogiczno-językowy pojawiający się w konkretnej sytuacji lekcyjnej. W praktyce może to oznaczać analizę scenariuszy lekcji nie tylko pod kątem poprawności doboru metody, lecz także – pytań: czego uczeń ma się nauczyć, jaką aktywność uruchamia zaplanowane

² EFL – nauczanie języka angielskiego w krajach nieanglojęzycznych; ESL – nauczanie języka angielskiego w krajach anglojęzycznych (gdzie angielski nie jest językiem obcym), (przyp. red.).

zadanie i dlaczego dane rozwiązanie ma sens w tej klasie. Dobrym przykładem jest praca z błędem językowym. Nie chodzi jedynie o wybór między korektą natychmiastową a odroczonej, lecz o refleksję nad tym, czy błąd zostanie potraktowany jako zakłócenie komunikacji, sygnał rozwojowy czy punkt wyjścia do wspólnego zastanowienia się nad językiem.

Po drugie – **zmiana charakteru zadań dydaktycznych w kształceniu akademickim**. Zamiast ćwiczeń typu „dobierz metodę do etapu lekcji” warto wprowadzać zadania, które wymagają refleksji nad procesem uczenia się. Przyszli nauczyciele mogą analizować gotowe scenariusze lekcji i sprawdzać, czy uczeń ma w nich przestrzeń do myślenia, wyboru i używania języka, czy jedynie wykonuje kolejne polecenia. Następnie mogą przeprojektowywać zadania tak, aby uczeń nie tylko ćwiczył strukturę językową, lecz także tworzył znaczenie, zadawał pytania, podejmował decyzje językowe i obserwował własne uczenie się. Przykładem może być przekształcenie ćwiczenia utrwalającego użycie czasu Present Perfect z serii zdań do uzupełnienia w „pudełko doświadczeń językowych”, w którym uczniowie zapisują własne doświadczenia, formułują pytania do rówieśników i sprawdzają, jak dana struktura działa w realnej rozmowie. W takim ujęciu metoda nie jest dodatkiem do lekcji, lecz sposobem pośredniczenia między treścią językową, uczniem i sytuacją komunikacyjną.

Po trzecie – **systematyczne włączenie pracy projektowej, refleksyjnej i badawczej**. Przyszli nauczyciele powinni się uczyć nie tylko tego, jakie techniki można zastosować, lecz także jak uzasadniać własne decyzje i oceniać ich skutki. Pomocne mogą być tu: portfolio metodyczne, dziennik decyzji dydaktycznych, mikronauczanie, protokoły refleksyjne oraz analiza krótkich fragmentów lekcji. Ważne jest, aby w tych narzędziach nie dokumentować wyłącznie przebiegu działania, ale także zapisywać: dlaczego wybrano dane rozwiązanie, jakie inne możliwości były brane pod uwagę, jak zareagowali uczniowie i co należałoby zmienić przy kolejnym podejściu. Szczególnie wartościowe są zadania typu: „zaprojektuj – przeprowadź – zaobserwuj – zmodyfikuj”, ponieważ pokazują, że metodyka nie polega na prostym odtwarzaniu gotowych schematów, ale na uczeniu się z własnej praktyki i rozwijaniu osobistej pedagogicznej wiedzy przedmiotowej.

Po czwarte – **redefinicja profesjonalizmu nauczyciela**. W perspektywie PCK według Shulmana rozwój pedagogicznej wiedzy przedmiotowej nie jest efektem kumulowania technik poznawanych na szkoleniach, lecz rezultatem refleksyjnego, autorskiego działania dydaktycznego, które doskonalą się stopniowo wraz ze zdobywaniem przez nauczyciela doświadczenia zawodowego i jego krytycznego przepracowywania.

Podsumowanie

Analiza wskazuje, że w badanych programach wybór metod jest najczęściej ujmowany w sposób, który ogranicza stosowanie pedagogicznej wiedzy przedmiotowej. Sprowadzanie nauczania do mechanicznego wyboru gotowych metod nie służy ani samym nauczycielom, którzy blokują swoją autonomię zawodową i możliwość rozwoju, ani uczniom, którzy muszą się odnaleźć w schematach nie zawsze najlepiej dopasowanych do ich umiejętności i potrzeb. Przesunięcie perspektywy – od instrumentalnego doboru metod ku świadomemu konstruowaniu pedagogicznej wiedzy przedmiotowej – pozwala nauczycielowi działać, wykorzystawszy integrację kilku czynników, w tym: refleksję nad treścią, potrzeby uczniów i kontekst edukacyjny. W odniesieniu do kształcenia przyszłych nauczycieli języka angielskiego oznacza to konieczność odejścia od wymogów mechanicznego wdrażania poznanych metod na rzecz rozwijania refleksyjnego rozumowania oraz uczenia się poprzez badanie własnej praktyki. Dopóki wybór metod pozostaje decyzją techniczną, profesjonalizm nauczyciela sprowadza się raczej do aplikowania wiedzy niż do jej pedagogicznego współtworzenia. Jednocześnie otwarcie kształcenia nauczycieli na perspektywę pedagogicznej wiedzy przedmiotowej stwarza realną szansę na wzmocnienie ich autonomii zawodowej oraz budowanie profesjonalizmu opartego na refleksji, odpowiedzialności i twórczym działaniu.

BIBLIOGRAFIA

- Anderson, J. (2025), *Language Teacher Expertise Research: A Theoretical Case and Research Agenda*, „Language Teaching”, nr 58(1), s. 69–86.
- Farrell, T.S.C., Farrell, A.H. (2025), *Reflective Practice in Language Teacher Education. A Systematic Review*, [w:] Z. Tajeddin, T.S.C. Farrell (red.), *Handbook of Language Teacher Education. Critical Review and Research Synthesis*, Cham: Springer, s. 3–34.
- Jiang, Y., Kong, M.L.F., Yin, C., Ng, A. (2025), *A Review of Empirical Research on Pedagogical Content Knowledge in EFL and ESL Contexts (2015–2024)*, „Cogent Education”, nr 12(1), art. 2598730.
- Jodłowiec, M., Niżegorodcew, A. (2016), *Nauczanie języków obcych w erze post-metodycznej: Główne założenia i kierunki*, „Półrocznik Językoznawczy Tertium. Tertium Linguistic Journal”, nr 1(1–2), s. 284–293.
- Kirkgöz, Y., Höl, D. (2025), *Language Teacher Curricular Knowledge: A Systematic Review*, [w:] Z. Tajeddin, T.S.C. Farrell (red.), *Handbook of Language Teacher Education. Critical Review and Research Synthesis*, Cham: Springer, s. 467–491.
- Kumaravadivelu, B. (2001), *Toward a Postmethod Pedagogy*, „TESOL Quarterly”, nr 35(4), s. 537–560.
- Kumaravadivelu, B. (2006), *Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Neuner, G., Hunfeld, H. (1993), *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*, Berlin: Langenscheidt.
- Richards, J.C., Rodgers, T.S. (2014), *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Róg, T. (2020), *Nauczanie języków obcych. Teoria. Badania. Praktyka*, Lublin: Wydawnictwo Werset.
- Sarbiewska, A., Kacprowska, O. (2025), *Nauczycielska kompetencja badawcza wobec metodycznej popkultury na przykładzie nauczyciela języka angielskiego w edukacji wczesnoszkolnej (studium przypadku)*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 1(60), s. 130–143.
- Shulman, L.S. (1986), *Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching*, „Educational Researcher”, nr 15(2), s. 4–14.
- Shulman, L.S. (1987), *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*, „Harvard Educational Review”, nr 57(1), s. 1–22.
- Yuan, R., Lee, I., De Costa, P.I., Yang, M., Liu, S. (2022), *TESOL Teacher Educators in Higher Education: A Review of Studies from 2010 to 2020*, „Language Teaching”, nr 55(4), s. 434–469.

DR ANNA SARBIEWSKA Doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, magister filologii angielskiej, adiunkt w Katedrze Dydaktyki i Wczesnej Edukacji Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół kształcenia przyszłych nauczycieli języków obcych, pedagogicznej wiedzy przedmiotowej oraz profesjonalizmu nauczyciela w warunkach współczesnej kultury edukacyjnej. Autorka publikacji z zakresu dydaktyki języków obcych i rozwoju zawodowego nauczycieli, członkini Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, Association for Teacher Education in Europe (ATEE) oraz Early Language Learning Research Association (ELLRA).

Od wyobrażeń do refleksji

Jak zmieniają się obawy studentów podczas praktyk nauczycielskich

DOI: 10.47050/jows.2026.2.19-29

Przygotowanie do zawodu nauczyciela języka obcego to złożony proces, w którym studenci nie tylko zdobywają wiedzę i umiejętności, lecz także kształtują postawy wobec przyszłej pracy. Ważną rolę odgrywają w nim obawy towarzyszące praktykom zawodowym – związane z oceną własnych działań, perspektywami zawodowymi czy możliwością osiągnięcia założonych celów. Artykuł pokazuje, jak zmieniają się one w czasie i stają się punktem wyjścia do refleksji nad własnym rozwojem.

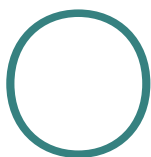
DANUTA GŁÓWKA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

FROM EXPECTATIONS TO REFLECTION: CHANGING CONCERNS OF PRE-SERVICE ENGLISH LANGUAGE TEACHERS DURING THEIR TEACHING PLACEMENT

This paper examines changes in the level of professional anxiety of pre-service English language teachers across 3 stages of their teaching placement: before, during, and after its completion. A mixed-methods design was employed, combining a Likert-scale questionnaire with qualitative analysis of reflective journals and essays, to survey 37 undergraduate students enrolled in an English philology teacher education programme. Qualitative data were analysed using a 3-stage coding procedure and subsequently quantified to enable statistical comparison across stages. The findings suggest that teaching practice plays a transformative role in shaping the professional identity and reducing anticipatory concerns of future teachers.

KEY WORDS: FUTURE LANGUAGE TEACHERS, TEACHING PLACEMENT, PROFESSIONAL EXPECTATIONS, PROFESSIONAL ANXIETY, TEACHING PRACTICE



bawy są nieodłącznym elementem zawodów, w których konieczne jest podejmowanie odpowiedzialnych decyzji, nawiązywanie kontaktów z ludźmi oraz działanie w warunkach niepewności – a zatem nie są one zjawiskiem charakterystycznym wyłącznie dla jednej grupy. W przypadku przyszłych nauczycieli języków obcych przybierają jednak szczególną formę, ponieważ odnoszą się jednocześnie do kilku poziomów kompetencji: językowej, dydaktycznej oraz interpersonalnej. Mimo że problematyka dotycząca obaw ma istotne znaczenie dla procesu przygotowania do pracy, w polskich badaniach empirycznych studentów nadal stosunkowo rzadko stanowi ona autonomiczny przedmiot. Obawy częściej pojawiają się w kontekście refleksyjności, kompetencji emocjonalnych czy ogólnej gotowości zawodowej. Tymczasem z perspektywy rozwoju profesjonalnego nauczyciela obawy pełnią ważną funkcję, ponieważ wpływają na sposób interpretowania doświadczeń praktycznych, kształtowanie strategii radzenia sobie w trudnych sytuacjach oraz budowanie tożsamości zawodowej. Nabierają również szczególnego znaczenia w kontekście współczesnych oczekiwań wobec nauczycieli języków obcych, takich jak między innymi inkluzyjność, elastyczność dydaktyczna, kompetencje cyfrowe oraz wysokie standardy komunikacyjne. Obawy studentów nie mogą być wobec tego postrzegane jedynie jako naturalny element adaptacji zawodowej, lecz także jako oznaka kontrastu pomiędzy idealizowanym obrazem zawodu a rzeczywistością instytucjonalną i organizacyjną placówek edukacyjnych. Zastanowienie się nad procesem zmian tych obaw w trakcie praktyk pedagogicznych pozwoli nie tylko opisać doświadczenia studentów, lecz także lepiej zrozumieć proces ich przygotowania do zawodu nauczyciela języka angielskiego oraz zidentyfikować obszary, które wymagają wsparcia w kształceniu akademickim.

Przegląd literatury

Wczesne badania dotyczące obaw nauczycieli były oparte na psychologii rozwojowej, która zakłada możliwość przewidywania zachowań jednostki na podstawie bieżącego etapu rozwoju. Autorką jednego z najczęściej cytowanych modeli rozwoju nauczyciela jest Frances F. Fuller (1969), która rozróżnia w nim trzy fazy obaw przyszłych nauczycieli:

- ➔ **faza I:** obawy przetrwania (ang. *survival concerns*);
- ➔ **faza II:** obawy związane z sytuacją nauczania (ang. *teaching situation concerns*);
- ➔ **faza III:** obawy skoncentrowane na uczniu (ang. *pupil concerns*).

Na początku nauki zawodu dominują obawy związane z własną osobą i radzeniem sobie w roli nauczyciela. W kolejnej fazie uwaga pedagoga koncentruje się na tym, aby dobrze wykonać konkretne zadanie dydaktyczne. Wraz ze zdobywaniem doświadczenia obawy nauczyciela dotyczą umiejętności zaspakajania potrzeb uczniów.

Etapowy model Fuller został rozwinięty i zmodyfikowany przez Paula F. Conwaya i Christophera M. Clarka (2003), którzy wykazali, iż zmiany w obawach nauczyciela nie muszą przebiegać w sposób jednokierunkowy i liniowy: od obaw o siebie poprzez obawy o nauczanie do obaw o ucznia. Według Conwaya i Clarka obawy nauczycieli mogą współistnieć, ewoluować w zależności od kontekstu edukacyjnego lub „cofać się” do poprzedniego etapu w taki sposób, aby nauczyciel mógł się dostosować do trudności i wyzwań w zmieniającym się środowisku pracy. Choć model Conwaya i Clarka (2003) podkreśla dynamiczny, kontekstowy i nieliniowy charakter obaw, współczesne badania empiryczne dotyczące obaw przyszłych nauczycieli w kontekście praktyk pedagogicznych (Arslan i İlin 2018; Nketsia i Carroll 2023) często odwołują się do klasycznego modelu Fuller. Wydaje się, że operacyjność badawcza wspomnianego modelu, umożliwiającą porządkowanie danych w kategorii oraz analizę zmian w ujęciu etapowym, sprzyja jego częstszemu wykorzystaniu w badaniach empirycznych. Według Fadime Y. Arslan i Güliden İlin (2018) w czasie praktyk pedagogicznych początkowo dominują obawy *self-concerns* (np. brak pewności siebie, niskie kompetencje), które wraz z doświadczeniem ustępują miejsca *task-concerns* (np. planowanie i zarządzanie klasą), a następnie *impact-concerns* (wpływ na uczenie się uczniów). Podobne stanowisko prezentują William Nketsia i Kay Carroll (2023), którzy zauważają przejście od obaw wewnętrznych do trudności związanych z funkcjonowaniem w klasie, zwłaszcza z dyscypliną i zaangażowaniem uczniów.

W ostatnich latach podjęto temat kształcenia nauczycieli także w polskiej literaturze – rodzime opracowania dotyczą ról (Pawlak 2022), postaw (Komorowska 2023) czy refleksyjności (Gabryś-Barker 2012) nauczyciela. Wnioski z rozważań i badań przywołanych autorów pośrednio mogą wskazywać na źródła obaw nauczycieli, jednakże nie koncentrują się wyłącznie na problemie obaw przyszłych nauczycieli. Na przykład metafora nauczyciela jako „człowieka renesansu” (Pawlak 2022) promuje obraz pedagoga wszechstronnego: znakomicie przygotowanego językowo, kompetentnego metodycznie, kulturowo otwartego, refleksyjnego, kreatywnego, a jednocześnie elastycznego i stale się rozwijającego. Taki ideał może z jednej strony inspirować i wyznaczać kierunek rozwoju zawodowego, a z drugiej strony jest potencjalnym źródłem obaw przyszłych nauczycieli, którzy czują presję związaną z nadmiarem oczekiwań wobec nich. Studenci przygotowujący się do zawodu nauczyciela mogą postrzegać „człowieka renesansu” jako ideał wymagający jednoczesnego opanowania wielu kompetencji na bardzo wysokim poziomie. Może to rodzić niepokój i pytania o to, czy osiągnięcie założonych celów już na etapie kształcenia akademickiego jest w ogóle realne.

Problem rozbieżności pomiędzy wyobrazeniami o pracy nauczyciela języków obcych a rzeczywistością szkolną został również podjęty przez Hannę Komorowską (2023), która wskazuje, że wiele przekonań dotyczących efektywności nauczyciela jest złudnych i nie uwzględniają one złożoności społeczno-instytucjonalnego kontekstu pracy pedagogicznej. Według autorki początkujący nauczyciele często wchodzą na ścieżkę zawodową z idealistycznymi oczekiwaniami, które mogą rodzić poczucie niepewności lub frustracji, zwłaszcza w konfrontacji z oceną uczniów, rodziców czy przełożonych.

Z kolei Danuta Gabryś-Barker (2012) skupia się na refleksyjności przyszłych nauczycieli, uwytatniając relację między refleksyjnością a obawami. Analiza tzw. pamiętników refleksyjnych, prowadzonych w kolejnych etapach praktyki nauczycielskiej, wykazała, że wraz z nabieraniem doświadczenia obawy przyszłych nauczycieli zmieniały się od osobistych przez te dotyczące konkretnych wyzwań dydaktycznych aż do obaw związanych z własnymi umiejętnościami, wiedzą i zachowaniami dydaktycznymi. Badania dowiodły, iż relacja między obawami a refleksją jest wzajemna i dynamiczna – obawy dają początek refleksji, a poprzez refleksję studenci uczą się analizować, integrować doświadczenia i przekształcać je w konstruktywne, profesjonalne wnioski dotyczące ich praktyki nauczycielskiej. Należy podkreślić, że w badaniu Gabryś-Barker obawy nauczycieli pojawiają się w powiązaniu z refleksyjnością i nie stanowią samodzielnelnego przedmiotu analizy badawczej.

Zasadnym wydaje się rozpatrywanie obaw jako odrębnego obszaru badawczego, ponieważ mają one inny wymiar psychologiczny niż refleksyjność. Refleksyjność mierzy świadome procesy poznawcze dotyczące obserwacji i analizy własnych myśli, emocji oraz stanów. Natomiast obawy dotyczą emocjonalnej reaktywności i napięcia wewnętrznego, które może być widoczne niezależnie od poziomu refleksyjności. Na przykład: studenci refleksyjni mogą mieć obawy dotyczące przyszłej pracy nauczyciela, co nie musi być uchwycone w samym badaniu refleksyjności. Ponadto w literaturze przedmiotu (np. Fuller 1969; Borich 1996) obawy nauczycieli funkcjonują jako samodzielny przedmiot badań, co pozwala precyzyjniej odnieść się do emocjonalnego wymiaru wchodzenia do zawodu nauczyciela, który może utracić swój wyraźny charakter, gdy traktuje się obawy jako element refleksji.

Jedną z niewielu prac koncentrujących się na obawach przyszłych nauczycieli jako autonomicznym pojęciu badawczym jest publikacja Joanny Nijakowskiej (2022). Badanie przeprowadzono wśród studentów kierunku nauczycielskiego języka angielskiego. Jego celem była identyfikacja obaw przyszłych nauczycieli, dotyczących włączenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE), oraz ocena, jak uczestnictwo w specjalistycznym kursie wpływa na poczucie przygotowania studentów do takich praktyk. Według Nijakowskiej obawy nauczycieli przed edukacją inkluzywną często wynikają z poczucia posiadania niedostatecznej wiedzy o uczniach ze SPE, niewielkiego doświadczenia praktycznego oraz z lęku przed trudnymi sytuacjami w klasie. Kursy i szkolenia z obszaru inkluzji realnie obniżają poziom obaw i jednocześnie zwiększają poczucie przygotowania do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami.

Analiza literatury przedmiotu potwierdza, że problematyka obaw przyszłych nauczycieli w Polsce pozostaje wciąż niedostatecznie rozpoznana empirycznie. Choć w dostępnych opracowaniach

poruszane są wybrane aspekty funkcjonowania studentów kierunków nauczycielskich, zagadnienie ich obaw związanych z wejściem do zawodu jest marginalizowane lub pozostaje zmarginalizowane. Istniejące badania ujmują obawy w kontekście refleksji lub koncentrują się na wąsko zdefiniowanych zmiennych, co sprawia, że całościowe zrozumienie analizowanego zjawiska jest dość utrudnione. Zasadne wydaje się zatem podjęcie badań, które pozwolą na lepsze rozpoznanie struktury, uwarunkowań oraz dynamiki obaw przyszłych nauczycieli, a także na sformułowanie wniosków, które będą miały praktyczne przełożenie na proces kształcenia pedagogicznego.

By przeanalizować proces zmian obaw w trakcie praktyk pedagogicznych przeprowadzono badania, które pozwoliły nie tylko opisać doświadczenia studentów i lepiej zrozumieć proces ich przygotowania do zawodu nauczyciela, lecz również zidentyfikować obszary, które wymagają wsparcia w kształceniu akademickim.

Opis badania

W badaniu uczestniczyło 37 studentów studiów pierwszego stopnia na kierunku filologia angielska z pedagogiką. Celem dochodzenia była analiza zmian obaw dotyczących przyszłej pracy zawodowej w toku realizacji praktyki pedagogicznej. Uwzględniwszy sformułowany cel badawczy, postawiono następujące pytanie: Jak zmieniały się obawy przyszłych nauczycieli języka angielskiego w okresie przed rozpoczęciem praktyki pedagogicznej, w jej trakcie oraz po jej zakończeniu?

PROCEDURY BADAWCZE

Gromadzenie danych empirycznych odbywało się w latach 2024–2026. W badaniu zastosowano metodę sondażu diagnostycznego oraz analizę materiałów jakościowych. Narzędziami badawczymi były ankieta oraz dzienniki refleksji zawodowej prowadzone przez przyszłych nauczycieli.

Proces badawczy przebiegał w trzech etapach:

- ➔ przed rozpoczęciem praktyki pedagogicznej,
- ➔ w trakcie jej trwania,
- ➔ po jej zakończeniu.

W pierwszym etapie badania uczestnicy wypełniali ankietę wyrażającą w skali Likerta obawy związane z nauczaniem języka angielskiego (1 – najsłabsze obawy, 5 – najmocniejsze obawy), np. trudności w pracy z niezmotywowanymi uczniami, poczucie własnej skuteczności jako nauczyciela lub zdolność do zaspokajania zróżnicowanych potrzeb uczniów. Drugi etap obejmował prowadzenie dzienników refleksyjnych przez studentów podczas praktyki szkolnej oraz napisanie w oparciu o nie eseju na temat *Czego się obawiam jako przyszły nauczyciel języka angielskiego?* W trzecim etapie badania (po ukończeniu praktyki) uczestnicy zostali poproszeni o napisanie kolejnego eseju refleksyjnego, w którym dokonali retrospektywnej analizy zmian swoich obaw. Musieli przy tym uwzględnić okres przed rozpoczęciem praktyki, jej przebieg oraz etap po jej zakończeniu. Ponownie wypełnili także ankietę obaw przyszłego nauczyciela języka angielskiego.

Dane jakościowe z dzienników refleksyjnych i esejów zostały przeanalizowane przy użyciu metody trzystopniowego systemu kodowania (Dörnyei 2007). Celem analizy było zidentyfikowanie obaw przyszłych nauczycieli w trakcie i po ukończeniu praktyki nauczycielskiej. W pierwszym etapie, kodowaniu otwartym, teksty podzielono na jednostki znaczeniowe i przyporządkowano je do wyłaniających się kategorii. Następnie w etapie kodowania osiowego kategorie łączone i grupowano, a w kodowaniu selektywnym zdefiniowano kategorie centralne i powiązano je z pozostałymi. Kategorie centralne przekształcono na kody numeryczne, które poddano analizie statystycznej wraz z danymi z ankiety w celu określenia rozkładu średnich badanych zmiennych.

W kolejnym etapie badania dokonano przełożenia kategorii obaw wyodrębnionych w analizie jakościowej na wartości liczbowe. Tak przekształcone dane, wraz z wynikami uzyskanymi z kwestionariuszy ankietowych, zostały poddane analizie ilościowej, co umożliwiło obliczenie średnich poziomów obaw na trzech etapach: przed rozpoczęciem praktyki zawodowej, w jej trakcie oraz po jej zakończeniu.

ANALIZA DANYCH JAKOŚCIOWYCH

Badania jakościowe wykazały, że w trakcie realizacji praktyki zawodowej obawy respondentów związane z nauczaniem wyraźnie ewoluowały. Zmiany te miały indywidualny charakter. Poniżej przytoczono wypowiedzi studentów z dzienników refleksyjnych.

Początkowe obawy jednej z respondentek dotyczyły umiejętności zarządzania czasem i grupą oraz możliwości zaspokajania różnorodnych potrzeb uczniów. W trakcie praktyki obawy dotyczyły utraty motywacji do pracy z powodu odczuwanej bezsilności. Po odbyciu praktyki największym wyzwaniem dla przyszłej nauczycielki była odpowiedzialność za grupę: „Przed praktyką miałam obawy, że nie poradzę sobie z grupą i czasem na lekcji. Nie wiedziałam, czy będę potrafiła przewidzieć, ile czasu poświęcę na dane ćwiczenie i czy zmieszczę się w zaplanowanym czasie. Jeśli chodzi o grupę, to wszyscy uczniowie mają jakieś problemy, a ja nie chciałam być jeszcze jednym powodem ich lęków. Nie wiedziałam, jak to zrobić. Chciałam, żeby lekcje sprawiały im radość, żeby mieli przestrzeń do robienia rzeczy niezwykłych, bez oceniania, ale wtedy miałam wątpliwości, czy będą się w ten sposób uczyć angielskiego. Obawiałam się, że dając im zbyt dużo swobody, mogę mieć problemy z utrzymaniem dyscypliny. Czy będę potrafiła zachować proporcje między zachęcaniem do autonomicznych zachowań a przestrzeganiem ustalonych reguł postępowania w szkole. W czasie praktyki były dni, kiedy czułam się dobrze jako nauczyciel, wszystko szło pomyślnie. Kiedy indziej musiałam zmienić wszystko, co zaplanowałam, ponieważ nikt mnie nie słuchał i musiałam się posunąć do szantażu. Obawiam się, że nie znajdę sposobu, żeby uczyć takie grupy i stracę motywację, kiedy uczniowie nie docenią mojego wysiłku. Teraz, po praktyce, jestem przekonana, że chociaż czasami nie podoba mi się zachowanie uczniów, to zależy mi na nich. Nie chcę ich zawieść i to uważam za największą moją obawę”.

Inna studentka napisała w dzienniku refleksyjnym, że rozpoczynając praktykę, miała wątpliwości co do własnych kompetencji zawodowych, a samą praktykę oceniła jako czas zdobywania wiedzy i doświadczenia. Po skończeniu praktyki nabrała przekonania, że ciągłe próby doskonalenia się będą konieczne: „Kiedy zaczynałam praktykę nauczycielską, miałam dużo obaw. Myślałam o tym, jak planować materiał (nie byłam pewna, czy będę dokonywać dobrych wyborów) i jak się zachowywać, żeby wydawać się profesjonalną nauczycielką i żebym była wzorem dla moich uczniów. Obawiałam się pytań uczniów, na które nie będę potrafiła odpowiedzieć i czy dam radę z klasą. W czasie praktyki nauczyłam się, że nie można wszystkiego zaplanować. Nauczyciele muszą się nauczyć dostosowywać do sytuacji i improwizować od czasu do czasu. Uczenie się nowych metod i technik sprawia, że lekcje są zróżnicowane i atrakcyjne. Problem w tym, że brak jest pewności, jakie ćwiczenia będą odpowiednie dla danej grupy. Teraz, pod koniec realizacji programu kształcenia nauczycieli, mam ciągle dużo obaw, czy będę dobrym nauczycielem, ale z tą wiedzą, którą mam, wiem, że muszę się doskonalić i testować różne metody”.

Dla innej respondentki główne przyczyny obaw przed rozpoczęciem praktyk to brak pewności siebie oraz trudności związane z radzeniem sobie z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Podczas praktyki jej obawy dotyczyły zarządzania czasem oraz stosowania odpowiednich technik angażujących uczniów podczas lekcji. Po zakończeniu praktyki respondentka nie była pewna, czy zdoła wziąć na siebie odpowiedzialność związaną z wykonywaniem zawodu nauczyciela: „Przed rozpoczęciem praktyki miałam mieszane uczucia i obawy co do tego zawodu – głównie przez moją nieśmiałość i skrytość oraz podejście uczniów do nauki. Dzieci w szkole podstawowej zmagają się z wieloma problemami neurologicznymi, co skutkuje licznymi orzeczeniami, ulgami i specjalnymi kryteriami. Dla nauczyciela, nieważne czy początkującego, czy doświadczonego, jest to dodatkowe wyzwanie, które może zniechęcić do podjęcia tej pracy zawodowej. Mając możliwość obserwacji i samodzielnego prowadzenia lekcji – zarówno w liceum, jak i w szkole podstawowej – doszłam do wniosku, że praca w szkole średniej nie jest dla mnie. U nastolatków bardzo ciężko jest wzbudzić zainteresowanie tematem lekcji. Przez brak skupienia uczniów rzadko kiedy udało mi się osiągnąć założone cele lekcji. Bycie nauczycielem wymaga wiele cierpliwości, co i tak rzadko spotyka się z aprobatą uczniów. Dodatkowo wiąże się

z nieustannym byciem w centrum uwagi, a uczniowie są bardzo czujni, spostrzegawczy i oceniający. Patrząc krytycznie i rzeczowo, nie wiem, czy byłabym w stanie psychicznie udźwignąć odpowiedzialność, jaką ma nauczyciel”.

Inny uczestnik na początku praktyki obawiał się wystąpień publicznych, braku doświadczenia w zarządzaniu czasem podczas lekcji oraz relacji nauczyciel–rodzic. Najbardziej frustrującym elementem praktyki było przygotowanie dokumentacji w trakcie i po skończeniu praktyki: „Negatywne odczucia. Przytłaczająca i niepotrzebna papierologia. Wypełnianie wszystkich dokumentów może być wyczerpujące i pochłania wiele czasu, a jednocześnie nie jest jasne, czego te dokumenty mają nauczyć przyszłych nauczycieli. Przed lekcjami miałem obawy, czy dobrze rozłożę czas. W czasie trwania lekcji próbowałem się nie stresować. Stres wynikał z faktu, że występowałem przed grupą, której nie znam. Można się z nim uporać przez zdobywanie doświadczenia w uczeniu. Na szczęście podczas praktyki nie miałem styczności z rodzicami”.

Chociaż zapisy z dzienników refleksyjnych oraz dane z kwestionariuszy ujawniają zróżnicowaną i indywidualną dynamikę obaw przyszłych nauczycieli, to stosowane przez nich opisy pozwalają wyodrębnić wspólne obszary problemowe. W wyniku wielokrotnej lektury materiału badawczego, jego porównywania oraz systematycznego kodowania wyodrębniono cztery kategorie obaw związanych z wykonywaniem zawodu nauczyciela: postrzeganie siebie jako nauczyciela (ORN), sytuacje dydaktyczne (OSD), uczniowie (OUW), szkoła jako miejsce pracy (OSMP). W tabeli 1 przedstawiono te kategorie oraz związane z nimi tematy. Stanowiły one podstawę do analizy tematycznych zmian w zakresie doświadczanych obaw w kolejnych etapach praktyki zawodowej.

Tab. 1. Wyodrębnione kategorie, tematy w dziennikach refleksyjnych i esejach przyszłych nauczycieli

KATEGORIE GŁÓWNE	TEMATY
obawy związane z rolą nauczyciela (ORN)	poczucie niekompetencji, brak akceptacji uczniów, stres, poczucie odpowiedzialności za uczniów
obawy związane z sytuacją dydaktyczną (OSD)	kontrola klasy, skuteczność metod nauczania, zarządzanie czasem lekcji, stosowanie odpowiednich technik i metod nauczania
obawy dotyczące uczniów (OUW)	zaspokajanie potrzeb uczniów, motywacja uczniów, diagnoza trudności uczniów w nauce, ocena postępów, różnice indywidualne
obawy związane ze szkołą jako miejscem pracy (OSMP)	obowiązki organizacyjne, prowadzenie dokumentacji, relacje z rodzicami, szacunek ze strony profesjonalistów

Źródło: opracowanie własne.

Materiał badawczy w postaci dzienników refleksyjnych potwierdził, że przed rozpoczęciem praktyki studenci koncentrowali się na własnej niepewności, braku doświadczenia, obawach przed ocenianiem, odpowiedzialności za grupę czy trudnościach w pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych. Obawy te miały często charakter ogólny i emocjonalny (np. „Czy dam radę?”, „Czy będę wystarczająco dobra/dobry?”).

W trakcie praktyki hipotetyczne obawy nabierały cech obaw sytuacyjnych i operacyjnych – studenci zaczęli się odnosić do konkretnych trudności, w tym: utrzymania dyscypliny, zarządzania czasem, improwizowania podczas lekcji, reagowania na brak motywacji uczniów bądź przeciążenia dokumentacją. Pojawiły się również refleksje dotyczące własnej odporności psychicznej i radzenia sobie ze stresem.

Po zakończeniu praktyki obawy przybrały bardziej realistyczny i refleksyjny charakter. W wielu wypowiedziach zaobserwowano wzrost samoświadomości zawodowej. Studenci rzadziej kwestionowali swoje podstawowe kompetencje, częściej natomiast akcentowali potrzebę dalszego doskonalenia, ciągłego uczenia się oraz konieczność wzięcia odpowiedzialności za uczniów. Obawy nie zniknęły całkowicie, lecz stały się bardziej ukierunkowane i osadzone w rzeczywistym kontekście pracy nauczyciela.

ANALIZA DANYCH ILOŚCIOWYCH

Badania ilościowe umożliwiły zaobserwowanie zmian w nasileniu poszczególnych kategorii obaw w czasie, a także porównanie ich intensywności pomiędzy wyróżnionymi okresami badania (rysunek 1). Wartości średnie wskazują na wyraźne przesunięcia, zarówno w intensywności, jak i w strukturze doświadczanych obaw.

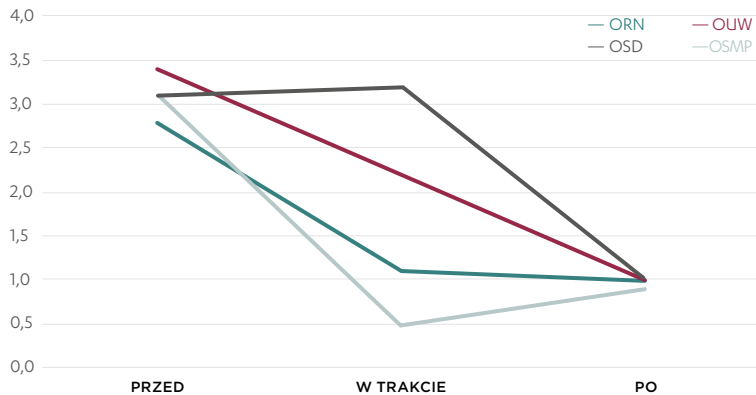
➔ **Obawy związane z rolą nauczyciela (ORN).** Przed rozpoczęciem praktyki poziom obaw związanych z postrzeganiem siebie w roli nauczyciela osiągał wartość umiarkowanie wysoką ($M = 2,8$). W trakcie praktyki nastąpił wyraźny spadek ($M = 1,1$), który utrzymał się po jej

zakończeniu ($M = 1,0$). Oznacza to redukcję o 1,8 punktu w skali pomiarowej między pierwszym a trzecim etapem badania.

➔ **Obawy związane z sytuacją dydaktyczną (OSD).**

W przypadku obaw dotyczących sytuacji dydaktycznych odnotowano odmienny przebieg zmian. Przed praktyką poziom obaw wynosił $M = 3,1$, natomiast w trakcie praktyki nieznacznie wzrósł ($M = 3,2$). Dopiero po zakończeniu praktyki nastąpił wyraźny spadek poziomu tych obaw ($M = 1,0$), co wpływa na redukcję o 2,1 punktu w stosunku do pomiaru początkowego.

Rys. 1. Przebiegi zmian obaw w czterech kategoriach



Źródło: opracowanie własne.

➔ **Obawy dotyczące uczniów (OUIW).** Obawy związane z uczniami przed praktyką były najwyższe spośród wszystkich kategorii ($M = 3,4$). W trakcie praktyki ich poziom obniżył się do $M = 2,2$, a po jej zakończeniu do $M = 1,0$. Łączna redukcja wyniosła 2,4 punktu, co stanowi największą zmianę spośród analizowanych kategorii.

➔ **Obawy związane ze szkołą jako miejscem pracy (OSMP).** Poziom obaw dotyczących funkcjonowania szkoły jako instytucji był przed praktyką stosunkowo wysoki ($M = 3,1$). W trakcie praktyki nastąpił gwałtowny spadek ($M = 0,5$), a po jej zakończeniu utrzymał się na niskim poziomie ($M = 0,9$). Choć w trzecim etapie odnotowano nieznaczny wzrost względem pomiaru drugiego, ogólny spadek w porównaniu z etapem pierwszym wyniósł 2,2 punktu.

Uzyskane wyniki wskazują na wyraźną tendencję spadkową poziomu obaw we wszystkich czterech kategoriach po zakończeniu praktyki pedagogicznej. Szczególnie istotne zmiany odnotowano w obszarze obaw dotyczących uczniów oraz funkcjonowania szkoły jako miejsca pracy. Jedynie w przypadku obaw związanych z sytuacjami dydaktycznymi zaobserwowano przejściowy wzrost w trakcie praktyki.

OMÓWIENIE WYNIKÓW

Analiza jakościowa ujawniła silnie indywidualny charakter przemian – choć kategorie obaw były wspólne, ich konfiguracja i nasilenie różniły się w zależności od osobistych predyspozycji, doświadczeń i kontekstu praktyki. Badanie ilościowe umożliwiło zidentyfikowanie ogólnej tendencji panującej wśród badanych.

Obawy wyrażone przed rozpoczęciem praktyki potwierdzają, że brak doświadczenia zawodowego sprzyja pojawianiu się u przyszłych nauczycieli poczucia niepewności i niskiej skuteczności. Wysokie średnie w obszarze obaw dotyczących uczniów (OUW) oraz sytuacji dydaktycznych (OSD) sugerują, że studenci w największym stopniu obawiali się bezpośredniej konfrontacji z klasą oraz odpowiedzialności za proces nauczania. Wypowiedzi respondentów wskazują, że obawy dotyczące roli nauczyciela były silnie nacechowane emocjonalnie, co może wskazywać na niski poziom pewności siebie w zakresie kompetencji zawodowych na etapie przed praktyką zawodową, wyrażony wysoką średnią obaw również w tym obszarze.

Analiza wyników badań potwierdza chwilowy wzrost lęków metodycznych u studentów odbywających praktyki. Zjawisko to może być efektem konfrontacji wiedzy teoretycznej z realiami szkolnymi – studenci zaczęli dostrzegać złożoność procesu nauczania, trudności w utrzymaniu dyscypliny, konieczność elastycznego zarządzania czasem oraz potrzebę improwizacji. Tym samym nastąpiło przejście od obaw antycypacyjnych do obaw operacyjnych, czyli od lęku przed tym, co może się zdarzyć, do problemów wynikających z codziennej praktyki. Jednocześnie w trakcie praktyki odnotowano wyraźny spadek obaw związanych z rolą nauczyciela (ORN) oraz funkcjonowaniem szkoły jako instytucji (OSMP). Bezpośredni kontakt z realnym środowiskiem pracy pozwolił zweryfikować wcześniejsze wyobrażenia i zmniejszyć obawy przed oceną. Interesujące jest, że choć dokumentacja i obowiązki administracyjne były wskazywane jako obciążające, to możliwość zapoznania się z nimi redukowało niepewność związaną z funkcjonowaniem szkoły jako organizacji.

Po zakończeniu praktyki zaobserwowano wyraźne obniżenie poziomu obaw we wszystkich kategoriach. Analiza jakościowa pokazuje, że obawy nie zniknęły całkowicie, lecz zmienił się ich charakter – z emocjonalnego na bardziej refleksyjny i rozwojowy. Studenci częściej podkreślali potrzebę dalszego doskonalenia, odpowiedzialność za uczniów oraz świadomość konieczności uczenia się przez całe życie. Można zatem uznać, że obawy antycypacyjne i operacyjne, czyli te o przyszłość i działanie, zmieniły się w świadome podejście do pracy, co jest znakiem dojrzałości zawodowej.

Warto również podkreślić, że charakter przemian był bardzo zindywidualizowany. Choć analiza ilościowa uwidoczniła wyraźny wzorec zachowań w obrębie grupy, dane jakościowe pokazują różnorodne drogi rozwoju jednostek – od stopniowego wzrostu pewności siebie przez momenty kryzysowe aż po refleksyjne przewartościowanie własnych predyspozycji. Oznacza to, że praktyka pedagogiczna niesie za sobą przemianę, jednak jej efekty mogą być zależne od okoliczności i zaistniałych sytuacji. Charakterystyka zmian obaw jest przedstawiona w tabeli 2.

Uzyskane wyniki wskazują, że praktyka pedagogiczna pełni funkcję doświadczenia konfrontacyjnego i adaptacyjnego zarazem. Obawy dominujące na początku praktyk zawodowych wynikały głównie z braku doświadczenia oraz niepewności wobec rzeczywistych wymagań pracy nauczyciela. Studenci opierali swoje wyobrażenia przede wszystkim na przewidywaniach i stereotypowych przekonaniach dotyczących odpowiedzialności zawodowej, co sprawiało, że nasilały się obawy przed oceną, utratą kontroli nad klasą czy popełnieniem błędów. Wysoki poziom obaw dotyczących uczniów i sytuacji dydaktycznych można interpretować jako rezultat niewielkiego doświadczenia w prowadzeniu lekcji oraz niewystarczających kompetencji w budowaniu relacji społecznych w klasie.

Przejęciowy wzrost obaw dydaktycznych w trakcie praktyki najprawdopodobniej wynikał z faktu, że wcześniejsze wyobrażenia o zawodzie nauczyciela urealniły się podczas zajęć. Bezpośrednie zetknięcie z dynamiką pracy szkolnej ujawniło bowiem złożoność procesu dydaktycznego, konieczność szybkiego reagowania oraz wielozadaniowość pracy nauczyciela. Zjawisko to można interpretować jako naturalny etap rozwoju kompetencji zawodowych – zrozumienie trudności nie obniżyło poziomu przygotowania do lekcji, a raczej pomogło lepiej poznać realia zawodu. Jednocześnie spadek obaw związanych z rolą nauczyciela oraz funkcjonowaniem szkoły sugeruje, że doświadczenie redukuje obawy, których podstawą była nieznanomość środowiska pracy. Możliwość obserwacji codziennych działań szkoły i uczestniczenia w nich zwiększała poczucie przewidywalności oraz skuteczności.

Końcowe obniżenie poziomu obaw we wszystkich obszarach można tłumaczyć procesem adaptacji i poczucia stopniowego budowania kompetencji zawodowych. Doświadczenie zdobywane przez studentów potwierdzało, że są oni w stanie poradzić sobie z wymaganiami praktyki, dzięki czemu emocjonalny charakter wcześniejszych obaw uległ osłabieniu. Jednocześnie analiza jakościowa pokazuje, że praktyka nie eliminowała całkowicie trudności, ale pozwalała postrzegać je bardziej realistycznie i refleksyjnie. Oznacza to, że rozwój zawodowy studentów polegał nie tyle na ograniczaniu niepewności, ile na przekształceniu jej w świadomą refleksję nad własnymi kompetencjami i potrzebą dalszego doskonalenia.

Tab. 2. Charakterystyka zmian obaw nauczycieli na trzech etapach praktyki zawodowej

ETAP	CHARAKTERYSTYKA OBAW	DOMINUJĄCY PRZEDMIOT OBAW	FUNKCJA W PROCESIE PROFESJONALIZACJI
antycypacja	Wczesny, projektujący etap kształcenia. Obawy mają charakter wyobrazeniowy i są skoncentrowane na sobie. Dotyczą przewidywanych trudności oraz własnej adekwatności do roli zawodowej. Ich natężenie bywa wysokie ze względu na ograniczone doświadczenie praktyczne.	<ul style="list-style-type: none"> – kompetencje dydaktyczne – przygotowanie merytoryczne – adekwatność do roli nauczyciela – możliwość zaspokajania potrzeb uczniów 	inicjująco-motywacyjna – mobilizuje do zdobywania wiedzy i przygotowania się do pełnienia roli zawodowej
konfrontacja i adaptacja	Etap zetknięcia z realnym środowiskiem szkolnym, w którym obawy nabierają charakteru sytuacyjnego i dynamicznego. Mogą się nasilać w warunkach zwiększonego obciążenia lub nowych wyzwań. Pełnią funkcję przystosowawczą – sygnalizują konieczność reorganizacji dotychczasowych schematów działania i modyfikacji strategii nauczania. Dynamika ma charakter nieliniowy (możliwy powrót wcześniejszych obaw).	<ul style="list-style-type: none"> – organizacja procesu nauczania – zarządzanie klasą – planowanie lekcji – reagowanie na trudności wychowawcze – dostosowanie metod do specyfiki uczniów 	diagnostyczno-regulacyjna – ujawnia realne wyzwania, uruchamia refleksję nad praktyką, wspiera elastyczność poznawczą i stopniowe dostosowywanie się do złożoności roli nauczyciela
refleksja i rozwój	Obawy stają się impulsem do świadomej autorefleksji, samoregulacji i planowania dalszego doskonalenia. Wpisują się w koncepcję nauczyciela jako refleksyjnego praktyka.	<ul style="list-style-type: none"> – doskonalenie kompetencji – pogłębianie wiedzy teoretycznej – poszukiwanie wsparcia mentorskiego – eksperymentowanie z metodami pracy 	prognostyczno-rozwojowa – wyznacza kierunki dalszego rozwoju, wspiera budowanie dojrzałej tożsamości zawodowej opartej na świadomości ograniczeń i gotowości do uczenia się

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie

➔ Praktyka pedagogiczna jako czynnik redukujący poziom obaw zawodowych

Uzyskane wyniki jednoznacznie wskazują, że realizacja praktyki pedagogicznej zmniejszyła obawy przyszłych nauczycieli języka angielskiego we wszystkich analizowanych kategoriach. Największą redukcję odnotowano w obszarze obaw związanych z uczniami (OUW) oraz funkcjonowaniem szkoły jako miejsca pracy (OSMP), co sugeruje, że bezpośrednie doświadczenie środowiska szkolnego weryfikuje i stabilizuje wcześniejsze, często wyobrazeniowe obawy.

➔ Konfrontacja teorii z praktyką jako moment przejściowego wzrostu obaw dydaktycznych

Przejściowy wzrost obaw związanych z sytuacjami dydaktycznymi (OSD) w trakcie praktyki udowadnia, że konfrontacja wiedzy teoretycznej z realiami pracy szkolnej ma tu duże znaczenie. Zjawisko to można interpretować jako naturalny etap rozwoju kompetencji zawodowych, kiedy to coraz większa świadomość złożoności procesu nauczania czasowo nasila niepewność.

➔ Wzrost poczucia kompetencji i skuteczności zawodowej

Znaczący spadek obaw związanych z postrzeganiem siebie w roli nauczyciela (ORN) świadczy o wzroście poczucia własnej skuteczności oraz tożsamości zawodowej. Doświadczenie samodzielnego prowadzenia zajęć, refleksja nad praktyką oraz możliwość omawiania trudności w środowisku akademickim budowały wśród studentów przekonanie o zdolności do wykonywania zawodu.

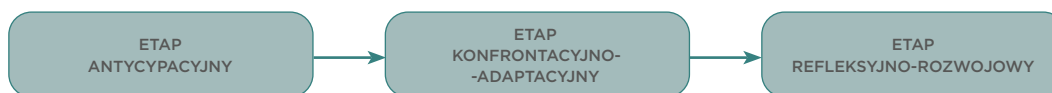
➔ Indywidualny charakter przebiegu zmian obaw

Choć analiza ilościowa ujawniła tendencję wspólną dla całej grupy, to badania jakościowe potwierdziły bardzo zróżnicowany i indywidualny charakter zmian. Konfiguracja i intensywność obaw zależały od wcześniejszych doświadczeń edukacyjnych oraz od specyfiki środowiska, w którym odbywały się praktyki, co pokazuje, jak istotne jest dopasowanie wsparcia w procesie kształcenia dla każdego nauczyciela z osobna.

➔ Transformacja obaw jako wskaźnik rozwoju zawodowego

Analiza jakościowa i ilościowa pozwalają stwierdzić, że proces zmiany obaw przebiegał w trzech etapach: antycypacyjnym, konfrontacyjno-adaptacyjnym i refleksyjno-rozwojowym (rysunek 2).

Rys. 2. Transformacja obaw na trzech etapach praktyki zawodowej



Źródło: opracowanie własne.

Oznacza to, że praktyka pedagogiczna nie tylko redukuje poziom obaw, lecz także przekształca ich charakter – z wyobraźniowego w bardziej realistyczny, refleksyjny i rozwojowy.

Uzyskane wyniki pozostają spójne z dotychczasowymi ustaleniami literatury, jednocześnie je doprecyzowują i rozwijają. Potwierdzają trójfazowy przebieg zmian obaw przyszłych nauczycieli, zgodny z modelem Fuller (1969) oraz późniejszymi reinterpretacjami jej modelu (Arslan i İlin 2018; Nketsia i Carroll 2023), obejmującymi przejście od koncentracji na sobie przez aspekty dydaktyczne aż po orientację na ucznia. Jednocześnie wyniki wskazują, zgodnie z koncepcją Conwaya i Clarka (2003), na nielinearny i kontekstowy charakter tych zmian, w tym przejściowy wzrost obaw dydaktycznych w okresie konfrontacji teorii z praktyką. Badanie potwierdza również obserwacje Gabryś-Barker (2012) oraz Nijakowskiej (2022), podkreślając rolę doświadczenia praktycznego w redukcji i transformacji obaw, które z czasem stają się bardziej realistyczne i rozwojowe. Z przedstawionych badań wynika, że praktyki pedagogiczne mają realny wpływ na rzeczywistość zawodową i pewność siebie przyszłych nauczycieli. Wskazują również, że dotychczasowe teorie naukowe powinny wyrażniej uwzględniać fakt ich zróżnicowanego i indywidualnego przebiegu.

BIBLIOGRAFIA

- ➔ Arslan, F.Y., İlin, G. (2018), *The Effects of Teaching Practicum on EFL Pre-service Teachers Concerns*, „Journal of Language and Linguistic Studies”, nr 14(2), s. 265–282.
- ➔ Borich, G.D. (1996), *Effective Teaching Methods* (3rd ed.), Columbus, OH: Merrill/MacMillan.
- ➔ Conway, P.F., Clark, C.M. (2003), *The Journey Inward and Outward: A Re-examination of Fuller's Concerns-based Model of Teacher Development*, „Teaching and Teacher Education”, nr 19(5), s. 465–482.
- ➔ Dörnyei, Z. (2007), *Research Methods in Applied Linguistics*, Oxford: Oxford University Press.
- ➔ Fuller, F.F. (1969), *Concerns of Teachers: A Developmental Conceptualization*, „American Educational Research Journal”, nr 6(2), s. 207–226.
- ➔ Gabryś-Barker, D. (2012), *Reflectivity in Pre-Service Teacher Education: A Survey of Theory and Practice*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

- Komorowska, H. (2023), *Nauczyciele języków obcych: Iluzje – fakty – badania*, „Neofilolog”, nr 61(1), s. 31–49.
- Nijakowska, J. (2022), *Foreign Language Trainee Teachers’ Concerns and Preparedness to Implement Inclusive Instructional Practices with Learners with Special Educational Needs: Training Induced Changes*, „Neofilolog”, nr 58(2), s. 161–178.
- Nketsia, W., Carroll, K. (2023), *Foreign Language Pre-service Teachers’ Perceptions of Concerns before and Challenges Experienced during the First Teaching Practicum*, <<https://bit.ly/4p0uVwq>>, [dostęp: 30.06.2026].
- Pawlak, M. (2022), *Nauczyciel języka obcego jako „człowiek renesansu” – oczekiwania a rzeczywistość*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 15–24.

DR DANUTA GŁÓWKA Adiunkt w Zakładzie Filologii Angielskiej na Wydziale Pedagogiczno-Artystycznym Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, filia w Kaliszu. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się na problematyce różnic indywidualnych uczniów w procesie uczenia się języków obcych oraz na kształceniu przyszłych nauczycieli. Zajmuje się także zagadnieniami związanymi z rozwojem kompetencji zawodowych nauczycieli oraz doskonaleniem systemu ich kształcenia.

Jak zostać nauczycielem (języka) w Szwecji

DOI: 10.47050/jows.2026.2.31-40

W Szwecji, podobnie jak w wielu innych krajach europejskich, rodzi się coraz mniej dzieci. Mimo to szkoły nadal odczuwają niedobór wykwalifikowanych pracowników. Sprawia to, że zawód nauczyciela wciąż pozostaje ważny społecznie i zapewnia stosunkowo stabilne zatrudnienie. Jak wygląda droga do tej profesji w Szwecji? Z jakimi wyzwaniami mierzą się nauczyciele pracujący w tamtejszych szkołach? Tematom tym poświęcony jest niniejszy artykuł.

ADAM WOJTCZAK
Uniwersytet Śląski w Katowicach

HOW TO BECOME A (LANGUAGE) TEACHER IN SWEDEN?

This paper aims to familiarise Polish readers with the pathway to becoming a teacher in Sweden, a regulated profession that requires obtaining a teaching certification issued by the Swedish National Agency for Education (*Skolverket*). It discusses the structure of the Swedish education system, standard routes of teacher education and complementary programmes (KPU, VAL, ULV), including options for individuals with foreign qualifications. Particular attention is given to Swedish language teaching and mother tongue tuition, outlining qualification requirements and related challenges.

KEY WORDS: SWEDISH EDUCATION SYSTEM, TEACHING CAREER, TEACHER QUALIFICATION, TEACHING CERTIFICATION

Pomimo pogłębiającego się niżu demograficznego, zgodnie z prognozami Skolverket (Szwedzkiej Narodowej Agencji ds. Edukacji), do 2038 roku w Szwecji będzie brakować ok. 10 600 wykwalifikowanych nauczycieli. Największy deficyt kadry pedagogicznej przewidywany jest wśród wychowawców przedszkolnych (szw. *försköllärare*), nauczycieli wspierających uczniów o specjalnych potrzebach (szw. *speciallärare*), nauczycieli zawodu (szw. *yrkeslärare*) i nauczycieli ostatnich klas szkoły podstawowej (szw. *högstadielärare*). Choć malejąca liczba uczniów może w przyszłości ograniczyć ogólne zapotrzebowanie na nauczycieli we wszystkich typach szkół, to prognozy wskazują na utrzymywanie się w kolejnych latach długotrwałych, strukturalnych niedoborów kadrowych w sektorze oświaty. Do głównych przyczyn tej sytuacji zalicza się spadek liczby osób rozpoczynających studia pedagogiczne, planowane przejścia na emeryturę wśród czynnych zawodowo nauczycieli oraz malejące odsetki osób pozostających w zawodzie bądź do niego powracających. Raport podkreśla, że szwedzki system edukacji już dzisiaj boryka się z niedoborem wykwalifikowanych nauczycieli, a skala prognozowanych braków kadrowych może się różnić w zależności od regionu kraju, typu szkoły oraz kategorii nauczycieli. Jednocześnie prognozy wskazują na możliwą nadwyżkę wychowawców w świetlicy (szw. *lärare i fritidshem*) oraz pedagogów specjalnych (szw. *specialpedagoger*), (Skolverket 2025a).

Obecnie we wszystkich typach szwedzkich szkół brakuje nauczycieli posiadających formalne kwalifikacje zawodowe (szw. *behöriga lärare*), tj. odpowiednie przygotowanie i uprawnienia pedagogiczne potwierdzone dyplomem (Skolverket 2025b). Zawód nauczyciela w Szwecji należy do grupy zawodów regulowanych (szw. *reglerade yrken*)¹, których wykonywanie wymaga spełnienia określonych przepisami prawa warunków, takich jak uzyskanie odpowiedniego wykształcenia, zezwolenia lub legitymacji zawodowej. Wprowadzenie legitymacji nauczycielskiej (szw. *lärarlegitimation*) w 2011 roku miało na celu podniesienie prestiżu zawodu nauczyciela, zwiększenie jego atrakcyjności oraz wzmocnienie kompetencji osób wykonujących ten zawód, a tym samym poprawę jakości nauczania (Jarl i Rönnerberg 2019: 156). Dokument ten, wydawany przez Skolverket, precyzyjnie określa zakres uprawnień – typ szkoły, etap edukacyjny oraz przedmioty, których nauczyciel może nauczać. Pracę w szkole mogą podejmować także nauczyciele bez prawa wykonywania zawodu (szw. *obehöriga lärare*). Są oni jednak zatrudniani na stanowiskach niewymagających pełnych kwalifikacji nauczycielskich, z ograniczonym zakresem obowiązków, bądź też pełnią inne funkcje w szkole, takie jak np. asystent nauczyciela lub ucznia (szw. *lärar- eller elevassistent*) czy nauczyciel na zastępstwo (szw. *lärarvikarie*). W 2023 roku łączny odsetek nauczycieli nieposiadających legitymacji nauczycielskiej we wszystkich typach szwedzkich szkół wyniósł aż 27% (Skolverket 2025b). Warto podkreślić, że wyłącznie nauczyciele legitymowani² mają prawo do wystawiania ocen oraz mogą być zatrudniani na podstawie umowy o pracę na czas nieokreślony. Posiadanie legitymacji nauczycielskiej wiąże się z większą stabilnością zatrudnienia, lepszymi perspektywami rozwoju kariery zawodowej oraz wyższym wynagrodzeniem (SU 2025). Zakres posiadanych uprawnień nauczycieli wynika ściśle ze struktury szwedzkiego systemu edukacji.

Zarys systemu szkolnictwa w Szwecji

Szwedzki system edukacji obejmuje: przedszkole (szw. *förskola*), do którego dobrowolnie uczęszczają dzieci w wieku 1–5 lat, obowiązkową od 2018 roku klasę przygotowawczą (szw. *förskoleklass*) dla 6-latków oraz 9 klas szkoły podstawowej (szw. *grundskola*) dla dzieci w wieku 7–16 lat. Szkoła podstawowa podzielona jest na trzy etapy kształcenia: *lågstadiet* (klasy 1–3), *mellanstadiet* (klasy

¹ Inne zawody regulowane prawnie w Szwecji to m.in.: adwokat, dentyista, farmaceuta, lekarz, logopeda, pielęgniarka, psycholog i weterynarz. Część z nich, podobnie jak profesja nauczyciela, wymaga legitymacji zawodowej jako gwarancji wymaganych uprawnień do wykonywania zawodu (por. UHR 2025).

² Informacje dotyczące nauczycieli legitymowanych (szw. *legitimerade lärare*) i posiadanych przez nich uprawnień są dostępne w krajowym rejestrze nauczycieli (szw. *lärar- och försköllärarregistret*). Każdy z obywateli zgodnie z zasadą jawności, zapewniającą transparentność działań, może złożyć wniosek o wyciąg z rejestru (szw. *registerutdrag*) dotyczący konkretnego nauczyciela w celu weryfikacji jego kompetencji zawodowych (por. Skolverket 2025c).

4–6) i *högstadiet* (klasy 7–9). Dzieci w wieku 6–13 lat mogą również korzystać z pozaszkolnej opieki w formie tzw. domu czasu wolnego (szw. *fritidshem*), czyli świetlicy otwartej przed zajęciami i po lekcjach oraz w okresie ferii, która zapewnia im organizację czasu wolnego, kiedy rodzice pracują bądź się uczą (por. Levy Scherrer i Lindemalm 2024: 190). Obowiązek szkolny w Szwecji wygasa po ukończeniu szkoły podstawowej, zwykle w wieku 16 lat. Dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną lub z nabytym uszkodzeniem mózgu funkcjonują szkoły dostosowane (szw. *anpassad skola*)³, obejmujące – na poziomie szkoły podstawowej – również dziewięć klas.

System oświaty w Szwecji jest zdecentralizowany. Choć w całym kraju obowiązuje jednolita podstawa programowa (szw. *läroplan*), za organizację procesu kształcenia i realizację krajowych wytycznych odpowiadają gminy, którym podlega również kadra nauczycielska (Ciętak 2022: 65). W Szwecji działają szkoły gminne (szw. *kommunala skolor*), jak i tzw. szkoły wolne (szw. *friskolor*), prowadzone przez podmioty inne niż gmina. Oba typy placówek są bezpłatne dla wszystkich i finansowane ze środków publicznych (Jarl i Rönnberg 2019: 75).

Szkoła średnia (szw. *gymnasieskola*) jest nieobowiązkowa, jednak większość szwedzkich nastolatków kontynuuje naukę na tym poziomie, która trwa trzy lata. Edukacja w dostosowanej szkole średniej (szw. *anpassad gymnasieskola*) dla uczniów ze specjalnymi potrzebami jest czteroletnia i obejmuje młodzież w wieku 16–20 lat. W szkole średniej uczniowie wybierają między programem ogólnym, przygotowującym do studiów wyższych w określonej dziedzinie, np. ekonomii lub naukach przyrodniczych, a zawodowym. Osoby, które nie kontynuowały edukacji na poziomie szkoły ponadpodstawowej, mogą w późniejszym czasie uzupełnić wykształcenie średnie w gminnych szkołach dla dorosłych (szw. *kommunal vuxenutbildning*, w skrócie *komvux*) lub wyższych szkołach ludowych (szw. *folkhögskolor*), (Levy Scherrer i Lindemalm 2024: 190). Do szwedzkiego systemu edukacji należą również szkoły dla ludu Samów (szw. *sameskolor*), funkcjonujące wyłącznie w północnej części kraju. Mieszkańcy Laponii mogą się kształcić w szkołach uwzględniających ich język i kulturę w ramach obowiązującego w Szwecji prawa oświatowego *skollagen* (por. Ciętak 2022: 67).

Kształcenie nauczycieli w Szwecji

Droga do uzyskania szwedzkiego prawa wykonywania zawodu nauczyciela różni się w zależności od tego, czy kandydat jest absolwentem szwedzkiego systemu edukacji, czy też posiada kwalifikacje pedagogiczne uzyskane za granicą. Studia pedagogiczne w Szwecji (szw. *lärarprogrammet*) mogą trwać od 1,5 do 5,5 roku (90–330 punktów ECTS), w zależności od wybranej ścieżki i specjalizacji przypisanej danemu poziomowi edukacji szkolnej. Reforma kształcenia nauczycieli z 2011 roku wprowadziła cztery odrębne dyplomy, zastępując obowiązujący wcześniej jednolity dyplom dla wszystkich nauczycieli (Jarl i Rönnberg 2019: 138–139). Obecnie wyróżniamy (UKÄ 2025):

1. **förskolläraexamen** – dyplom nauczyciela wychowania przedszkolnego – studia trwające 3,5 roku (210 pkt ECTS);
2. **grundläraexamen** – dyplom nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej – do wyboru trzy specjalizacje:
 - a. praca w świetlicy (szw. *fritidshem*) – studia trwające trzy lata (180 pkt ECTS);
 - b. edukacja przygotowawcza i wczesnoszkolna w klasach 1–3 (szw. *förskoleklass och årskurs 1–3*, w skrócie *F–3*) – studia trwające cztery lata (240 pkt ECTS);
 - c. nauczanie w klasach 4–6 (szw. *årskurs 4–6*) – studia trwające cztery lata (240 pkt ECTS);
3. **ämnesläraexamen** – dyplom nauczyciela przedmiotowego z możliwością wyboru specjalizacji:
 - a. nauczanie w klasach 7–9 (szw. *årskurs 7–9*) – studia trwające cztery lata (240 pkt ECTS);
 - b. nauczanie na poziomie szkoły średniej (szw. *gymnasieskola*) – studia trwające od pięciu lat do pięciu i pół roku (300–330 pkt ECTS), w zależności od kombinacji przedmiotów;

³ Od 2 lipca 2023 roku, w odpowiedzi na prośby uczniów i inicjatywę obywatelską, określenie szkoły specjalnej (szw. *särskola*) zastąpiono nową nazwą *anpassad skola* (szkoła dostosowana) ze względu na pejoratywny i stygmatyzujący charakter wcześniejszej terminologii (Skolverket 2023).

4. **yrkeslärarexamen** – dyplom nauczyciela zawodu – studia trwające półtora roku (90 pkt ECTS).

Program kształcenia nauczycielskiego obejmuje część teoretyczną (**UVK** – *utbildningsvetenskaplig kärna*) w wymiarze zazwyczaj 60 punktów ECTS oraz część praktyczną (**VFU** – *verksamhetsförlagd utbildning*), tj. praktyki zawodowe w szkole w wymiarze 30 punktów ECTS rozłożone na kilka semestrów. Pozostałą część programu stanowią na ogół studia kierunkowe z zakresu nauczanego przedmiotu i dydaktyka przedmiotowa. Należy jednak pamiętać, że legitymacji nauczycielskiej nie przyznaje się automatycznie po ukończeniu studiów pedagogicznych. Jej uzyskanie wymaga złożenia odpowiedniego wniosku do Skolverket, wniesienia przewidzianej prawem opłaty oraz dołączenia dokumentów potwierdzających uzyskanie dyplomu. Czas rozpatrywania wniosków składanych przez absolwentów szwedzkich uczelni wynosi od 6 do 12 tygodni. Każde rozszerzenie zakresu uprawnień o kolejne przedmioty lub dodatkowe poziomy nauczania wymaga aktualizacji legitymacji, co wiąże się z koniecznością złożenia nowego wniosku i wniesienia dodatkowej opłaty (Skolverket 2025d).

Ponadto istnieją trzy alternatywne ścieżki prowadzące do uzyskania szwedzkiego prawa wykonywania zawodu nauczyciela przeznaczone dla osób, które nie ukończyły standardowego programu kształcenia nauczycieli w Szwecji. Są to następujące programy doksztalające:

- ➔ **KPU** (szw. *kompletterande pedagogisk utbildning*) – uzupełnienie przygotowania pedagogicznego;
- ➔ **VAL** (szw. *vidareutbildning av lärare*) – doskonalenie zawodowe nauczycieli;
- ➔ **ULV** (szw. *utlandsutbildade lärares vidareutbildning*) – doskonalenie zawodowe nauczycieli wykształconych za granicą.

Różnice między programami przedstawia poniższe zestawienie.

Tab.1. Porównanie uzupełniających ścieżek kształcenia nauczycieli w Szwecji

	KPU	VAL	ULV
grupa docelowa	absolwenci studiów przedmiotowych	nauczyciele zatrudnieni w szkole bez pełnych kwalifikacji	nauczyciele wykształceni za granicą
czas trwania ⁴	1–1,5 roku (60–90 ECTS) ⁵	do 2 lat (max. 120 ECTS) ⁶	do 2–2,5 roku (max. 120–150 ECTS) ⁷
indywidualizowana forma kształcenia	NIE	TAK	TAK
wymagane zatrudnienie w szkole	NIE	TAK	NIE
wcześniejsze doświadczenie w zawodzie nauczyciela	NIE	TAK	NIE (ale często posiadane przez kandydatów)
dotychczasowe wykształcenie akademickie	TAK (min. 90 ECTS)	TAK (ale w różnym stopniu)	TAK (dyplom nauczyciela uzyskany za granicą)
prowadzi do uzyskania prawa wykonywania zawodu	TAK	TAK	TAK

Źródło: opracowanie własne na podstawie UKÄ.

⁴ Przy studiowaniu w pełnym wymiarze godzin (szw. *studietakt 100%*).

⁵ Tradycyjny program KPU, istniejący od 2011 roku, obejmuje 90 punktów ECTS i prowadzi do uzyskania dyplomu nauczyciela przedmiotowego w klasach 7–9 lub w szkole średniej. Od 2022 roku, w ramach projektu pilotażowego, dostępne są także dwa krótsze warianty programu: 60 punktów ECTS dla osób z dyplomem ukończenia studiów i ubiegających się o kwalifikacje nauczyciela przedmiotowego (szw. *ämneslärarexamen*) lub 75 punktów ECTS wymaganych do uzyskania dyplomu *grundlärarexamen* w klasach F–3 lub 4–6 (UKÄ 2025).

⁶ Liczba wymaganych punktów ECTS zależy od wcześniejszych studiów i doświadczenia w zawodzie nauczyciela (od 7,5 do maksymalnie 120 punktów ECTS). Całościowa ocena kwalifikacji kandydata jest przeprowadzana na etapie rozpatrywania wniosku rekrutacyjnego (GU 2026a).

⁷ Liczba punktów ECTS w ramach programu ULV może wynosić od 7,5 do maksymalnie 120. Ponadto program może obejmować kursy z języka szwedzkiego i/lub angielskiego o łącznej wartości do 30 dodatkowych punktów ECTS (GU 2026b).

Jak wynika z porównania, programy VAL i ULV wykazują wiele podobieństw. Z tego względu uczelnie mogą realizować część zajęć wspólnie dla uczestników obu ścieżek, umożliwiając im wymianę doświadczeń zawodowych.

Prawo wykonywania zawodu nauczyciela a zagraniczne wykształcenie

Proces uzyskania szwedzkiego prawa wykonywania zawodu nauczyciela przez osoby, które ukończyły studia pedagogiczne poza granicami Szwecji, warto rozpocząć od nostryfikacji dyplomu (szw. *bedömning och validering av utländsk högskoleutbildning*), przeprowadzanej nieodpłatnie przez Szwedzką Radę ds. Szkolnictwa Wyższego (szw. *Universitets- och högskolerådet*, UHR).

Na kolejnym etapie należy złożyć do Skolverket wniosek o wydanie legitymacji nauczycielskiej na podstawie zagranicznych kwalifikacji, załączając oryginał dyplomu ukończenia studiów wraz z suplementem oraz uwierzytelnione tłumaczenia wszystkich dokumentów na język szwedzki lub angielski. Osoby, które wcześniej pracowały już w zawodzie nauczyciela w Szwecji lub innym kraju, powinny również dołączyć do wniosku świadectwo pracy (szw. *tjänstgöringsintyg*), ponieważ posiadane doświadczenie zawodowe może w niektórych przypadkach stanowić podstawę do uznania części kwalifikacji i zrekompensować różnice programowe między zagranicznym wykształceniem a szwedzkim dyplomem. Ważnym wymogiem jest również znajomość szwedzkiego potwierdzona odpowiednim certyfikatem, np. TISUS⁸, lub ukończeniem uznawanego kursu językowego. Czas rozpatrywania wniosków nauczycieli z zagranicznym wykształceniem wynosi ok. 12–16 tygodni (por. Skolverket 2026).

Po dokonaniu oceny kompetencji przez Skolverket wnioskodawca otrzymuje decyzję (szw. *beslutsbrev*) o uznaniu kwalifikacji i przyznaniu prawa wykonywania zawodu lub o odmowie jego przyznania. Dokument ten zawiera szczegółowe uzasadnienie podjętej decyzji oraz, w stosownych przypadkach, konieczność uzupełnienia wykształcenia (szw. *kompletteringshänvisning*). Na tej podstawie można się ubiegać o przyjęcie na studia w ramach ULV⁹ w celu uzupełnienia kwalifikacji. Wymiar studiów, wynoszący od 7,5 do 120 punktów ECTS, określa uczelnia na podstawie decyzji Skolverket. Poza pedagogiką i dydaktyką nauczanego przedmiotu program obejmuje zazwyczaj również kursy przybliżające funkcjonowanie szwedzkiego systemu edukacji, takie jak politykę oświatową (szw. *skolpolitik*) czy akty prawne w oświacie (szw. *skoljuridik*). Obok studiów ULV lub uznania doświadczenia zawodowego różnice w kwalifikacjach można także uzupełnić, przystępując do testu umiejętności dla zagranicznych nauczycieli (szw. *lämplighetsprov för utländska lärare*) zorganizowanego przez Uniwersytet w Sztokholmie (por. SU 2026a).

Podnoszenie kwalifikacji

W trosce o jakość nauczania państwo szwedzkie oferuje nauczycielom legitymowanym zatrudnionym w szkołach możliwość podnoszenia swoich kwalifikacji w ramach tzw. *läraryftet*. Udział w programie umożliwia łączenie pracy w szkole z uczestnictwem w kształceniu doskonalącym, ale wymaga zgody lub skierowania wydanego przez dyrektora placówki. Pracodawca dodatkowo może się ubiegać o dotację rządową (szw. *statsbidrag*) na pokrycie kosztów poniesionych przez pracownika w związku ze studiami i koniecznością pogodzenia dalszej edukacji z pracą. *Läraryftet* służy podnoszeniu kwalifikacji nauczycieli przez umożliwienie im zdobywania dodatkowych uprawnień do nauczania zwłaszcza przedmiotów deficytowych oraz wzmocnienie pewności siebie w roli pedagoga (por. SU 2026b). Rozszerzenie kompetencji dydaktycznych na poziomie szkoły podstawowej lub średniej wymaga zrealizowania określonej liczby punktów ECTS w zakresie jednego lub kilku przedmiotów.

⁸ TISUS (szw. *Test i svenska för universitets- och högskolestudier*) – egzamin państwowy uprawniający do podjęcia studiów wyższych w Szwecji, przeprowadzany dwa razy w roku (w maju i październiku) przez 7 szwedzkich uniwersytetów oraz około 70 ośrodków na całym świecie (por. Wojtczak 2025: 124).

⁹ Program oferuje tylko 6 szwedzkich uniwersytetów w następujących miastach: Sztokholm, Göteborg, Malmö, Linköping, Umeå i Örebro.

Tab. 2. Liczba punktów ECTS wymaganych do uzyskania uprawnień do nauczania danego przedmiotu

ÄMNE (PRZEDMIOT)	KLASY 1-3	KLASY 4-6	KLASY 7-9 ¹⁰	GY (SZKOŁA ŚREDNIA) ¹⁰
bild (plastyka)	30/15 ¹¹	30/15 ¹¹	45	90
biologi (biologia)	7,5	7,5	45	90
dans (taniec)	-	30	45	90
engelska (język angielski)	15	30	45	90
filosofi (filozofia)	-	-	-	90
fysik (fizyka)	7,5	7,5	45	90
företagsekonomi (ekonomia przedsiębiorstw)	-	-	-	90
geografi (geografia)	7,5	7,5	45	90
grekiska (język grecki)	-	-	-	90
hem- och konsumentkunskap (gospodarstwo domowe i wiedza konsumencka)	30/15 ¹¹	30/15 ¹¹	45	-
historia (historia)	7,5	7,5	45	90
idrott och hälsa (wychowanie fizyczne i zdrowie)	30/15 ¹¹	30/15 ¹¹	45	90
juridik (prawo)	-	-	-	90
kemi (chemia)	7,5	7,5	45	90
latin (język łaciński)	-	-	-	90
matematik (matematyka)	30	30	45	90
moderna språk (języki nowożytnie)	15	30	45	90
modersmål (język ojczysty)	30	30	30	30
musik (muzyka)	30/15 ¹¹	30/15 ¹¹	90	120
naturkunskap (przyroda)	-	-	-	90
naturorienterade ämnen och teknik (przedmioty przyrodnicze i technika)	15 ¹²	30 ¹²	-	-
psykologi (psychologia)	-	-	-	90
religionkunskap (religioznawstwo)	7,5	7,5	45	90
samhällskunskap (wiedza o społeczeństwie)	7,5	7,5	90	120
slöjd (prace ręczne)	30/15 ¹¹	30/15 ¹¹	45	-
samhällsorienterade ämnen (przedmioty społeczne)	15 ¹²	30 ¹²	-	-
svenska (język szwedzki)	30	30	90	120
svenska som andraspråk (język szwedzki jako drugi)	30/15 ¹³	30/15 ¹³	45	90
teater (teatr)	-	-	-	90
teckenspråk (język migowy)	-	-	-	90
teknik (technika)	7,5	7,5	45	90

Źródło: Skolverket (2013, 2024) – tłumaczenie własne.

¹⁰ Zgodnie z rozporządzeniem studia przedmiotowe powinny również w zasadniczym zakresie odpowiadać wymaganiom dotyczącym wiedzy przedmiotowej, określonym dla dyplomu nauczyciela przedmiotowego uprawniającego do pracy w klasach 7–9 szkoły podstawowej lub w szkole średniej.

¹¹ Do uzyskania uprawnień wymaga się co najmniej 30 punktów ECTS z jednego przedmiotu albo co najmniej 15 punktów ECTS z każdego z dwóch spośród następujących przedmiotów: plastyka, gospodarstwo domowe i wiedza konsumencka, wychowanie fizyczne i zdrowie, muzyka lub prace ręczne.

¹² Punkty ECTS powinny być równomiernie rozłożone między przedmioty.

¹³ W przypadku nauczycieli posiadających uprawnienia do nauczania języka szwedzkiego na danym poziomie kształcenia wymagane jest jedynie 15 punktów ECTS z języka szwedzkiego jako drugiego. Natomiast od nauczycieli nieposiadających takich uprawnień wymaga się 30 punktów ECTS.

Wymagania różnią się w zależności od wyboru nauczanego przedmiotu i rosną wraz z kolejnymi etapami edukacji. W szkole średniej najwięcej punktów trzeba do uzyskania uprawnień do nauczania języka szwedzkiego, wiedzy o społeczeństwie i muzyki.

Ponadto nauczyciele posiadający prawo wykonywania zawodu mogą odbyć studia podyplomowe w wymiarze 90 punktów ECTS, prowadzące do uzyskania dyplomu nauczyciela wspierającego uczniów o specjalnych potrzebach (szw. *speciallärarexamen*) lub pedagoga specjalnego (szw. *specialpedagogexamen*)¹⁴. W tym przypadku niezbędne jest jednak co najmniej trzyletnie doświadczenie w zawodzie (UKÄ 2025: 21).

Nauczyciel języka szwedzkiego

Nauczanie języka szwedzkiego w Szwecji nie ogranicza się do jednego przedmiotu szkolnego. Szwedzki system edukacji oferuje bowiem w tym zakresie trzy różne przedmioty przeznaczone dla odrębnych grup uczniów (por. Román i Mattlar 2019):

- ➔ **svenska (SVE)** – język szwedzki dla rodzimych użytkowników języka,
- ➔ **svenska som andraspråk (SVA)** – język szwedzki jako drugi, przeznaczony dla uczniów, dla których szwedzki nie jest językiem pierwszym, ale którzy uczęszczają do ogólnodostępnych szkół podstawowych i średnich,
- ➔ **svenska för invandrare (SFI)** – język szwedzki dla imigrantów, tj. forma kształcenia adresowana do cudzoziemców powyżej 16. roku życia, którzy uczą się języka szwedzkiego od podstaw na zajęciach odbywających się w gminnych szkołach dla dorosłych *komvux* (por. Wojtczak 2025).

Każdy z powyższych przedmiotów wymaga oddzielnego przygotowania merytorycznego zarówno pod kątem wiedzy przedmiotowej, jak i specyfiki dydaktycznej. Podczas gdy studia z zakresu „języka szwedzkiego” (SVE) obejmują przede wszystkim kursy językoznawcze i literaturoznawcze, studia na kierunku „język szwedzki jako drugi” (SVA) kładą szczególny nacisk na zagadnienia związane z wielojęzycznością, typologią języków, akwizycją języka oraz specyfiką nauczania uczniów z doświadczeniem migracji. Nauczyciele SVE mogą często rozszerzyć swoje kwalifikacje o uprawnienia do nauczania SVA poprzez ukończenie dodatkowych kursów uniwersyteckich (zob. tab. 2). Z kolei wymagania stawiane nauczycielom SFI są znacznie niższe i, oprócz posiadania kwalifikacji nauczycielskich w dowolnej specjalizacji, obejmują jedynie zaliczenie na uczelni jednego semestru języka szwedzkiego jako języka drugiego (SVA) w wymiarze 30 punktów ECTS.

Kandydatom z Polski ukończenie studiów z filologii szwedzkiej lub skandynawskiej w Polsce nie gwarantuje możliwości podjęcia pracy w zawodzie nauczyciela języka szwedzkiego w Szwecji. Wynika to z faktu, że studia z języka szwedzkiego odbywane poza granicami Szwecji są traktowane jako odmienna forma nauczania, tj. język szwedzki jako obcy (szw. *svenska som främmande språk*). W szwedzkim systemie edukacji nie są one zazwyczaj uznawane za równoważne lokalnym kierunkom studiów ani szkolnym przedmiotom „język szwedzki” i „język szwedzki jako drugi”, co może się wiązać z koniecznością uzupełnienia wykształcenia na szwedzkiej uczelni. Ponadto, jak słusznie zauważa Iwona Kowal (2023: 56), nauczycielom języka szwedzkiego w Polsce najczęściej brakuje przygotowania pedagogicznego. Żadna z polskich uczelni nie prowadzi bowiem kształcenia nauczycielskiego w ramach studiów skandynawistycznych. W związku z tym absolwenci tych kierunków nie mają odpowiedniej wiedzy z zakresu glottodydaktyki (Horbowicz i in. 2024: 8). Brak takiego przygotowania również uniemożliwia im bezpośrednie podjęcie pracy w szwedzkich publicznych placówkach oświatowych.

¹⁴ *Speciallärare* (nauczyciel specjalny) pracuje bezpośrednio z uczniem, np. w formie indywidualnych zajęć lub wsparcia w klasie, i często specjalizuje się w nauczaniu matematyki, wspieraniu rozwoju językowego, nauce czytania i pisania lub pracy z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną. Z kolei *specialpedagog* (pedagog specjalny) zajmuje się działaniami o charakterze strategicznym na poziomie szkoły, usuwaniem barier w procesie uczenia się oraz udzielaniem nauczycielom wsparcia i porad dotyczących dostosowywania metod pracy do potrzeb uczniów (por. Utbildningsguiden).

Nauczyciel języka ojczystego

Szwecja prowadzi przyjazną politykę językową, umożliwiając swoim mieszkańcom używanie i rozwijanie języka ojczystego zgodnie z obowiązującymi regulacjami. Dzięki temu uczniowie z doświadczeniem migracji mogą uczęszczać na zajęcia z języka ojczystego (szw. *modersmål*), jeżeli co najmniej jeden z ich opiekunów prawnych posługuje się innym językiem ojczystym niż szwedzki, a język ten jest używany w codziennej komunikacji w domu. Realizacja tych zajęć jest jednak uzależniona od spełnienia pewnych warunków, przede wszystkim od odpowiedniej liczby uprawnionych uczniów. Nauczyciele języka ojczystego (szw. *modersmåls lärare*) zazwyczaj pełnią również funkcję mentorów w języku ojczystym (szw. *studiehandledare på modersmålet*), pomagając uczniom, którzy mają trudności ze zrozumieniem i przyswojeniem treści nauczania przekazywanych w języku szwedzkim. Ich rola w szwedzkiej szkole wykracza często poza ramy dydaktyczne – pełnią oni również funkcję mediatorów kulturowych w kontaktach z personelem szkolnym (por. Wojtczak 2025: 122–123). Rozwiązanie to otwiera dodatkowe możliwości zawodowe dla osób poszukujących w Szwecji pracy w charakterze nauczyciela języka ojczystego, w tym polskiego.

Podobnie jak nauczyciele przedmiotów zawodowych, grupa ta stanowi wyjątek od reguły w zakresie wymogu posiadania prawa wykonywania zawodu warunkującego stałe zatrudnienie (Scheutz 2020: 691). Uzyskanie legitymacji obejmującej wyłącznie uprawnienia do nauczania języka ojczystego nie jest możliwe. Uprawnienia te przyznaje się tylko osobom, które posiadają już kwalifikacje do nauczania innego przedmiotu i uzupełnią swoje wykształcenie o kursy uniwersyteckie z zakresu nauczanego języka ojczystego w wymiarze 30 punktów ECTS. Dla pozostałych osób bez kwalifikacji nauczycielskich kursy te mogą jednak stanowić dodatkowy atut na rynku pracy. Jediną uczelnią w Szwecji oferującą kształcenie nauczycieli języka polskiego jako ojczystego (szw. *modersmåls läraryr utbildning i polska*) jest Uniwersytet w Uppsali. Prowadzone tam trzyletnie studia w formie zdalnej (10 pkt ECTS na semestr) obejmują 6 kursów, których celem jest zapoznanie studentów z zakresem obowiązków nauczyciela języka ojczystego w szwedzkiej szkole oraz przekazanie wiedzy praktycznej i teoretycznej z dydaktyki przedmiotu, struktury języka polskiego, a także gramatyki kontrastywnej polsko-szwedzkiej. Kurs obejmuje również podstawowe zagadnienia z zakresu historii literatury polskiej i realioznawstwa Polski (por. UU 2025).

Ze względu na fakultatywny charakter zajęć z języka ojczystego w szwedzkiej szkole i bardzo ograniczoną liczbę godzin – najczęściej jedną lekcję tygodniowo – praca nauczyciela języka ojczystego często wiąże się z koniecznością przemieszczania się między różnymi szkołami w regionie, co może się przyczyniać do niższego statusu tej grupy nauczycieli wśród pozostałych członków grona pedagogicznego z uwagi na brak jednego stałego miejsca pracy. Do innych wyzwań zalicza się również ograniczoną dostępność materiałów dydaktycznych oraz dużą heterogeniczność grup, wynikającą z łączenia uczniów z różnych klas, w różnym wieku i o różnych potrzebach edukacyjnych. Sytuacja ta wymaga od nauczycieli języka ojczystego wyjątkowo dobrej organizacji pracy i dużej elastyczności (por. Svensson i in. 2018: 108–109).

Podsumowanie

Droga do zawodu nauczyciela w Szwecji ma charakter złożony i jest silnie sformalizowana. Kluczowym elementem umożliwiającym pełne wykonywanie zawodu jest uzyskanie legitymacji nauczycielskiej (szw. *läraryrlegitimation*), która precyzyjnie określa zakres uprawnień do nauczania poszczególnych przedmiotów. System kształcenia nauczycieli w Szwecji jest zróżnicowany i dostosowany do struktury szkolnictwa. Obejmuje zarówno standardowe studia pedagogiczne, jak i ścieżki uzupełniające (KPU, VAL, ULV), skierowane do osób z innym wykształceniem lub doświadczeniem zawodowym, w tym do nauczycieli wykształconych za granicą.

Szczegółnej analizie wymagają kwestie związane zarówno z nauczaniem języka szwedzkiego (w różnych jego odmianach: jako języka ojczystego, drugiego oraz w ramach SFI), jak i języka ojczystego uczniów z doświadczeniem migracji. Ukończenie studiów skandynawistycznych poza Szwecją nie jest równoznaczne z uzyskaniem kwalifikacji do nauczania języka szwedzkiego w szwedzkiej

szkole publicznej i najczęściej wymaga uzupełnienia wykształcenia. Jednocześnie system stwarza osobom wielojęzycznym możliwości zatrudnienia w charakterze nauczyciela języka ojczystego, ale wiąże się to z odmiennym statusem zawodowym i specyficznymi wyzwaniem organizacyjnymi.

Celem niniejszego opracowania było przybliżenie polskiemu odbiorcy struktury szwedzkiego systemu edukacyjnego, zasad regulujących wykonywanie zawodu nauczyciela oraz dostępnych ścieżek prowadzących do uzyskania kwalifikacji pedagogicznych. Mimo postępującego niżu demograficznego szwedzki system oświaty nadal boryka się z niedoborem wykwalifikowanej kadry pedagogicznej, co sprawia, że zawód nauczyciela zachowuje istotne znaczenie społeczne oraz oferuje stosunkowo stabilne możliwości zatrudnienia. Z uwagi na dynamiczny charakter zmian prawnych i organizacyjnych w obszarze oświaty osoby zainteresowane podjęciem pracy w Szwecji powinny jednak każdorazowo sprawdzać aktualne wymagania oraz procedury administracyjne obowiązujące w odpowiednich instytucjach.

BIBLIOGRAFIA

- Ciętak, D. (2022), *Aktualne problemy edukacji w szwedzkim systemie oświatowym*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”, nr 10, 1(19), s. 63–78.
- GU (2026a), *Vidareutbildning av lärare (VAL)*, <www.gu.se/studera/hitta-utbildning/val#fristaende-kurser-relevanta-for-val>, [dostęp: 10.02.2026].
- GU (2026b), *Utlandsutbildade lärares vidareutbildning*, <www.gu.se/studera/hitta-utbildning/utlandsutbildade-larares-vidareutbildning-11uul>, [dostęp: 10.02.2026].
- Horbowicz, P., Kołaczek, N., Kowal, I., Olszewska, A., Sobkowiak, M. (2024), *Języki skandynawskie jako drugie. Przegląd badań i perspektywy glottodydaktyczne*. Dysertacje Wydziału Neofilologii UAM w Poznaniu. Nowa seria. Językoznawstwo. Tom 17, Poznań: Wydawnictwo Rys.
- Jarl, M., Rönnerberg, L. (2019), *Skolpolitik: Från riksdagshus till klassrum*, Stockholm: Liber.
- Kowal, I. (2023), *Materiały cyfrowe w nauce języka rzadko nauczanego na przykładzie języka szwedzkiego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 53–60.
- Levy Scherrer, P., Lindemalm, K. (2024), *Rivstart A1/A2. Textbok*, Stockholm: Natur & Kultur.
- Román, H., Mattlar, J. (2019), *Svenska*, [w:] E. Larsson, J. Westberg (red.), *Utbildningshistoria – en introduktion*, Lund: Studentlitteratur, s. 277–294.
- Scheutz, S. (2020), *Skolans lagar och förordningar – det legala ramverket*, [w:] U.P. Lundgren, R. Säljö, C. Liberg (red.), *Lärande, skola, bildning. Grundbok för lärare*, Stockholm: Natur & Kultur, s. 673–709.
- Skolverket (2013), *Tabell över poänggränser för utökad behörighet*, Stockholm: Statens skolverk.
- Skolverket (2023), *Namnbyte och stärkt utbildning till elever med funktionsnedsättning*, <www.skolverket.se/om-skolverket/nyheter-och-pressmeddelanden/nyheter/nyheter/2023-06-07-namnbyte-och-starkt-utbildning-till-elever-med-funktionsnedsattning>, [dostęp: 04.02.2026].
- Skolverket (2024), *Tabell över poänggränser för utökad behörighet*, <bit.ly/4euHrjZ>, [dostęp: 04.02.2026].
- Skolverket (2025a), *Läraprognosen*, <www.skolverket.se/statistik-och-utvarderingar/uppfoljning-och-utvardering/laraprognosen>, [dostęp: 04.02.2026].
- Skolverket (2025b), *Fortsatt brist på behöriga lärare och forskollärare*, <bit.ly/4xV0Tyb>, [dostęp: 04.02.2026].
- Skolverket (2025c), *Begär utdrag ur registret över lärare och forskollärare*, <www.skolverket.se/kompetensutveckling/legitimation/utdrag-ur-larar--och-forskollarregistret>, [dostęp: 04.02.2026].
- Skolverket (2025d), *Ansök om legitimation med svensk examen*, <www.skolverket.se/kompetensutveckling/legitimation/ansok-om-legitimation-med-svensk-examen>, [dostęp: 04.02.2026].

- Skolverket (2026), *Ansök om legitimation med utländsk examen*, <www.skolverket.se/kompetensutveckling/legitimation/ansok-om-legitimation-med-utlandsk-examen>, [dostęp: 10.02.2026].
- SU (2025), *Hur blir man lärare i Sverige?*, <www.su.se/enheter/utlandsutbildade-larares-vidareutbildning--ulv/om-ulv/hur-blir-man-larare-i-sverige>, [dostęp: 04.02.2026].
- SU (2026a), *Lämplighetsprov för lärare*, <www.su.se/utbildning/lararutbildningar/vidareutbildning/lamplighetsprov-for-larare>, [dostęp: 10.02.2026].
- SU (2026b), *Läraryftet*, <www.su.se/utbildning/lararutbildningar/vidareutbildning/lararyftet>, [dostęp: 10.02.2026].
- Svensson, G., Rosén, J., Straszer, B., Wedin, Å. (2018), *Greppa flerspråkigheten: en resurs i lärande och undervisning*, Stockholm: Skolverket.
- UHR (2025), *Reglerade yrken*, <www.uhr.se/bedomning-av-utlandsk-utbildning/arbete-och-studier/arbeta-i-sverige/Reglerade-yrken>, [dostęp: 04.02.2026].
- UKÄ (2025), *Studenter och examinerade vid lärarutbildningarna. 2025 års uppföljning*, Johanneshov: Universitetskanslersämbetet.
- UKÄ, *Flera vägar till att bli lärare*, <www.uka.se/sa-fungerar-hogskolan/om-lararutbildning/flikar-lararutbildning/flera-vagar-till-att-bli-larare>, [dostęp: 10.02.2026].
- Utbildningsguiden, *Speciallärare och specialpedagog*, <utbildningsguiden.skolverket.se/yrke?id=1229>, [dostęp: 10.02.2026].
- UU (2025), *Modersmålslärarutbildning: Polska*, <www.uu.se/utbildning/kursplan?query=52013>, [dostęp: 10.02.2026].
- Wojtczak, A. (2025), *Szwedzka szkoła otwarta na uczniów z doświadczeniem migracji*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 119–127.

ADAM WOJTCZAK Skandynawista, germanista, nauczyciel akademicki na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach oraz lektor języka szwedzkiego. Ma uprawnienia do nauczania m.in. języka szwedzkiego jako drugiego oraz języka polskiego jako ojczystego w szwedzkiej szkole. Ukończył studia podyplomowe z zakresu lingwistyki dla nauczycieli na Uniwersytecie w Umeå oraz z nauczania języka polskiego na Uniwersytecie w Uppsali. Studiował w Szwecji, na Wyspach Owczych i w Islandii. Do jego zainteresowań naukowych należą: języki nordyckie, kultura Skandynawii, glottodydaktyka, językoznawstwo oraz kultura i język biznesu.

Międzynarodowa mobilność edukacyjna a rozwój kompetencji nauczycieli

DOI: 10.47050/jows.2026.2.41-49

Zagraniczne wyjazdy w celach edukacyjnych coraz częściej stają się ważnym elementem rozwoju zawodowego nauczycieli. Międzynarodowa mobilność sprzyja doskonaleniu sprawności językowych, rozwijaniu umiejętności komunikacyjnych oraz efektywnej współpracy zespołowej. Wyniki badania przedstawione w artykule pokazują, jakie kompetencje rozwijają uczestnicy programów europejskich skierowanych m.in. do pedagogów oraz jak sami oceniają ich znaczenie.

AGNIESZKA TYCZKA-
-NOWAK

Uniwersytet Adama Mickiewicza
w Poznaniu

THE IMPACT OF INTERNATIONAL EDUCATIONAL MOBILITY ON THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCES AMONG FUTURE TEACHERS

The article discusses the importance of international educational mobility for teachers. In order to investigate which skills are actually developed during international educational mobility, a pilot study was conducted involving 25 teachers. The findings of the study indicate, as expected, that as a result of their mobility, participating teachers have developed their ability to work in international teams and they have improved their language and communication skills. The study suggests that international mobility is an effective tool for supporting teachers' professional development.

KEY WORDS: TEACHER MOBILITY, INTERNATIONAL MOBILITY, PROFESSIONAL DEVELOPMENT, TEACHER COMPETENCES, EUROPEAN PROGRAMMES

Erasmus+ to program Unii Europejskiej, który oferuje wsparcie na rzecz kształcenia, szkoleń, młodzieży oraz sportu. Zapewnia dofinansowanie dla instytucji i osób indywidualnych na działania w Europie i poza nią, ze szczególnym uwzględnieniem transformacji cyfrowej, ochrony środowiska i walki ze zmianami klimatu, uczestnictwa w życiu demokratycznym oraz włączenia społecznego.

Jednym z filarów programu Erasmus+ jest mobilność edukacyjna, czyli możliwość wyjazdu uczniów, studentów lub nauczycieli do instytucji edukacyjnej w innym kraju.

Programy wspierające mobilność edukacyjną cieszą się bardzo dużym zainteresowaniem wśród studentów, którzy traktują wymianę międzynarodową jak inwestycję we wszechstronny rozwój osobisty. Możliwość uczestniczenia w wymianie międzynarodowej, podjęcie zagranicznych studiów, kwerynd, szkoleń lub udział w międzynarodowych konferencjach naukowych, seminariach i projektach badawczych przynosi wielowymiarowe korzyści, które mogą być następnie realizowane na wielu zróżnicowanych płaszczyznach. Wśród powodów udziału w wyjazdach edukacyjnych wymienia się także: możliwość nabycia samodzielności, podnoszenie biegłości językowej oraz aspekty kulturowo-krajoznawcze (Łuczak 2016: 299).

Mobilność edukacyjną w rozumieniu programu Erasmus+ można uznać za jeden z przejawów mobilności zawodowej, opisywanej przez Dudę (2018: 45), która mobilność definiuje m.in. jako elastyczność wobec zakresu czy zmiany miejsca pracy. W tym kontekście mobilność edukacyjna nauczycieli to zjawisko polegające na zmianie środowiska pracy w ramach doskonalenia zawodowego. Jej celem jest znalezienie nowych rozwiązań w organizacji pracy szkoły lub pozyskanie nowych metod pracy dydaktycznej.

Wagę mobilności edukacyjnej w obszarze rozwoju zawodowego, doskonalenia kompetencji zawodowych i wymiany doświadczeń europejskich nauczycieli podkreślają Zalecenia Rady Unii Europejskiej z dnia 13 maja 2024 roku (C/2024/3364), opublikowane w Dzienniku Urzędowym: „Mobilność edukacyjna jest wyjątkowo cennym doświadczeniem dla osób uczących się, gdyż umożliwia zdobywanie kompetencji potrzebnych do rozwoju osobistego, edukacyjnego i zawodowego. Transgraniczne doświadczenia w zakresie uczenia się zwiększają zrozumienie międzykulturowe i pomagają rozwijać wspólną tożsamość europejską. Organizowanie mobilności edukacyjnej, przyjazdowej i wyjazdowej, stanowi również silny bodziec dla instytucji kształcenia i szkolenia oraz organizatorów kształcenia pozaformalnego i nieformalnego do poprawy jakości oferowanego uczenia się” (Rada Unii Europejskiej 2024).

Międzynarodowa mobilność edukacyjna nauczycieli wspiera wiele obszarów zawodowych i znajduje zastosowanie w nauczaniu różnych przedmiotów, jednak jej rola jest szczególnie istotna w procesie nauczania języka obcego, kształtuje bowiem sposób myślenia o nauczaniu, uczeniu się i europejskiej współpracy, pozwala na wymianę doświadczeń, dobrych praktyk, wzmacniając tym samym europejskie wartości. A przede wszystkim sprzyja rozwojowi umiejętności językowych.

Nauczanie języka obcego to szczególna forma pracy dydaktycznej, wyraźnie odmienna od nauczania większości szkolnych przedmiotów, gdyż celem nauczania języka jest komunikacja językowa w kontekście międzykulturowym, czyli jednocześnie rozwijanie umiejętności praktycznego zastosowania języka wraz z kulturowymi i społecznymi. Stąd też od nauczyciela języka obcego wymaga się wielu zróżnicowanych kompetencji – od umiejętności posługiwania się językiem obcym, zdolności organizacji procesu nauczania, umiejętności budowania relacji, przez rozwiniętą świadomość interkulturową, umiejętność prowadzenia dyskusji międzykulturowych i krytyczne myślenie w kontaktach międzykulturowych, aż po elastyczność, adaptacyjność i innowacyjność.

Według dokumentu *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*, opublikowanego w 2007 roku przez Komisję Europejską, dotyczącego kwalifikacji i kompetencji nauczycieli, mobilność zawodowa nauczycieli powinna być fundamentalnym elementem ich kształcenia i doskonalenia. Jak zaznacza Małgorzata Koparska, koordynatorka projektu *Diverse Internationalisation of Teacher Education* oraz współautorka pierwszego w Polsce „Raportu na temat stanu umiędzynarodowienia kształcenia nauczycieli” (2022), przeprowadzony przez jej zespół

projekt jest początkowym etapem działań, które mają na celu wprowadzenie powszechnego modelu zawierającego opis procedury wdrażania elementów międzynarodowej mobilności w edukację przyszłych nauczycieli. Proces umiędzynarodowienia kształcenia odbywa się na poziomie szkolnictwa wyższego, a jego koordynatorem jest Narodowa Agencja Wymiany Akademickiej.

Instytucjami odpowiedzialnymi za kształcenie wymienionych kompetencji i umiejętności oraz za przygotowanie studentów do tego, aby ich postawa i kwalifikacje sprostały oczekiwaniom współczesnego rynku pracy w dobie globalizacji i postępującej integracji międzynarodowej, są uczelnie, które powinny uwzględniać w programach studiów nowe moduły kształcenia, ukierunkowane na rozwijanie wymaganych w tym zawodzie kompetencji (Dziewanowska 2012, s. 150). Innym sposobem na zapewnienie przyszłym studentom warunków do zdobycia optymalnego zestawu współcześnie wymaganych umiejętności i kompetencji pedagogicznych jest, co potwierdzają badania, zapewnienie dostępu do programów omówionej wyżej mobilności edukacyjnej (Łuczak 2016, s. 299).

Kompetencje nauczyciela XXI wieku

Literatura przedmiotu zawiera wiele definicji pojęcia *kompetencja* – w niniejszym artykule odniosę się do tych z zakresu kompetencji w edukacji.

Według Philippe'a Perrenouda kompetencja to „umiejętność efektywnego działania w wielu określonych sytuacjach, umiejętność oparta na wiedzy, lecz do niej nie ograniczona” (Kempny 2018: 7). Jolanta Szempruch (2001: 115) definiuje kompetencje nauczycielskie jako „strukturę poznawczą złożoną z umiejętności, wiedzy, dyspozycji i postaw nauczycieli niezbędnych dla skutecznej realizacji zadań wynikających z określonej koncepcji edukacyjnej”. Maria Wysocka (2003: 30) rozumie profesjonalną kompetencję nauczyciela jako szeroki zakres praktyk wdrażanych zarówno w szkole, jak i poza nią, obejmujących działania pedagogiczne, wychowawcze i działania ukierunkowane na samodoskonalenie.

Analiza literatury przedmiotu podkreśla nieustanne zwiększenie liczby kompetencji przypisywanych nauczycielom języków obcych. Rozważania dotyczące kompetencji nauczyciela języka obcego podejmowane w drugiej połowie XX wieku koncentrowały się głównie na wysokim poziomie biegłości językowej w zakresie nauczanego języka oraz jego umiejętnościach dydaktycznych i pedagogicznych. Takie stanowisko prezentuje Richard I. Arends, badacz kształcenia nauczycieli i profesor edukacji, który traktował kompetencje przedmiotowe i pedagogiczne jako kluczową wartość pracy nauczyciela (Arends 1994: 36). Rozwój tych samych kompetencji promuje również *Europejskie Portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli* (EPOSTL), które powstało jako rozwinięcie idei *Europejskiego Portfolio Językowego*. Jest to narzędzie refleksji i samooceny dla osób przygotowujących się do pracy nauczyciela. Zawarte w nim deskryptory kompetencji koncentrują się w głównej mierze na umiejętnościach nabywanych podczas studiów, co oznacza, że akcentują potrzebę kształtowania u przyszłego nauczyciela umiejętności twardej (Kempny 2018: 297).

Można przypuszczać, że takie ujęcie kompetencji dominowałoby również współcześnie, ponieważ większość społeczeństwa myśli o kompetencjach zawodowych nauczyciela języka obcego w taki właśnie, tradycyjny, sposób (Pawlak 2022: 15). Dzieje się tak dlatego, że zarówno kompetencja językowa, jak i kompetencja dydaktyczna należą do kompetencji podstawowych i priorytetowych, czyli takich, bez których praca nauczyciela języka obcego byłaby niemożliwa.

Z drugiej strony kompetencje zawodowe nauczyciela dynamicznie ewoluują za sprawą wielu czynników, w tym zmian globalnych, przemian w polityce edukacyjnej, modyfikacji i/lub adaptacji w praktyce dydaktycznej. Niezwykle istotne w procesie poszerzania kompetencji nauczyciela są także inne niż dotychczas potrzeby uczniów.

Parafrazując myśl Arystotelesa: „nauczyciel powinien być przewodnikiem dusz, a nie tylko dostarczycielem wiedzy”. Kierując się takim podejściem, można przypuszczać, że kompetencje twarde, czyli merytoryczne, nie są w pełni wystarczające w zawodzie nauczyciela. Z tego względu w literaturze akcentuje się potrzebę posiadania umiejętności miękkich, zwanych także umiejętnościami

psychospołecznymi (Kempny 2018: 290), interpersonalnymi, społecznymi lub emocjonalno--społecznymi. Paweł Smółka (2016: 15) określa je jako „umiejętności warunkujące sprawne zarządzanie sobą i wysoką skuteczność interpersonalną”. Kompetencje psychospołeczne są potrzebne w każdym zawodzie, różnica dotyczy tylko formy i stopnia ich wykorzystania w pracy zawodowej.

Powyższe spostrzeżenia znajdują potwierdzenie w badaniach dotyczących kompetencji psychospołecznych przyszłych nauczycieli (Romanowska-Tołłoczko i Kołodziej 2018). Analiza uzyskanych danych wskazała niewystarczający poziom powyższych kompetencji u studentów specjalności nauczycielskiej, a to z kolei przyczyniło się do sformułowania wniosków na temat rozszerzenia programów studiów o zajęcia lub treści rozwijające oczekiwane kompetencje (Kempny 2018: 297). Na podstawie analizy przedmiotu dotyczącej umiejętności pożądanych przez nauczyciela XXI wieku można zidentyfikować 10 kluczowych kompetencji współczesnego nauczyciela języka obcego¹:

1. międzykulturowe
2. cyfrowe
3. organizacyjne
4. komunikacyjne
5. językowe
6. metodyczne/dydaktyczne
7. otwartość na innowacje pedagogiczne
8. umiejętność pracy w zespole międzynarodowym
9. merytoryczne
10. refleksyjne

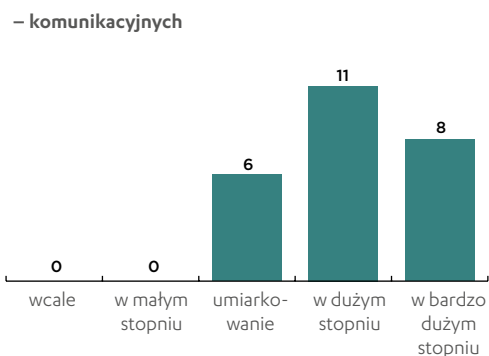
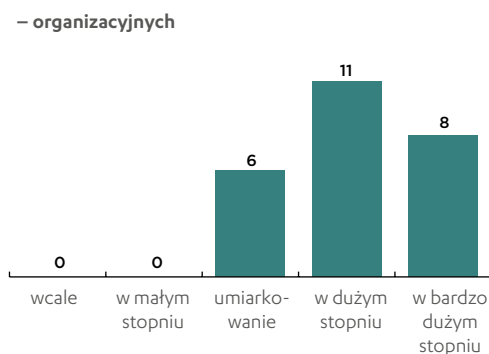
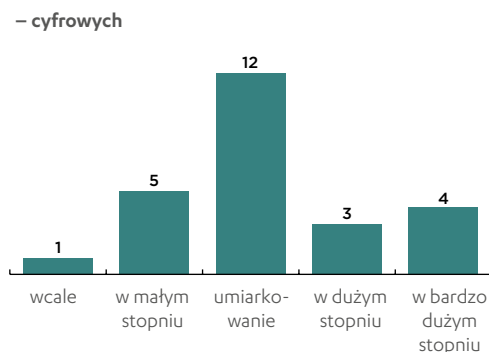
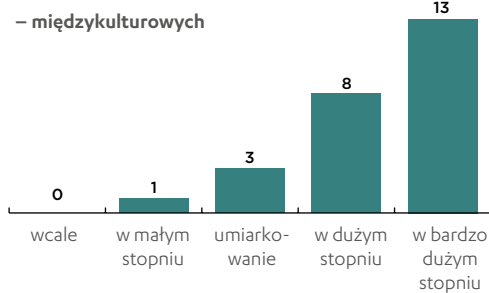
Zakres wymienionych kompetencji jest dość rozbudowany, co skłania do refleksji i postawienia sobie pytania, czy nieustannie rosnące oczekiwania wobec jednego człowieka (nauczyciela) są realistyczne (Pawlak 2022: 16)? Jeśli tak, należałoby określić stopień i zakres, w jakim oczekiwania te mają być realizowane w praktyce. Kolejnym etapem powinno być zapewnienie nauczycielom odpowiedniego wsparcia.

Jedną z efektywnych form rozwoju zawodowego jest między innymi wspomniana już międzynarodowa mobilność edukacyjna. Poniżej zaprezentowano wyniki badania pilotażowego na temat mobilności edukacyjnych nauczycieli. Badanie będzie kontynuowane na większej próbie, co pozwoli uzyskać szerszy obraz omawianego zagadnienia.

Charakterystyka badań dotyczących międzynarodowej mobilności nauczycieli

Główne cele badania to zidentyfikowanie kompetencji rozwijanych przez nauczycieli podczas międzynarodowych mobilności edukacyjnych oraz sformułowanie opinii uczestników międzynarodowej mobilności edukacyjnej na temat efektywności

Jak mobilność wpłynęła na ocenę stopnia rozwoju kompetencji:



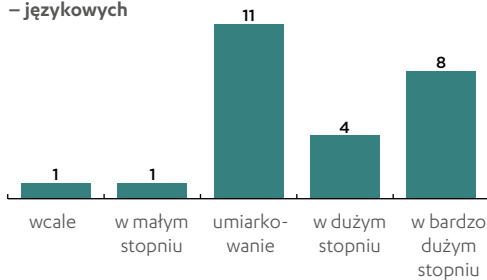
N = 25

Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników badań sondażowych.

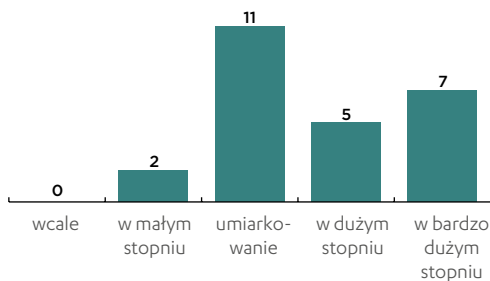
¹ Nie wszystkie kompetencje podlegały badaniu.

Jak mobilność wpłynęła na ocenę stopnia rozwoju kompetencji:

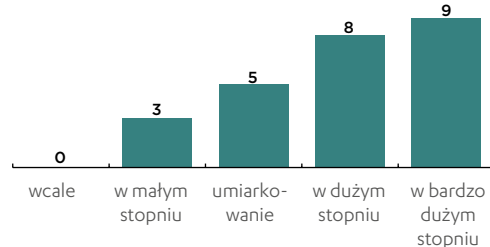
– językowych



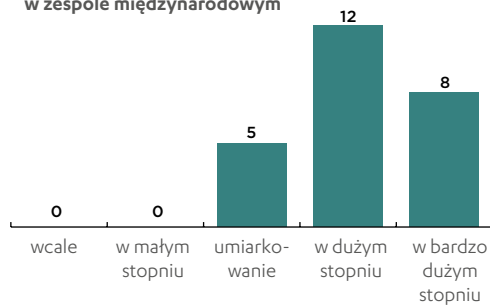
– metodycznych/dydaktycznych



– dotyczących otwartości na innowacje pedagogiczne



– dotyczących umiejętności pracy w zespole międzynarodowym



N = 25

Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników badań sondażowych.

wyjazdów w kontekście rozwoju zawodowego. W badaniu wzięło udział 25 nauczycieli szkół publicznych i prywatnych. Doświadczenie zawodowe respondentów mieściło się w dwóch skrajnych przedziałach 0–5 lat oraz 21 lat i więcej.

Badanie przeprowadzono w formie sondażu diagnostycznego – za pomocą wcześniej przygotowanego autorskiego kwestionariusza, który przesłano do respondentów drogą elektroniczną. Zastosowanie narzędzi cyfrowych w celu zebrania danych zapewniło respondentom elastyczność w wypełnieniu kwestionariusza oraz anonimowość. Kwestionariusz składał się z 16 pytań: 14 pytań zamkniętych i 2 pytań otwartych. Dobór próby miał charakter celowy: badano nauczycieli, którzy uczestniczyli w mobilności. Ze względu na sposób doboru próby uzyskane wyniki należy odnosić tylko do badanej grupy.

Wyniki badań i główne wnioski

Staż pracy: Największą grupę nauczycieli korzystających z międzynarodowej mobilności edukacyjnej stanowili nauczyciele z doświadczeniem zawodowym w przedziale 21 i więcej lat (11 wskazań). Na drugim miejscu znaleźli się nauczyciele ze stażem pracy 11–20 lat (13 wskazań). W grupie respondentów była tylko 1 osoba z doświadczeniem zawodowym w przedziale 0–5 lat.

Forma mobilności: Najczęściej wybieraną formą mobilności był *job shadowing* (13 wskazań); z kolei najmniejsza liczba respondentów wybrała prowadzenie zajęć (2 wskazania).

Liczba mobilności: 17 nauczycieli zadeklarowało uczestnictwo w 1 wyjeździe mobilności edukacyjnej. Odpowiedź wskazującą 2–3 wyjazdy zaznaczyło 7 respondentów, a 1 wskazanie dotyczyło uczestnictwa w 4 lub więcej wyjazdach mobilności edukacyjnej.

Długość trwania mobilności: Największą liczbę wskazań uzyskała odpowiedź: do 7 dni (14 wskazań). Na drugim miejscu znalazła się mobilność trwająca 8–14 dni (10 wskazań). Najdłuższy czas uczestnictwa w mobilności (powyżej 14 dni) dotyczył 1 nauczyciela.

Wpływ mobilności na stopień rozwoju poszczególnych kompetencji: W tym celu zastosowano pięciostopniową skalę porządkową z następującymi opcjami odpowiedzi: *wcale*, *w małym stopniu*, *umiarkowanie*, *w dużym stopniu*, *w bardzo dużym stopniu*. Dla zobrazowania wyników opracowano wykresy przedstawiające ocenę rozwoju poszczególnych kompetencji.

Stosowanie aktywizujących metod nauczania. Analiza odpowiedzi na pytanie o stosowanie metod aktywizujących po mobilności wykazała, że udział w międzynarodowej mobilności edukacyjnej korzystnie wpłynął na zmianę praktyki zawodowej (15 wskazań). Odpowiedź *trudno powiedzieć* zaznaczyło

6 ankietowanych; z kolei 4 osoby udzieliły odpowiedzi negatywnej. Wszyscy nauczyciele deklaruwali wprowadzenie elementów międzykulturowych do zajęć (25 wskazań). Najgorzej oceniono rozwój kompetencji cyfrowej obejmującej zwiększenie częstotliwości korzystania z różnorodnych narzędzi cyfrowych podczas zajęć. Większość badanych odpowiedziała przecząco (20 wskazań). Pozostałe wskazania respondentów obejmowały odpowiedź *trudno powiedzieć* (5 odpowiedzi).

Ankietowani zgodnie stwierdzili, że doświadczenie międzynarodowej mobilności edukacyjnej ma realny wpływ na zwiększenie poczucia skuteczności zawodowej (25 wskazań), wpływa na wzrost motywacji do pracy (25 pozytywnych odpowiedzi) oraz sprzyja rozwojowi autorefleksji (25 wskazań).

Wpływ wyjazdu edukacyjnego na rozwój autonomii zawodowej. Analiza odpowiedzi ujawniła, że badani odczuwają zwiększenie poziomu autonomii zawodowej (22 odpowiedzi); 2 osoby zaznaczyły opcję *trudno powiedzieć*; a w 1 przypadku odnotowano odpowiedź negatywną.

Stopień przygotowania do wyjazdów edukacyjnych w trakcie studiów. W tym pytaniu również zastosowano pięciostopniową skalę porządkową z odpowiedziami: *wcale*, *w małym stopniu*, *umiarkowanie*, *w dużym stopniu*, *w bardzo dużym stopniu*. Dominująca część ankietowanych stwierdziła, że studia w małym stopniu przygotowały ich do udziału w mobilności edukacyjnej (12 wskazań), a 10 badanych zaznaczyło odpowiedź *wcale*. Odpowiedzi *umiarkowanie* udzieliło 2 respondentów. Natomiast odpowiedź *w dużym stopniu* otrzymała tylko 1 wskazanie.

Czy doświadczenie mobilności powinno być obowiązkowym elementem kształcenia przyszłych nauczycieli? Pomimo że nauczyciele raczej nisko ocenili poziom przygotowania do mobilności edukacyjnej w trakcie studiów, to jednak tylko 5 ankietowanych wskazało, że udział w mobilnościach powinien stanowić obowiązkowy element kształcenia przyszłych nauczycieli; 19 osób udzieliło odpowiedzi *trudno stwierdzić*, a 1 odpowiedź była negatywna.

Pytania otwarte. Pierwsze pytanie otwarte dotyczyło kompetencji, jakie powinny być silnie rozwijane w procesie kształcenia przyszłych nauczycieli. Respondenci najczęściej stawiali na rozwój kompetencji językowych (10 wskazań) i międzykulturowych (8 wskazań); 3 odpowiedzi dotyczyły potrzeby kształcenia umiejętności prezentacyjnych (autoprezentacji, wystąpień publicznych), a 1 propozycja dotyczyła umiejętności związanych z przygotowaniem projektów i aplikowaniem o środki/udział w międzynarodowych programach. Z kolei 1 nauczyciel wyraził następującą opinię: „Na to pytanie trudno odpowiedzieć bez uwzględnienia dynamicznie zmieniającego się zachowania uczniów oraz ich rodziców, rosnących oczekiwań z obu stron i roszczeniowości, która jeszcze kilka czy kilkanaście lat temu nie była tak intensywna. Młodzi nauczyciele mają również duże oczekiwania wobec wykonywanego zawodu (zarobki, wsparcie psychiczne czy techniczne), dlatego niezależnie od nacisku, czy to na kompetencje językowe, umiejętności miękkie nauczyciela, czy komunikacyjne lub wspierała obudowę metodyczną, młody nauczyciel może uznać, że projekty wyjazdowe są zbyt dużym wymaganiem przy jego np. wysokich oczekiwaniach wobec miejsca zatrudnienia/szkoły. Kwestia jest bardzo indywidualna i wiąże się ze zrozumieniem przez nauczyciela celowości projektów zagranicznych, jego osobowości, preferowanych technik nauczania i otwartości na zmiany” [Respondent 5].

Z powyższej wypowiedzi wynika, że postrzeganie projektów wyjazdowych przez nauczycieli jest zależne od wielu indywidualnych czynników związanych z osobowością nauczyciela, jego adaptacyjnością, otwartością wobec zmian i innowacji, potrzeb związanych z samodoskonaleniem i rozwojem osobistym oraz innych uwarunkowań kontekstowych, np. rosnących oczekiwań społecznych i zauważalnych zmian w wychowaniu i zachowaniu uczniów.

Drugie pytanie otwarte zawierało prośbę opisu najważniejszej zmiany w praktyce zawodowej, która nastąpiła w wyniku udziału w mobilności (6 osób nie udzieliło na nie odpowiedzi). Uzyskane

odpowiedzi przyporządkowano do 4 kategorii tematycznych, które zostały wyodrębnione na podstawie powtarzalności wypowiedzi, i przedstawiono poniżej.

Wnioski. Mobilność nauczycieli sprzyja rozwijaniu kompetencji zawodowych, w tym: komunikacyjnych, interpersonalnych (ze szczególnym uwzględnieniem umiejętności pracy w międzynarodowym zespole), metodycznych i międzykulturowych. Jednocześnie doświadczenie mobilności wspiera rozwój autonomii zawodowej nauczyciela, wzmacniając niezależność w podejmowaniu decyzji dydaktycznych oraz wzbudzając refleksję nad podejmowaną praktyką.

Tab. 1. Wpływ mobilności na zmiany w praktyce zawodowej

KATEGORIA	WYPOWIEDZI RESPONDENTÓW	INTERPRETACJA
Rozwój zawodowy nauczyciela	<p>Lepsze umiejętności językowe i lekcje na temat wielokulturowości</p> <p>Swobodniejsze prowadzenie zajęć w języku obcym</p> <p>Większa samodzielność w pracy dydaktycznej</p> <p>Doskonalenie umiejętności językowych</p>	<p>Powtarzające się wypowiedzi nauczycieli na temat rozwoju zawodowego w zakresie doskonalenia umiejętności językowych i wykorzystania języka obcego w praktyce wskazują na wysoki poziom realizacji potrzeby kontaktu z językiem w autentycznych sytuacjach komunikacyjnych. Oznacza to, że mobilność sprzyja rozwojowi kompetencji językowych nauczycieli.</p>
Postawa i cechy nauczyciela	<p>Jestem otwarta na inne kultury.</p> <p>Jestem bardziej kreatywna.</p> <p>Przestałam być sceptykiem, doceniłam siebie, zauważyłam, że mam wysokie umiejętności językowe, potrafię pracować w grupie. Widzę, że mój warsztat pracy jest równie dobry jak kolegów z zagranicy.</p> <p>Stałam się inną osobą, jestem pozytywnie nastawiona do działania, chce mi się działać, zmieniać nasz system. Poszerzyłam umiejętności zawodowe, nauczyłam się pogody ducha i optymizmu.</p> <p>Zyskałam poczucie skuteczności.</p> <p>Mam świadomość dobrze wykonywanej pracy i stosowania różnorodnych form i metod, nie gorszych niż u kolegów i koleżanek za granicą.</p> <p>Jestem bardziej uważna, lepiej planuję pracę dydaktyczną. Staram się dokonywać autorefleksji.</p>	<p>Respondenci zgodnie potwierdzają, że mobilność edukacyjna zwiększa poczucie własnej wartości, wzmacniając postawę otwartości, innowacyjności i kreatywności. Zauważalna jest także autoewaluacja oraz autorefleksja nad własnym warszatem pracy.</p>

KATEGORIA	WYPOWIEDZI RESPONDENTÓW	INTERPRETACJA
Wymiana doświadczeń i współpraca	<p>Lepiej rozumiem różnice systemów edukacyjnych i podejmowanych działań. Zacerpnęłam kilka ciekawych metod aktywizowania uczniów i korzystam z nich w swojej pracy.</p> <p>Poznałam kilka ciekawych osób i utrzymuję z nimi kontakt, także buduje międzynarodowe znajomości i sieci kontaktów. Chciałabym w przyszłości sama rozpocząć pewien projekt we współpracy z nauczycielami ze szkół partnerskich.</p> <p>Współpraca międzynarodowa, wymiana doświadczeń i pomysłów</p> <p>Jestem zainteresowana innymi systemami kształcenia – czytam na ten temat i odwiedzam różne kraje. Co więcej, opowiadam o tym moim uczniom, może rozbudzę w nich pragnienie mobilności edukacyjnej?</p> <p>Większa świadomość na temat uniwersalnych problemów młodzieży, nowa wiedza na temat podobieństw i różnic kulturowych młodych ludzi, poznanie nowych kontekstów społecznych różnych zjawisk oraz poprawa umiejętności komunikacji w języku angielskim.</p> <p>Inspiracja nowymi metodami pracy</p>	<p>Przytoczone wypowiedzi wskazują na wieloaspektowy wpływ mobilności w zakresie rozwoju zawodowego nauczyciela.</p> <p>Podkreślono możliwość nawiązania kontaktów międzyludzkich i budowy międzynarodowego zespołu w celu kontynuowania współpracy. Istotny jest również rozwój postawy proaktywnej, czyli nabycie inspiracji do rozpoczynania własnych działań, organizacji autorskich projektów i podejmowania innych inicjatyw, np. promowania mobilności wśród uczniów.</p> <p>Respondenci podkreślają, że mobilność sprzyja rozwojowi zawodowemu poprzez możliwość obserwacji praktyk nauczania w innych krajach, poznanie nowych metod dydaktycznych i zacerpnienie inspiracji do własnej pracy dydaktycznej.</p>

Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników badań sondażowych.

Na podstawie uzyskanych wyników można sformułować następujące konkluzje.

- ➔ Wśród uczestników badania dominowali nauczyciele ze stażem pracy dłuższym niż 21 lat (około 44% ankietowanych), co może sugerować, że doświadczeni dydaktycy chętniej poszukują nowych rozwiązań. Poza tym posiadają szeroki wachlarz kompetencji i umiejętności oraz bogaty warsztat metodyczny, dlatego chcą się dzielić doświadczeniem i sprawdzonymi metodami z innymi nauczycielami. Kolejną kwestią może być poczucie wypalenia zawodowego. Jak twierdzi Michał Pachocki (2018: 126), polscy nauczyciele wykazują objawy wypalenia zawodowego już po kilku latach pracy. Jest to spowodowane głównie brakiem wsparcia ze strony kadry zarządzającej, brakiem docenienia efektów pracy nauczyciela, nieustannie rosnącymi wymaganiami ze strony ministerstwa, dyrekcji i rodziców oraz częstych szkoleń o niskiej wartości i minimalnym znaczeniu praktycznym.
- ➔ Około 68% respondentów wybrało wyjazd edukacyjny nie dłuższy niż 7 dni. Krótki czas trwania mobilności może wywoływać wrażenie powierzchowności, gdyż nie pozwala na dokładne poznanie systemu edukacyjnego danego kraju oraz osłabia możliwości rozwoju językowego (a według respondentów rozwój umiejętności językowych jawi się jako jeden z najważniejszych obszarów, który ankietowani rozwijali podczas międzynarodowej mobilności edukacyjnej). Nie można zapominać również o tym, że część każdego wyjazdu jest poświęcona na samą podróż i kwestie organizacyjne. Wynik dotyczący wyjazdów powyżej 7 dni i dłuższych należy traktować jako opis preferencji, a dokonanie analizy porównawczej między grupami uczestniczącymi w krótkich i długich wyjazdach może stanowić kierunek dalszych weryfikacji.
- ➔ Z opinii nauczycieli wynika, że wymiana edukacyjna uczy tolerancji, otwartości, umożliwia kontakt z nauczycielami z innych środowisk i kultur, co przyczynia się do refleksji nad własnymi umiejętnościami. Nauczyciele deklarowali również rozwój samodzielności i zwiększenie świadomości wykorzystywanych metod dydaktycznych oraz poprawę planowania pracy dydaktycznej. Uczestnicy międzynarodowych programów podkreślają, że wyjazdy pozwalają krytycznie spojrzeć na własny rozwój osobisty oraz zastanowić się nad dalszą ścieżką rozwoju zawodowego. Oznacza to, że międzynarodowa mobilność edukacyjna kształtuje kompetencje autorefleksji, ewaluacji osiągnięć i podejmowanych działań dydaktycznych – ich słuszności i efektywności.

Podsumowanie

Głównym celem niniejszego opracowania było ukazanie istoty międzynarodowej mobilności nauczycieli w kontekście nabywania nowych kompetencji, praktycznego wykorzystania wiedzy i ogólnego rozwoju zawodowego przez uczestników programów europejskich. Zawarte w opracowaniu wyniki badań własnych przedstawiają ocenę doświadczenia mobilności nauczycieli szkół publicznych i prywatnych. Respondenci za najbardziej rozwinięte kompetencje po mobilności uznali kompetencje językowe i te związane z pracą w zespole międzynarodowym. Ważnym elementem okazało się także poznanie nowych kultur, systemów pracy szkoły i metod dydaktycznych wykorzystywanych przez nauczycieli odwiedzanych placówek. Nauczyciele docenili również możliwość zmiany miejsca pracy, uznając wyjazd za cenne doświadczenie edukacyjne i okazję do rozwoju osobistego. Respondenci przekładają zdobyte umiejętności na realne działania edukacyjne w swoich placówkach, co przyczynia się do wychowania młodych ludzi na obywateli świata.

BIBLIOGRAFIA

- Arends, R.I. (1994), *Learning to Teach*, Boston, Mass.: McGrawHill.
- Duda, W. (2018), *Mobilność edukacyjno-zawodowa uczniów szkół zawodowych*, Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Dziewanowska, D. (2012), *Nowe wyzwania dla współczesnego nauczyciela w kontekście integracji europejskiej*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis”, *Studia Russologica*, s. 149–159.
- Kempny, E. (2018), *Kompetencje psychospołeczne w kształceniu nauczycieli języków obcych*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej”, Gliwice: Wydawnictwo Politechniki Śląskiej.
- Łuczak, M. (2016), *Mobilność edukacyjna jako punkt zwrotny w biografii jednostki*, „Studia Edukacyjne”, nr 41(41), s. 289–306.
- Pachocki, M. (2018), *Jak mobilni nauczyciele zmieniają edukację? Obraz polskiej szkoły w kontekście wyników badania wpływu zagranicznych szkoleń kadry na polskie placówki edukacyjne*, „Zarządzanie Publiczne”, nr 1(41), s. 117–130.
- Pawlak, M. (2022), *Nauczyciel języka obcego jako „człowiek renesansu” – oczekiwania a rzeczywistość*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 15–24.
- Perrenoud, P. (2018), *Construire des compétences dès l'école*, Paris: ESF Sciences Humaines.
- Rada Unii Europejskiej (2024a), *Zalecenie Rady z dnia 13 maja 2024 r. „Europa w ruchu” – oferowanie wszystkim możliwości w zakresie mobilności edukacyjne*, „Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej” C/2024/3364, s. 1–18.
- Romanowska-Tołoczek, A., Kołodziej, M. (2018), „Rozprawy Naukowe Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu”, nr 60, s. 62–73.
- Smółka, P. (2016b), *Kompetencje społeczne: metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych*, Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
- Szempruch, J. (2001), *Nauczyciel w zmieniającej się szkole*, Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe FOSZE.
- Teneta-Skwiercz, D. (2022), *The Importance of Some Aspects of Internationalization of the Higher Education*, „Ekonomista”, nr 3, s. 349–366.
- Wysocka, M. (2003), *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

AGNIESZKA TYCZKA-NOWAK Nauczycielka języka angielskiego, pedagog specjalny oraz doktorantka w Szkole Doktorskiej Nauk o Języku i Literaturze Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Wymiana wirtualna w kształceniu przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji językowej

DOI: 10.47050/jows.2026.2.51-60

W dobie cyfryzacji i globalizacji wymiana wirtualna staje się jednym z kluczowych narzędzi wspierających rozwój kompetencji językowych i międzykulturowych w edukacji formalnej. W artykule omówiono jej zastosowanie w kształceniu nauczycieli wczesnej edukacji językowej na przykładzie projektu INVITED (ang. *Integrating Primary and Pre-school Virtual Exchange Projects into Language Teacher Education*), realizowanego w ramach programu Erasmus+.

PAULINA MARCHLIK
KATARZYNA BRZOSKO-
-BARRATT
Uniwersytet Warszawski

VIRTUAL EXCHANGE IN EARLY LANGUAGE TEACHER EDUCATION

Virtual exchange (VE) has emerged as a significant pedagogical approach in language education, offering language learners meaningful contact with peers across linguistic and cultural boundaries. This article examines the role of virtual exchange in pre-service early language teacher education, drawing on the Erasmus+ INVITED project (*Integrating Primary and Pre-school Virtual Exchange Projects into Language Teacher Education*). The article presents the key resources developed within the project to support teacher educators and student teachers in designing and implementing VE projects in early language education.

KEY WORDS: LANGUAGE TEACHER EDUCATION, EARLY LANGUAGE LEARNING, VIRTUAL EXCHANGE, DIGITAL COLLABORATION

Wymiana wirtualna (choć nazwa jako taka funkcjonuje od niedawna) ma swoje początki w latach 90. XX wieku, kiedy to nauczyciele języków obcych dostrzegli w rozwijającym się wówczas internecie coś więcej niż tylko nowe medium. Zobaczyli w nim szansę na to, by uczniowie z różnych krajów mogli ćwiczyć komunikowanie się w języku obcym w sytuacjach rzeczywistych, a nie jedynie odgrywać dialogi z podręcznika. Pierwsze eksperymenty opierały się na wymianie wiadomości e-mail między klasami z różnych państw i – jak na ówczesne możliwości techniczne – były czymś wręcz rewolucyjnym (Warschauer 1996).

Z biegiem lat i z rozwojem technologii komunikacyjnych praktyka ta nabrała bardziej uporządkowanego charakteru, a badacze zaczęli nadawać jej kolejne nazwy, zależnie od opisywanej perspektywy. W literaturze przedmiotu ten rodzaj aktywności funkcjonuje dziś pod wieloma nazwami, co oddaje bogactwo podejść badawczych oraz stopniową ewolucję samego zjawiska zależną od rozwoju technologii i glottodydaktyki:

- ➔ telewspółpraca (ang. *telecollaboration*), (Belz 2003; Belz i Thorne 2006; Pieczka 2021);
- ➔ międzykulturowa wymiana online (ang. *online intercultural exchange*), (O’Dowd 2007; Turula 2016);
- ➔ nauka w ramach globalnej sieci (ang. *globally networked learning*), (Starke-Meyerring i Wilson 2008);
- ➔ wymiana wirtualna (ang. *virtual exchange*, VE).

Ostatni z wymienionych terminów zyskał szczególną popularność po 2018 roku, kiedy Komisja Europejska posłużyła się nim w kontekście własnego projektu w ramach programu Erasmus+ (O’Dowd 2021). Definicja tej najczęściej spotykanej nazwy brzmi: wymiana wirtualna to podejście pedagogiczne do nauczania języków obcych (Dooly i O’Dowd 2018; Godwin-Jones 2019; Dooly i Vinagre 2022), w którym uczniowie z różnych krajów uczący się tego samego języka obcego nawiązują kontakt z rówieśnikami w celu wymiany kulturowej, a także realizacji wspólnych zadań i projektów językowych za pośrednictwem technologii cyfrowej w trybie synchronicznym (wideokonferencje), asynchronicznym (kursy na platformach e-learningowych) lub hybrydowym (projekty grupowe łączące oba wcześniej wymienione tryby).

Współcześnie wymiana wirtualna bywa stosowana najczęściej w kontekście akademickim – na uczelniach wyższych, w ramach kursów językowych lub zajęć poświęconych kompetencjom interkulturowym (np. projekty EVOLVE¹, E-LIVE², EVALUATE³).

Jednak coraz więcej badań i projektów pilotażowych (Cutrim Schmid i Whyte 2015; Weiss i in. 2025; Fojkar i in. 2026) pokazuje, że wymiana wirtualna może z powodzeniem funkcjonować także wśród młodszych uczniów, na poziomie szkoły średniej i podstawowej, a nawet edukacji przedszkolnej, pod warunkiem odpowiedniego przygotowania nauczycieli i przemyślanego doboru zadań (Dooly i O’Dowd 2018). W praktyce wymiana wirtualna przybiera różne formy – od uczenia się w parach (ang. *eTandem*; Brammerts 1996; O’Rourke 2007) przez moderowane dyskusje grupowe aż po rozbudowane projekty międzynarodowe, w które zaangażowane są całe klasy. Bez względu na rodzaj komunikacji wspólnym mianownikiem pozostaje zawsze autentyczna komunikacja w języku obcym z prawdziwym rozmówcą – coś, czego nie jest w stanie zaoferować żaden podręcznik, nawet z najbardziej rozbudowanym zapleczem pomocy dydaktycznych.

W Polsce wiele projektów opartych na wymianie wirtualnej, a szczególnie na poziomie edukacji szkolnej, realizowanych jest za pośrednictwem działającej od 2005 roku platformy eTwinning, która powstała z myślą o tym, aby ułatwić szkołom w Europie współpracę w tworzeniu projektów wykorzystujących narzędzia cyfrowe.

1 Projekt EVOLVE <evolve-erasmus.eu/about-evolve/>, [dostęp: 29.05.2026].

2 Projekt E-LIVE <sites.google.com/view/eliveproject>, [dostęp: 29.05.2026].

3 Projekt EVALUATE <sites.google.com/unileon.es/evaluate2019>, [dostęp: 29.05.2026].

Znaczenie wymiany wirtualnej w kształceniu językowym na wczesnych etapach edukacji

W literaturze przedmiotu podkreśla się, że wczesne wprowadzenie projektów wymiany wirtualnej do systemu nauczania może przynosić szereg konkretnych korzyści:

- ➔ pozwala uczniom w naturalny sposób rozwijać umiejętności językowe, sprzyja budowaniu kompetencji cyfrowych i społecznych, kształtuje postawy międzykulturowe (Cutrim Schmid 2018; Dooly i Vinagre 2022);
- ➔ pozytywnie wpływa na rozwój umiejętności współpracy i rozwiązywania problemów w grupie, przygotowując uczniów do efektywnego uczestnictwa w późniejszych, bardziej złożonych projektach międzynarodowych, co ma znaczenie zarówno edukacyjne, jak i społeczne (Dooly i Vinagre 2022; Pennock-Speck i Clavel Arroitia 2022);
- ➔ rozwija świadomość międzykulturową i postawę otwartości na odmienność kulturową, co jest istotne w kształceniu globalnie kompetentnych obywateli (Pennock-Speck i Clavel Arroitia 2022);
- ➔ pozwala dzieciom angażować się w naukę w sposób aktywny i interaktywny, co zwiększa ich motywację i poczucie sprawczości w procesie edukacyjnym (Cutrim Schmid i Whyte 2015).

Jak wspomniano, udział w prawdziwych sytuacjach komunikacyjnych z rówieśnikami z innych krajów sprawia, że uczniowie mają okazję rozwijać kompetencje językowe w autentycznych kontekstach umożliwiających praktyczne zastosowanie języka obcego, a to z kolei wzmacnia ich motywację do nauki i pozwala na bardziej angażujące przyswajanie treści niż w tradycyjnych metodach prowadzenia lekcji.

Wymiana wirtualna w kształceniu nauczycieli języka angielskiego

Badania wskazują, że skuteczne wdrożenie wymiany wirtualnej w szkołach w dużej mierze zależy od jakości przygotowania nauczycieli (Dooly i Sadler 2013; Sadler i Dooly 2022). Wiadomo również, że udział w projektach wymiany wirtualnej realizowanych w trakcie kształcenia nauczycieli znacząco przyczynia się do rozwoju ich kompetencji zawodowych (Sadler i Dooly 2016; The EVALUATE Group 2019; Dooly i Vinagre 2021), dlatego też wymiana wirtualna powinna stanowić integralny element kształcenia nauczycieli języków obcych. Badania nad wymianą wirtualną wskazują ponadto, że kształcenie powinno zawierać elementy teoretyczne oraz praktyczne, jak również zróżnicowane formy refleksji nad własnymi doświadczeniami studentów oraz ich praktyką dydaktyczną (Dooly i Sadler 2013; Sadler i Dooly 2022; Wigham i Clavel-Arroitia 2025).

Autorzy raportu z 2023 roku (European Commission: European Education and Culture Executive Agency) wskazują, że włączanie projektów realizowanych za pośrednictwem eTwinningu do programów kształcenia przyszłych nauczycieli pozostaje bardzo zróżnicowane i zależy od specyfiki poszczególnych ośrodków edukacyjnych. W literaturze przedstawiono przykłady realizowania ww. przedsięwzięć w ramach programów studiów licencjackich, magisterskich oraz podyplomowych, szczególnie w obszarach filologii angielskiej oraz kształcenia nauczycieli na poziomie przedszkolnym, podstawowym i średnim. Inicjatywy te realizowane są w ramach zajęć dydaktycznych, takich jak kursy metodyczne lub praktyki pedagogiczne. W raporcie zwraca się uwagę na trudności wynikające z wyzwań instytucjonalnych i organizacyjnych, a wśród nich na: brak czasu, brak integracji z programem studiów oraz słabo rozwinięte sieci współpracy z nauczycielami i szkołami. Podkreśla się także kwestie związane ze sposobem postrzegania eTwinningu częściej jako narzędzia dydaktycznego wykorzystywanego w praktyce szkolnej lub akademickiej, a rzadziej jako przedmiotu badań naukowych.

Stosunkowo mało wiadomo na temat potrzeb kształcenia oraz rozwoju zawodowego nauczycieli języków obcych, pracujących w szkołach podstawowych w obszarze wymiany wirtualnej. Badaczki Ciara R. Wigham i Begoña Clavel-Arroitia (2025) wykazały, że nauczyciele szkół podstawowych zgłaszają liczne trudności związane z wykorzystaniem wymiany wirtualnej na lekcjach

języków obcych. Są to ograniczenia związane z kompetencjami językowymi uczniów, poziomem umiejętności czytania i pisanie, a także sprawności mówienia, ponieważ działania podejmowane w ramach wymiany wirtualnej często koncentrują się na komunikacji ustnej. Ponadto pojawiają się obawy dotyczące braku kompetencji cyfrowych uczniów. Nauczyciele wskazywali również, że trudno jest wpleść pracę z aplikacją cyfrową w proces nauki oraz zaprojektować zadania uwzględniające poziom językowy uczniów. Wyzwaniem okazywało się dla nauczycieli także formułowanie celów dydaktycznych dla działań realizowanych w ramach wymiany wirtualnej. Dodatkowe trudności dotyczyły etapu rozpoczęcia projektu, w tym znalezienia odpowiedniego momentu w harmonogramie pracy szkoły, który umożliwiłby przeprowadzenie wymiany. Podkreślano również potrzebę powiązania treści realizowanych w ramach programu nauczania z projektowaniem zadań w VE, co często wiązało się z różnego rodzaju wyzwaniami organizacyjnymi.

Projekt INVITED

Projekt INVITED, prowadzony przez cztery uniwersytety europejskie: Uniwersytet Pedagogiczny we Freiburgu, Uniwersytet w Murcji, Uniwersytet w Lublanie oraz Uniwersytet Warszawski, jest ukierunkowany na szersze włączenie wymiany wirtualnej do kształcenia nauczycieli języka angielskiego na wczesnych etapach edukacji. W ramach przedsięwzięcia prowadzone są więc działania obejmujące diagnozę potrzeb studentów oraz nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, a także opracowanie materiałów dydaktycznych wspierających wykorzystanie tej formy współpracy w procesie przygotowania przyszłych nauczycieli.

W badaniu przeprowadzonym w projekcie INVITED wzięło udział łącznie 810 osób: 501 studentów kierunków przygotowujących do wczesnego nauczania języka angielskiego z Niemiec, Polski, Słowenii i Hiszpanii oraz 309 nauczycieli z tych samych krajów. Wyniki badania (INVITED consortium 2024) jasno pokazują, że przyszli nauczyciele języka angielskiego, jak i ci, którzy obecnie pracują w szkołach podstawowych i przedszkolach, nie czują się przygotowani do prowadzenia wymian wirtualnych na swoich lekcjach. Uczestnicy mieli ograniczone doświadczenie z tą metodą pracy i wyrażali obawy dotyczące wdrażania tego rodzaju inicjatyw w edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Wynikały one z niskiego poziomu znajomości języka przez dzieci, a także z trudności w utrzymaniu motywacji uczniów podczas realizowania działań projektowych. Jako wyzwanie podawano także projektowanie zadań w ramach wymiany wirtualnej. Co ciekawe, badani jednocześnie dostrzegali i podkreślali potencjał tego działania pedagogicznego w procesie nauki języków obcych, zwłaszcza w rozwoju świadomości międzykulturowej oraz we wspieraniu autentycznej komunikacji językowej wśród najmłodszych uczniów.

W odpowiedzi na potrzeby zidentyfikowane w badaniu opracowano szereg inicjatyw wspierających kształcenie przyszłych nauczycieli w obrębie wymiany wirtualnej. Są to: kurs e-learningowy, bank zasobów dydaktycznych oraz szkoleniowych wraz z cyklem webinarów. Wszystkie te materiały mogą stanowić wsparcie zarówno dla nauczycieli planujących realizację projektów, jak i osób kształcących nauczycieli w zakresie wymiany wirtualnej.

KURS E-LEARNINGOWY

Kurs e-learningowy, przeznaczony dla przyszłych nauczycieli języka obcego pracujących z najmłodszymi uczniami, ma strukturę modułową i prowadzi uczestników przez kolejne etapy projektu – od budowania świadomości na temat samego podejścia, przez planowanie i wdrażanie projektu, aż po jego ewaluację. Kurs jest osadzony w szerszym kontekście teoretycznym i metodycznym. Moduły wstępne wprowadzają w tematykę wymiany wirtualnej w nauczaniu języków obcych na wczesnym etapie edukacji i odpowiadają na pytanie, które wielu nauczycieli zadaje sobie jako pierwsze: „Po co właściwie to robić?”, wskazując konkretne korzyści płynące ze stosowania wymiany wirtualnej w pracy z najmłodszymi uczniami.

Ważną częścią kursu są praktyczne wskazówki dotyczące projektowania angażujących zadań, odpowiednich dla tej grupy wiekowej. Zgodnie z nimi przygotowanie dzieci do interakcji z rówieśnikami powinno być wieloetapowe, realizowane poprzez stopniowe wprowadzanie niezbędnego słownictwa i struktur językowych. Dużo miejsca w trakcie kursu poświęcono rozwijaniu kompetencji cyfrowych nauczycieli i uczniów, które stanowią zaplecze dla sprawniej realizacji inicjatyw online. Kurs towarzyszy organizacji projektu od samego początku. Kończy się modulem poświęconym ocenie przedsięwzięcia – aspektowi kluczowemu dla refleksyjnego rozwoju nauczyciela. Tak zaprojektowany kurs ma przygotować przyszłych i pracujących już nauczycieli do samodzielnego i świadomego prowadzenia projektów wymiany wirtualnej z dziećmi.

BANK ZASOBÓW EDUKACYJNYCH

Częścią projektu INVITED, oprócz kursu, jest bank zasobów edukacyjnych dostępnych na stronie przedsięwzięcia dla wszystkich nauczycieli zainteresowanych organizowaniem wymian wirtualnych. Materiały wchodzące w skład zbioru zostały opracowane przez zespół metodyków i badaczy zaangażowanych w INVITED, a także przez doświadczonych nauczycieli-praktyków zaproszonych do dzielenia się swoimi rozwiązaniami sprawdzonymi podczas prowadzenia własnych projektów wymiany wirtualnej.

KRYTERIA JAKOŚCI I PRZYKŁADY DOBRZYCH PROJEKTÓW

Na podstawie analizy projektów wymiany wirtualnej, zrealizowanych w przeszłości, metodycy i badacze zaangażowani w INVITED opracowali zestaw kryteriów jakości, który może służyć nauczycielom zarówno jako punkt odniesienia na etapie projektowania, jak i jako narzędzie ewaluacji ukończonych działań. Kryteria zostały uporządkowane w pięciu obszarach tworzących spójną ramę dla oceny jakości wymian wirtualnych w edukacji językowej dzieci.

Obszar 1. Treść projektu – dotyczy doboru tematyki autentycznie interesującej dla uczniów, odpowiedniej do ich wieku i dostosowanej do ich możliwości językowych oraz poznawczych.

Obszar 2. Podejście metodyczne – kładzie nacisk na kreatywność i innowacyjność strategii dydaktycznych, które powinny aktywizować uczniów i pobudzać ich twórcze myślenie.

Obszar 3. Komunikacja – przypomina, że istotą wymiany wirtualnej jest kontakt: projekt powinien stwarzać okazje do synchronicznych i asynchronicznych interakcji z rówieśnikami z zagranicy oraz do autentycznego użycia języka w znaczących zadaniach komunikacyjnych.

Obszar 4. Wykorzystanie technologii – odnosi się nie tyle do samej obecności narzędzi cyfrowych, ile do ich celowego i kreatywnego zastosowania wspierającego uczenie się i rozwój kompetencji cyfrowych uczniów.

Obszar 5. Rezultaty projektu – zwraca uwagę na jego wymiar społeczny i produktowy: projekt powinien prowadzić do powstania namacalnych efektów pracy uczniów i angażować szerszą społeczność szkolną oraz pozaszkolną.

Tak skonstruowany zestaw kryteriów stanowi praktyczne narzędzie, które pomaga nauczycielom świadomie i refleksyjnie projektować wartościowe dydaktycznie projekty wymiany wirtualnej dla dzieci uczących się języka obcego. Dodatkowo, uwzględniając opracowane kryteria, projekt INVITED dokumentuje i udostępnia szczegółowe opisy przeprowadzonych już wymian wirtualnych z uczniami szkół podstawowych i edukacji przedszkolnej z różnych krajów europejskich.

Kryteria dobrych projektów wymiany wirtualnej we wczesnej edukacji językowej

KATEGORIA	NR	KRYTERIUM	DEFINICJA
Treść projektu	1.	Atrakcyjne i dostosowane do wieku tematy	Tematy, które są ciekawe i odpowiednie dla dzieci, z uwzględnieniem ich zainteresowań, a także umiejętności językowych i poznawczych
	2.	Treści międzyprzedmiotowe	Treści i/lub aktywności łączące pojęcia i umiejętności z więcej niż jednego przedmiotu, mające na celu wspieranie całościowego uczenia się i rozwoju kompetencji
	3.	Inkluzywność i różne formy różnorodności	Treści i/lub aktywności, które: (i) gwarantują, że wszystkie dzieci, niezależnie od pochodzenia czy zdolności, są włączane w projekt i doceniane; (ii) uwzględniają różnorodność i akceptację różnic
	4.	Praktyki międzykulturowe i komunikacja wielojęzyczna	Treści i aktywności, które sprzyjają zrozumieniu i docenianiu różnych kultur oraz/lub zachęcają do używania wielu języków w celu zwiększenia świadomości międzykulturowej uczniów i rozwijania ich umiejętności językowych
	5.	Wczesna nauka czytania i pisania	Aktywności rozwijające umiejętności czytania i pisania
Podejście metodyczne	6.	Wprowadzanie innowacji w programie nauczania poprzez kreatywne podejścia, strategie i metody edukacyjne (np. storytelling, STEAM, praca projektowa, nauczanie refleksyjne, nauczanie wielozmysłowe itp.)	Wykorzystanie innowacyjnych i kreatywnych aktywności w celu zwiększenia zaangażowania uczniów i poprawy wyników nauczania
	7.	Rozwijanie kreatywności dzieci i umiejętności krytycznego myślenia	Zachęcanie dzieci do krytycznego myślenia, rozwiązywania problemów i wyrażania swojej kreatywności poprzez wymagające zadania / zadania stanowiące wyzwanie
	8.	Wsparcie językowe (ang. <i>scaffolding</i>)	Wsparcie językowe zapewniane przez nauczycieli, mające na celu ułatwienie dzieciom uczestnictwa w zajęciach projektowych. Obejmuje ono prezentowanie i ćwiczenie słownictwa oraz struktur językowych niezbędnych do wykonania poszczególnych zadań, a także udzielanie informacji zwrotnej
	9.	Duży stopień samodzielności dzieci w projektowaniu, kształtowaniu i ocenie procesu edukacyjnego	Umożliwianie dzieciom udziału w podejmowaniu decyzji, w realizowaniu własnych projektów i doświadczeń edukacyjnych w celu rozwijania ich niezależności i odpowiedzialności
	10.	Różne formy współpracy (nauczanie rówieśnicze, praca w grupach krajowych i międzynarodowych)	Zadania wymagające współpracy z rówieśnikami, zarówno w ramach tej samej klasy, jak i z dziećmi z krajów partnerskich, w celu osiągnięcia wspólnych celów edukacyjnych
Komunikacja	11.	Komunikacja synchroniczna i asynchroniczna między uczestnikami projektu	Wspieranie realizowanych przez uczestników projektu zadań zarówno w czasie rzeczywistym (synchronicznych), jak i niezależnych od czasu (asynchronicznych)
	12.	Stwarzanie okazji do autentycznego użycia języka w zadaniach komunikacyjnych – ustnych, pisemnych i multimodalnych	Uwzględnienie zadań, które pozwalają dzieciom używać języka w rzeczywistych kontekstach, z wykorzystaniem różnych rodzajów środków przekazu (językowych, wizualnych, słuchowych, gestykulacyjnych, przestrzennych) oraz różnych mediów (video, audio, cyfrowe, drukowane)
Wykorzystanie technologii	13.	Kreatywne, świadome i odpowiedzialne wykorzystanie różnorodnych narzędzi technologicznych	Nowatorskie wykorzystanie technologii w celu wspierania i wzbogacania procesu nauki oraz rozwijania kompetencji cyfrowych
Rezultaty projektu	14.	Efekty w postaci produktów cyfrowych, multimodalnych i/lub wykonanych ręcznie (broszury, plakaty, filmy itp.)	Wspieranie tworzenia widocznych efektów zadań edukacyjnych w celu zaprezentowania kompetencji komunikacyjnych, językowych, międzykulturowych, cyfrowych, społecznych i obywatelskich dzieci
	15.	Wpływ na społeczność, w tym na szkoły i rodziny, z uwzględnieniem działań lokalnych i globalnych	Zapewnienie, by działania w ramach projektu miały szerszy zasięg, angażowały nie tylko uczniów, lecz także ich rodziny, szkoły i społeczność

Źródło: <invited-project.eu/criteria-for-ve-projects-in-early-language-education/>, [dostęp: 30.06.2026]

HOW-TO VIDEOS

Kolejną inicjatywą wspierającą realizację projektu jest seria krótkich filmów instruktażowych dostępnych na stronie internetowej⁴ oraz kanale YouTube⁵ INVITED. Każdy film poświęcony jest konkretnemu wyzwaniu praktycznemu, z którym mogą się mierzyć nauczyciele realizujący projekty wymiany wirtualnej z udziałem dzieci – począwszy od kwestii organizacyjnych, przez komunikacyjne, skończywszy na technicznych. Tematyka serii obejmuje między innymi: sposoby poszukiwania partnerów do współpracy, metody efektywnej komunikacji w trakcie realizacji projektu, strategie przygotowywania uczniów do spotkań online, techniki zarządzania czasem podczas videokonferencji z młodszymi uczniami, praktyczne wskazówki dotyczące wykorzystania konkretnych narzędzi cyfrowych, sposoby radzenia sobie z trudnościami technicznymi, możliwości angażowania rodziców w działania projektowe, a także stopniowe wspieranie uczniów w procesie uczenia się – zgodnie z założeniami podejścia *scaffolding*.

WEBINARIA

Równolegle w projekcie organizowany jest cykl webinarium, w których prezydentami są nauczyciele i nauczycielki posiadający doświadczenie w realizowaniu wymiany wirtualnej. Formuła spotkań w czasie rzeczywistym otwiera przestrzeń do dialogu i wymiany doświadczeń, co wspiera wzajemne uczenie się i pozwala na budowanie społeczności nauczycieli praktyków, dla których refleksja nad własnym rozwojem jest nieodłączną częścią pracy zawodowej. Nagrania z webinarium również znajdują się na kanale YouTube projektu.

ŁĄCZENIE TEORII Z PRAKTYKĄ

Materiały opracowane w ramach INVITED zostały włączone do programu krótkoterminowej intensywnej wymiany w ramach programu Erasmus+ (ang. *blended intensive programme*; BIP), co stworzyło studentom z uczelni czterech krajów realną możliwość projektowania i wdrażania wymiany wirtualnej z dziećmi w trakcie praktyk pedagogicznych. Studenci nie tylko zapoznali się na kursie e-learningowym z koncepcją wymiany wirtualnej od strony teoretycznej, lecz także sami stali się uczestnikami międzynarodowych inicjatyw, w których współpracowali ze studentami z innych krajów partnerskich projektu INVITED. Wspólnie zaprojektowane działania wymiany wirtualnej wdrażali następnie podczas praktyk pedagogicznych na lekcjach języka angielskiego w szkołach. Ta podwójna rola – jako uczestników wymiany wirtualnej na poziomie uniwersyteckim oraz jako organizatorów projektów dla dzieci – pozwoliła studentom na zrozumienie, jak wygląda prowadzenie wymiany wirtualnej w praktyce dydaktycznej.

Podsumowanie

Chociaż wymiana wirtualna jest dziś coraz szerzej stosowana w kształceniu językowym, zwłaszcza na poziomie akademickim, i jest nawet wykorzystywana w szkołach podstawowych i przedszkolach, to nie jest systemowo obecna w programach kształcenia nauczycieli. Projekt INVITED powstał właśnie z myślą o upowszechnieniu tej metody i wprowadzeniu jej do kształcenia nauczycieli. Służą temu zarówno opracowane kursy e-learningowe, jak i zasoby dydaktyczne. Ważnym elementem okazała się możliwość realizacji projektów wymiany wirtualnej podczas praktyk pedagogicznych – w autentycznym środowisku szkolnym, we współpracy z innymi studentami, nauczycielami mentorami i wykładowcami z różnych krajów. To właśnie ta praktyczna warstwa projektu pozwoliła na oswojenie przyszłych i obecnych nauczycieli z wykorzystaniem wymiany wirtualnej na lekcjach języka angielskiego.

⁴ Filmy instruktażowe w ramach projektu INVITED <invited-project.eu/how-to-videos/>, [dostęp: 29.05.2026].

⁵ Filmy instruktażowe w ramach projektu INVITED <www.youtube.com/playlist?list=PL8-57BGFJ0cMWAQPUga-Gc-q639srLp-E>, [dostęp: 29.05.2026].

INFORMACJE O PROJEKCIE

Projekt INVITED jest finansowany ze środków Komisji Europejskiej w ramach programu Erasmus+. ID projektu: 2023-1-DE01-KA220-HED-000154861

CELE

1. Promowanie wykorzystania wymiany wirtualnej w edukacji językowej na poziomie przedszkolnym i w szkole podstawowej.
2. Rozwijanie kompetencji nauczycieli w zakresie wymiany wirtualnej poprzez włączenie projektów wymiany wirtualnej z udziałem najmłodszych uczniów do programów kształcenia nauczycieli języków obcych, zarówno w ramach studiów, jak i doskonalenia zawodowego.

DOBRE PRAKTYKI – PRZYKŁADY⁶

Międzynarodowy kalendarz kotów⁷

Dzieci w międzynarodowych grupach stworzyły kalendarze poświęcone kotom. Gotowe prace opublikowano w internecie wraz z rysunkami, opowiadaniem, ciekawostkami oraz piosenkami o kotach. Projekt rozpoczął się w czasie pandemii COVID-19, kiedy dzieci spędzały dużo czasu w domach ze swoimi zwierzętami. W ramach działań projektowych uczestnicy prezentowali swoich kocich pupili podczas spotkań online, aby zbudować relacje z dziećmi z innych krajów w czasie lockdownu. Projekt zdobył nagrodę jakości w Słowenii w 2022 roku.

eTwinerzy jako profesjonalści⁸

Projekt umożliwia uczniom angażowanie się w naukę opartą na dociekaniu. Tematyka projektu jest zróżnicowana – od wynalazków technologicznych, inżynierii, przez książki, animacje komputerowe, astrologię, po tradycyjne gry i przepisy kulinarne. Uczniowie odkrywają świat poprzez poznanie różnych ról zawodowych, takich jak: szefowie kuchni, dziennikarze, historycy itp. Aktywnie uczestniczą w wyborze, tworzeniu i ocenie tematów oraz zadań, które realizują.

Ograniczanie zanieczyszczenia tworzywami sztucznymi⁹

Projekt ma na celu zwiększenie świadomości dzieci na temat problemu zanieczyszczenia tworzywami sztucznymi oraz pomoc w znalezieniu alternatyw dla plastiku w codziennym życiu. Posługując się filmami, które zostały wysłane do klasy partnerskiej, uczniowie porównują zanieczyszczenie tworzywami sztucznymi w swoim otoczeniu oraz sposoby ograniczania zużycia plastiku i jego recyklingu. Wspólnie tworzą filmy o tym, jak pomóc zwierzętom, które cierpią z powodu takich zanieczyszczeń.

Vegstigators¹⁰

Celem projektu jest zaangażowanie dzieci w proces badawczy związany z warzywami. Przedszkolaki są częścią grupy o nazwie „Vegstigators – badacze warzyw”, współpracują ze sobą, aby dowiedzieć się więcej o warzywach i uświadomić sobie ich znaczenie. Projekt obejmuje różnorodne działania do wykonania w grupie lub indywidualnie, zarówno we własnym kraju, jak i w współpracy międzynarodowej.



Więcej przykładów dobrych praktyk:

⁶ Przykłady zostały wybrane jako cenne materiały opracowane niezależnie od projektu INVITED, przy pełnym uznaniu ich pierwotnych twórców.

⁷ Projekt „Międzynarodowy kalendarz kotów” <invited-project.eu/wp-content/uploads/2024/09/Cats-calendar.pdf>, [dostęp: 29.05.2026].

⁸ Projekt „eTwinerzy jako profesjonalści” <invited-project.eu/wp-content/uploads/2024/09/eTwinners-as-pros.pdf>, [dostęp: 29.05.2006].

⁹ Projekt „Ograniczenie zanieczyszczenia tworzywami sztucznymi” <invited-project.eu/wp-content/uploads/2024/09/Reducing-pastic-pollution.pdf>, [dostęp: 29.05.2006].

¹⁰ Projekt „Vegstigators” <invited-project.eu/wp-content/uploads/2024/09/Vegstigators.pdf>, [dostęp: 29.05.2006].

BIBLIOGRAFIA

- Belz, J.A. (2003), *Linguistic Perspectives on the Development of Intercultural Competence in Telecollaboration*, „Language Learning & Technology”, nr 7(2), s. 68–99.
- Belz, J.A., Thorne, S.L. (2006), *Introduction: Internet-mediated Intercultural Foreign Language*, [w:] J.A. Belz, S.L. Thorne (red.), *Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education. Annual Volume of the American Association of University Supervisors and Coordinators*, Boston: Heinle & Heinle, s. 8–25.
- Brammerts, H. (1996), *Language Learning in Tandem Using the Internet*, [w:] M. Warschauer (red.), *Telecollaboration in Foreign Language Learning: Proceedings of the Hawaii Symposium*, Honolulu: University of Hawai'i, National Foreign Language Resource Center, s. 121–130.
- Cutrim Schmid, E. (2018), *Developing Plurilingual Competence in the EFL Primary Classroom through Telecollaboration*, [w:] J. Buendgens-Kosten, D. Elsner (red.), *CALL in Multilingual Settings*, Bristol: Multilingual Matters, s. 171–190.
- Cutrim Schmid, E., Whyte, S. (2015), *Teaching Young Learners with Technology*, [w:] J. Bland (red.), *Teaching English to Young Learners: Critical Issues in Language Teaching with 3–12 Year Olds*, London: Bloomsbury, s. 239–259.
- Dooly, M., O'Dowd, R. (2018), *Telecollaboration in the Foreign Language Classroom: A Review of its Origins and its Application to Language Teaching Practice*, [w:] M. Dooly, R. O'Dowd (red.), *In This Together: Teachers' Experiences with Transnational, Telecollaborative Language Learning Projects*, Bern: Peter Lang, s. 11–34.
- Dooly, M., Sadler, R. (2013), *Filling in the Gaps: Linking Theory and Practice Through Telecollaboration in Teacher Education*, „ReCALL”, nr 25(1), s. 4–29.
- Dooly, M., Vinagre, M. (2022), *Research into Practice: Virtual Exchange in Language Teaching and Learning*, „Language Teaching”, nr 55, s. 392–406.
- European Commission: European Education and Culture Executive Agency (2023), *The Impact of eTwinning on Initial Teacher Education: Placing Teacher Educators and Student Teachers in the Spotlight: Full Monitoring Report*, Publications Office of the European Union.
- Fojkar, M.D., Korošec, Ž., Brzosko-Barratt, K., Pinguri, N., Rozmanič, T. (2026), *Preparing Pre-service Teachers for Integrating Virtual Exchange into Early Language Teaching*, [w:] J. Rokita-Jaškow, M. Ellis (red.), *Global Challenges Facing Early Language Teaching*, Routledge: Chapman & Hall, s. 140–154.
- Godwin-Jones, R. (2019), *Telecollaboration as an Approach to Developing Intercultural Communication Competence*, „Language Learning & Technology”, nr 23(3), s. 8–28.
- INVITED consortium (2024). *Comparison between Pre- and In-service Teachers' Experiences with Virtual Exchange and their Attitudes Towards Implementing Virtual Exchange into the Curriculum*, <invited-project.eu/wp-content/uploads/2025/03/Pre-and-in-service-teachers-comparisons-1.pdf>, [dostęp: 08.05.2026].
- O'Dowd, R. (red.) (2007), *Online Intercultural Exchange: An Introduction for Foreign Language Teachers*, Clevedon: Multilingual Matters .
- O'Dowd, R. (2018), *From Telecollaboration to Virtual Exchange: State-of-the-art and the Role of UNICollaboration in Moving Forward*, „Journal of Virtual Exchange”, nr 1, s. 1–23.
- O'Dowd, R. (2021), *Virtual Exchange: Moving Forward into the Next Decade*, „Computer Assisted Language Learning”, nr 34(3), s. 209–224.
- O'Rourke, B. (2007), *Models of Telecollaboration: E-tandem*, [w:] R. O'Dowd (red.), *Online Intercultural Exchange: An Introduction for Foreign Language Teachers*, Clevedon: Multilingual Matters, s. 41–61.
- Pennock-Speck, B., Clavel-Arroitia, B. (2022), *Virtual Exchanges Among Primary-education Pupils: Insights into a New Arena*, [w:] A. Potolia, M. Derivry-Plard (red.), *Virtual Exchange for Intercultural Language Learning and Teaching*, Routledge: Routledge Research in Language Education series, s. 115–132.

- Pieczka, A. (2021), *Wymiany wirtualne jako forma kształcenia wspierająca rozwój umiejętności interakcji online*, „Neofilolog”, nr 57(1), s. 151–166.
- Sadler, R.W., Dooly, M. (2022), *Telecollaboration*, [w:] N. Ziegler, M. González-Lloret (red.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Technology*, Abingdon-on-Thames: Routledge, s. 245–257.
- Starke-Meyerring, D., Wilson, M. (2008), *Designing Globally Networked Learning Environments*, Rotterdam: Sense Publishers.
- The EVALUATE Group (2019), *Evaluating the Impact of Virtual Exchange on Initial Teacher Education: A European Policy Experiment*, <research-publishing.net/book?10.14705/rpnet.2019.29.9782490057337>, [dostęp: 08.05.2026].
- Turula, A. (2016), *How to Examine and Shape the Quality of Education at the University Level?*, „Pedagogika”, nr 25(1), s. 30–44.
- Warschauer, M. (red.) (1996), *Telecollaboration in Foreign Language Learning: Proceedings of the Hawaii Symposium*, Honolulu: University of Hawai'i, National Foreign Language Resource Center.
- Weiss, C., Chik, A., Djonov, E., Melo-Pfeifer, S. (2025), *Voices, Visuals, and Virtual Connections: Young Language Learners Forming and Constructing Multilingual Identity in a Virtual Exchange Project*, „Journal of Multilingual and Multicultural Development”, s. 1–19.
- Wigham, C.R., Clavel-Arroitia, B. (2025), *The Training Needs of Primary and Secondary In-Service School Teachers Engaging in Virtual Exchange*, „Journal of Virtual Exchange”, nr 8, s. 13–38.

DR PAULINA MARCHLIK Badaczka i wykładowczyni na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Jej zainteresowania badawcze obejmują nauczanie języka angielskiego w edukacji wczesnoszkolnej, kształcenie nauczycieli języka angielskiego, technologie cyfrowe w nauczaniu języków obcych. Uczestniczyła w wielu międzynarodowych projektach badawczych dotyczących, m.in. wczesnego porzucania edukacji, partycypacji, *digital storytelling*, wymiany wirtualnej. Ostatnio była zaangażowana w projekty Stories4All i INVITED.

DR KATARZYNA BRZOSKO-BARRATT Badaczka i wykładowczyni na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Specjalizuje się w kształceniu nauczycieli języków obcych, ze szczególnym uwzględnieniem integracji przedmiotowo-językowej (CLIL) oraz rozwijania umiejętności czytania i pisania w języku obcym. Od wielu lat koordynuje międzynarodowe studia Graduate Programme in Teaching English to Young Learners oraz prowadzi projekty międzynarodowe, m.in. Lit4CLIL i INVITED. Jej zainteresowania badawcze obejmują również umiędzynarodowienie kształcenia nauczycieli oraz wykorzystanie wymiany wirtualnej w procesie ich przygotowania.

eTwinning – narzędzie rozwoju zawodowego nauczycieli

DOI: 10.47050/jows.2026.2.61-68

Współczesna edukacja zmienia się w szybkim tempie pod wpływem przemian społecznych i technologicznych. Nauczyciele coraz częściej muszą rozwijać kompetencje cyfrowe oraz sięgać po nowoczesne metody pracy angażujące uczniów. Jednym z narzędzi wspierających ten proces jest platforma eTwinning, która nie tylko sprzyja rozwojowi zawodowemu nauczycieli, lecz także umożliwia realizację międzynarodowych projektów edukacyjnych. Artykuł przybliży najważniejsze aspekty tego rozwiązania.

MAŁGORZATA
PASZKIEWICZ
Ambasadorka eTwinning
w województwie
warmińsko-mazurskim

ETWINNING – SUPPORT FOR THE EDUCATION AND TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT

The article presents the potential of eTwinning – a European platform that forms part of the Erasmus + programme – as a tool for supporting teachers' professional development and the implementation of international educational projects. The paper discusses the main functions of the platform, including the opportunities it offers for establishing partnerships between schools and professional development activities for teachers. The article also outlines how eTwinning projects can be implemented at different stages of education, from preschool and early school education to secondary school education. Additionally, it highlights the role of the programme in the education of future teachers within the framework of Initial Teacher Education (ITE).

KEY WORDS: ETWINNING, TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT, INTERNATIONAL SCHOOL COOPERATION, DIGITAL EDUCATION, PROJECT-BASED LEARNING, ITE

Głównym wyzwaniem jest rozwój technologii przekładający się na zmianę potrzeb współczesnego ucznia, co z kolei wpływa na konieczność zweryfikowania roli nauczyciela oraz dostosowania jego profilu do realiów, w których ów uczeń funkcjonuje. Natychmiastowy dostęp do niemal nieograniczonych zasobów wiedzy oraz możliwość wykorzystywania w procesie nauki narzędzi AI sprawiają bowiem (co weryfikuje szkolna codzienność), że nauczyciel nie pełni już funkcji jedynego i zawsze wiarygodnego źródła informacji. Rola nauczyciela przechodzi transformację, wymagania względem tej profesji ewoluują – młodzi nie oczekują już nieomylnego autorytetu, lecz moderatora, facylitatora procesu edukacyjnego, który pomaga swoim podopiecznym wyszukiwać, analizować i krytycznie oceniać dane (Skog i in. 2024). Nowoczesna szkoła sięga po metody aktywizujące, pracę projektową, dyskusje czy naukę opartą na rozwiązywaniu problemów w zespole. Dla przedstawicieli oświaty oznacza to więc konieczność ciągłego doskonalenia zawodowego oraz otwartość na nowe możliwości prowadzenia procesów edukacyjnych. Interakcja zamiast wykładu; inspirowanie do samodzielnego poszukiwania rozwiązań zamiast biernego odtwarzania książkowej wiedzy – to formy dopasowane do potrzeb nowoczesnej edukacji.

Samodzielne dochodzenie do wiedzy wymaga jednak wsparcia nauczyciela, który będzie dla uczniów jednocześnie mentorem i doradcą. Aby nauczyciel mógł wspierać podopiecznych nie tylko w poszerzaniu horyzontów z zakresu materiału obowiązującego na danym przedmiocie, lecz także budowaniu podstaw ich rozwoju społecznego i osobistego, powinien się wyróżniać empatią, umiejętnością współpracy, komunikacji, radzenia sobie z trudnościami. Samo przekazywanie wiedzy od dawna już nie wystarczy, a coraz większą wartość nadaje się kształtowaniu szeregu kompetencji kluczowych.

Współczesna edukacja w dużej mierze funkcjonuje w środowisku globalnym i silnie rozwiniętym technologicznie, co sprawia, że nauczyciele (w większym stopniu niż uczniowie) muszą rozwijać kompetencje informatyczno-komunikacyjne. Pozwala to szkołom godnie wkraczać w zdigitalizowaną rzeczywistość, odpowiadając na wyzwania XXI wieku (Wójcik 2025).

We wspomnianym kontekście szczególnego znaczenia nabiera oparta na kompetencjach cyfrowych współpraca międzynarodowa między placówkami edukacyjnymi. Ten typ realizowania podstawy programowej jest coraz powszechniejszym i bardzo pozytywnie ocenianym narzędziem edukacyjnym. Korzyści płynące z pracy metodą projektu nierzadko wykraczają poza czysto przedmiotowe cele, które zakładają sobie ich koordynatorzy – nauczyciele. Współpraca międzynarodowa daje bowiem nauczycielom możliwość wymiany doświadczeń dydaktycznych, poznawania zróżnicowanych systemów edukacyjnych i rozwijania nowych metod pracy. Z kolei z perspektywy ucznia realizacja międzynarodowych projektów pozwala na doskonalenie kompetencji międzykulturowych. Często jest to pierwsza lub jedyna możliwość współpracy z uczniami z innych krajów, często odmiennych etnicznie. Nieodzownym elementem współpracy międzynarodowej zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli jest doskonalenie umiejętności językowych (w przypadku projektów – najczęściej języka angielskiego) w sposób immersyjny, naturalny i wynikający z rzeczywistej potrzeby, czyli taki, który przynosi największą korzyść.

eTwinning jako bezpieczna przestrzeń europejskiej współpracy szkół

Jednym z kluczowych przedsięwzięć ułatwiających nauczycielom realizację celów edukacyjnych w formie odpowiadającej wyzwaniom współczesności jest uruchomiona w 2005 roku platforma eTwinning¹, która od 2014 roku funkcjonuje jako inicjatywa wspierająca program Erasmus+. Jej głównym celem jest promocja międzynarodowej współpracy placówek edukacyjnych (przedszkoli, szkół podstawowych, średnich oraz uczelni) w środowisku cyfrowym. Ta wirtualna społeczność ułatwia nauczycielom w Europie i poza nią wymianę doświadczeń, pozyskiwanie partnerów do realizacji projektów oraz udział w doskonaleniu zawodowym w formule online i stacjonarnie.

¹ Czym jest eTwinning <etwinning.pl/o-programie/czym-jest-etwinning>.

Przynależność do społeczności eTwinning wiąże się z licznymi profitami z zakresu umiejętności społecznych i doskonalenia zawodowego. Nauczyciele mogą:

- ➔ bezpłatnie rozwijać własne kompetencje;
- ➔ angażować uczniów w międzynarodowe działania edukacyjne powiązane z realizacją podstawy programowej w zakresie kształcenia ogólnego;
- ➔ wymieniać się doświadczeniem z pracownikami innych placówek, inspirować siebie i innych gotowymi rozwiązaniami i wprowadzać innowacyjne metody nauczania w codziennej pracy;
- ➔ doskonalić umiejętności językowe.

Każdą z wyżej wymienionych możliwości można zrealizować z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych. Użytkownicy zarejestrowani na platformie mogą z łatwością wyszukiwać potencjalnych partnerów projektowych, weryfikować profile nauczycieli i szkół, jak też publikować informacje o własnych propozycjach projektów do realizacji. Intuicyjna wyszukiwarka ułatwia zawężanie wyników do wieku uczniów, przedmiotów szkolnych i zakresu prac.

Ta forma współpracy jest atrakcyjną alternatywą dla popularnych, ale pod wieloma względami wymagających mobilności edukacyjnych. Działania projektowe odbywają się bowiem online, bez konieczności organizowania fizycznych wyjazdów, a co za tym idzie – poruszania kwestii związanych z ich finansowaniem, organizacją, niezbędną dokumentacją (począwszy od założenia projektu, poprzez jego realizację, skończywszy na ewaluacji). Kwestie formalne w ramach eTwinningu są okrojone do minimum i polegają na wypełnianiu prostych formularzy dostępnych na platformie. Nie bez znaczenia jest również fakt regularnej dyspozycyjności uczestników oraz to, że w spotkaniach online mogą brać udział całe grupy jednocześnie.

W praktyce przygotowanie takich spotkań nie wymaga specjalistycznego zaplecza technicznego – uczniowie i nauczyciele mogą brać udział w wideokonferencjach, wykorzystując sprzęt komputerowy lub tablice multimedialne dostępne w salach lekcyjnych. Same spotkania projektowe są realizowane w formie konferencji synchronicznych – ich częstotliwość zależy od potrzeb uczestników projektu: można je organizować cyklicznie, np. raz w miesiącu, lub po zakończeniu danego etapu projektu.

Istotnym elementem współpracy projektowej w eTwinning jest TwinSpace – zamknięta przestrzeń robocza (co ma duże znaczenie z punktu widzenia RODO oraz upowszechniania wizerunku uczniów i pracowników placówek), indywidualna dla każdego założonego projektu. To tam *de facto* przebiega proces współtworzenia, współpracy, na co pozwalają liczne funkcje, w tym:

- ➔ budowanie planu projektu;
- ➔ dodawanie materiałów cyfrowych w różnych formatach / współdzielenie materiałów;
- ➔ komunikacja na forum projektu;
- ➔ tworzenie spotkań online.

Nauczyciel pełni tu funkcję administratora, który dodaje uczniów do przestrzeni projektowej, przyznaje im hasła dostępu oraz przypisuje role i zakres posługiwania się TwinSpace. Należy również nadmienić, że platforma umożliwia dodawanie materiałów cyfrowych utworzonych w zewnętrznych narzędziach TIK², są to np. awatary uczestników, ankiety, tablice pomysłów, prezentacje, filmy czy inne produkty cyfrowe będące wynikiem współpracy uczniów. Korzystanie z przestrzeni, jaką eTwinning udostępnia swoim użytkownikom, sprzyja zatem rozwijaniu zdolności informatycznych oraz doskonaleniu umiejętności pracy projektowej w środowisku cyfrowym – sprawności, z których czerpią zarówno nauczyciele, jak i uczniowie.

² Technologie Informacyjno-Komunikacyjne (TIK) to na przykład aplikacje, platformy i oprogramowanie. Ich rolą jest wspomaganie edukacji, komunikacji i pracy o charakterze kreatywnym (przyp. red.).

Warto podkreślić, że w trakcie prac projektowych charakter kontaktów nabiera często cech mniej formalnych – uczestnicy są na bieżąco także dzięki popularnym komunikatorom czy platformom komunikacyjnym. Takie elastyczne rozwiązania zwiększają zaangażowanie uczniów w działania oraz ułatwiają dostosowanie się do możliwości organizacyjnych szkół.

Projekty eTwinning na różnych etapach edukacji

WYCHOWANIE PRZEDSZKOLNE

Wbrew pozorom współpraca międzynarodowa nie jest zarezerwowana wyłącznie dla starszych uczniów. Projekty eTwinning mogą być z powodzeniem realizowane także przez przedszkolaki. Dzięki odpowiednio zaprojektowanym działaniom maluchy mają szansę wziąć udział w wartościowych edukacyjnie inicjatywach, które rozwiną ciekawość świata, kreatywność oraz pierwsze kompetencje językowe czy cyfrowe. Projekty muszą być jednak uzasadnione dydaktycznie oraz dostosowane do potrzeb dzieci, a przede wszystkim do możliwości nauczycieli, gdyż to ci drudzy są główną siłą napędową podjętych aktywności – to na nich spada odpowiedzialność za organizację i monitorowanie przebiegu całości działań projektowych.

Tematy projektów eTwinningowych dla najmłodszych najczęściej dotyczą najbliższego otoczenia dziecka i życia codziennego, w tym: pór roku i pogody, nawyków żywieniowych, przyrody, świąt, gier i zabaw – czyli tego, co maluchy potrafią rozpoznać, nazwać i opisać. Współpraca z dziećmi i nauczycielami z innych placówek polega wówczas na wykonywaniu wspólnych prac, z których dzieci czerpią wiedzę na temat życia codziennego swoich rówieśników z innych krajów w Europie.

Przykładowe aktywności w ramach współpracy eTwinningowej: ułożenie tekstu piosenki i wspólne odśpiewanie jej podczas spotkania online, stworzenie kolażu prac na temat pogody czy albumu z roślinnością lub zwierzętami żyjącymi w krajach partnerskich.

Przykład dobrej praktyki

➔ Projekt: „SEL In Storyland” <etwinning.pl/inspiracje-i-materialy/ciekawe-projekty/sel-in-storyland>

➔ Czas trwania: październik 2024 – maj 2025

➔ Kraje partnerskie: Grecja i Hiszpania

➔ Wybrane rezultaty:

- rozwinięte kompetencje społeczno-emocjonalne, szczególnie rozpoznawanie i nazywanie emocji;
- wzmocnione umiejętności budowania relacji rówieśniczych oraz współpracy w grupie;
- rozwinięta empatia i wrażliwość na emocje własne oraz innych osób;
- zbudowane i ugruntowane poczucie własnej wartości i bezpieczeństwa emocjonalnego;
- rozwinięte umiejętności radzenia sobie z trudnymi emocjami (m.in. złością, lękiem, smutkiem);
- poszerzenie zasobu słownictwa z zakresu emocji, relacji społecznych i codziennej komunikacji;
- nabycie kompetencji komunikacyjnych w języku obcym w sytuacjach osadzonych w realnym kontekście (opowieści i zabawy);
- rozwinięta kreatywność i ekspresja artystyczna poprzez działania plastyczne, muzyczne i teatralne;
- rozwinięty potencjał poznawczy poprzez analizę treści literackich i odniesienie ich do własnych doświadczeń;
- rozwinięte kompetencje cyfrowe dzięki korzystaniu z prostych narzędzi TIK (Canva, Wordwall, Padlet, Book Creator).

SZKOŁA PODSTAWOWA, KLASY 1–3

Edukacja wczesnoszkolna to etap, na którym projekty mogą przybierać bardziej rozbudowane formy i, co pokazuje praktyka, obfitować w kreatywne i innowacyjne aktywności dla uczniów, którzy

nabyli już pewien zestaw kompetencji cyfrowych czy językowych. Z uczniami klas 1–3 łatwiej osiągnąć ciekawe efekty, ze względu na ich większe możliwości komunikacyjne oraz rozwijające się umiejętności pracy zespołowej, wykonywania przypisanych działań czy rozumienia pojęcia zarządzania czasem. Projekty przeznaczone dla tej grupy wiekowej są wieloaspektowe i często łączą elementy nauki języków obcych, edukacji kulturowej, przyrodniczej i artystycznej (STREAM), pozwalając na zdobywanie wiedzy w toku naturalnej aktywności dziecięcej.

Lektura podsumowań projektów pozwala założyć, że omawiana grupa wiekowa doskonale funkcjonuje w społeczności eTwinning. Koordynatorzy podkreślają, że ich oczekiwania względem dzieci z klas 1–3 zostały niejednokrotnie przekroczone, zwłaszcza jeśli chodzi o umiejętność obserwacji wybranych aspektów środowiska naturalnego, wyciągania wniosków, przeprowadzania prostych badań i dzielenia się ich efektami oraz porównywania wyników w zespołach międzynarodowych (w języku angielskim, co znacznie podnosi wartość edukacyjną współpracy).

Przykład dobrej praktyki

- ➔ Projekt: „The Magic of STEAM” <etwinning.pl/inspiracje-i-materialy/ciekawe-projekty/the-magic-of-steam>.
- ➔ Czas trwania: wrzesień 2024 – kwiecień 2025
- ➔ Kraje partnerskie: Turcja, Chorwacja, Grecja, Rumunia, Litwa, Gruzja
- ➔ Wybrane rezultaty:
 - wzrost zainteresowania nauką i eksperymentowaniem;
 - rozwinięte umiejętności obserwacji, analizowania i wyciągania wniosków;
 - rozwinięte kompetencje badawcze poprzez samodzielne projektowanie doświadczeń;
 - poszerzanie wiedzy poprzez zabawę i aktywne działanie;
 - rozwinięta kreatywność oraz ekspresja artystyczna;
 - wzrost kompetencji cyfrowych dzięki wykorzystaniu nowoczesnych narzędzi i aplikacji edukacyjnych;
 - rozwinięte umiejętności pracy zespołowej w środowisku międzynarodowym.

SZKOŁA PODSTAWOWA, KLASY 4–8

Prace projektowe w ramach eTwinning z uczniami klas starszych szkół podstawowych (4–8) charakteryzują się z kolei zwiększoną autonomią uczestników w realizacji założeń: uczniowie prezentują większą sprawczość, a co za tym idzie – wykazują odpowiedzialność za przebieg i rezultaty swoich działań. Koordynator projektu może np. nadać wybranym uczestnikom uprawnienia moderatora TwinSpace, co w praktyce umożliwi wytypowanym uczniom na przykład załączanie materiałów do wspólnej przestrzeni pracy zespołowej. Zdecydowanie większe pole do rozwoju pojawia się w kontekście samej współpracy: starsi uczniowie doskonale sobie radzą, wykonując zadania w międzynarodowych zespołach złożonych z uczniów szkół biorących udział w projekcie. Do ich zakresu obowiązków zalicza się najczęściej:

- ➔ komunikację, często za pośrednictwem mediów społecznościowych,
- ➔ dzielenie się pracą,
- ➔ zarządzanie czasem i przebiegiem wspólnych działań.

Rola nauczyciela sprowadza się wówczas do moderowania pracy i udzielania wskazówek, korekty błędów (np. językowych) czy wsparcia w kwestiach technicznych. W projektach prowadzonych tą metodą interakcja między uczniami jest swobodniejsza, trudniejsza w bieżącej kontroli, jednak ta swoista wolność w działaniu przekłada się na ciekawe, zaskakujące i satysfakcjonujące rezultaty projektu.

Przykład dobrej praktyki

- ➔ Projekt: „Happy Science” <etwinning.pl/inspiracje-i-materialy/ciekawe-projekty/happy-science>.
- ➔ Czas trwania: wrzesień 2023 – czerwiec 2025
- ➔ Kraje partnerskie: Hiszpania i Portugalia
- ➔ Wybrane rezultaty:
 - rozwinięte kompetencje kluczowe XXI w. (kreatywność, krytyczne i logiczne myślenie, umiejętność pracy zespołowej);
 - wzmocnione umiejętności badawcze poprzez samodzielne planowanie i przeprowadzanie eksperymentów;
 - rozwinięte kompetencje przyrodnicze i naukowe w zakresie biologii, chemii i fizyki;
 - ukształtowana postawa badawcza oparta na obserwacji, analizie i wyciąganiu wniosków;
 - poszerzona wiedza o ekosystemach lokalnych i zależnościach w środowisku przyrodniczym;
 - rozwinięta wrażliwość ekologiczna i postawa prośrodowiskowa;
 - wzmocniona empatia wobec świata przyrody poprzez obserwację życia zwierząt (np. ptaków w budkach lęgowych);
 - rozwinięte kompetencje cyfrowe poprzez wykorzystanie narzędzi TIK i technologii edukacyjnych (Canva, Genially, Kahoot, VR, robotyka LEGO);
 - przygotowanie różnorodnych produktów cyfrowych: e-booków, komiksów, filmów, quizów, albumów i prezentacji;
 - rozwinięte kompetencje językowe poprzez komunikację w międzynarodowych zespołach.

SZKOŁA ŚREDNIA

Uczniowie szkół średnich (liceum, technikum, szkoła branżowa) to młodzi ludzie z zazwyczaj dość dobrze rozwiniętymi kompetencjami komunikacyjnymi i językowymi, jak również biegłością w korzystaniu z narzędzi technologii edukacyjnej. Dlatego eTwinning stanowi dla nich korzystną, atrakcyjną i dostosowaną do ich potrzeb formę doskonalenia umiejętności oraz nabywania wiedzy z zakresu podstawy programowej. Ogromną korzyścią jest już sama możliwość pracy z rówieśnikami z innych krajów, a każdy element przyswojonej wiedzy staje się wartością dodaną.

Nauczyciele z kolei mogą w praktyce przetestować innowacyjne podejście do nauczania przedmiotu lub włączania kilku z nich do całorocznych projektów wielowątkowych, skupiających zagadnienia kilku przedmiotów szkolnych. Prowadzenie badań i eksperymentów z zakresu nauk ścisłych i przyrodniczych, działania literackie, w duchu historycznym, związane z kulturą, dobrostanem czy dziedzictwem – gdy można je prowadzić w formie analizy, porównania i wyciągania wniosków w realiach międzynarodowych – nabierają na tym etapie kształcenia zupełnie innego wymiaru.

Przykład dobrej praktyki

- ➔ Projekt: „Green Thrive” <etwinning.pl/inspiracje-i-materialy/ciekawe-projekty/green-thrive-project-schools-growing-ecoconsciousness>.
- ➔ Czas trwania: marzec 2024 – wrzesień 2025
- ➔ Kraje partnerskie: Turcja, Chorwacja, Niemcy, Hiszpania, Rumunia, Słowacja
- ➔ Wybrane rezultaty:
 - poszerzona wiedza praktyczna na temat funkcjonowania infrastruktury ekologicznej (elektrownie, oczyszczalnie ścieków, centra recyklingu itp.);
 - rozwinięte umiejętności dokumentowania i prezentowania wyników badań w formie multimedialnej (artykuły, filmy, infografiki, plakaty);
 - zintegrowanie treści ekologicznych z językiem, literaturą, sztuką i technologią;

- rozwinięta kreatywność poprzez tworzenie piosenek, audiobooków i narracji edukacyjnych;
- wzmocniona empatia oraz refleksja moralna poprzez pracę z tekstami kultury;
- rozwinięte kompetencje cyfrowe poprzez tworzenie treści z wykorzystaniem narzędzi AI i technologii webowych;
- opracowane innowacyjne produkty edukacyjne (podręcznik językowy, ekoalendarz, aplikacja webowa, gry edukacyjne HTML);
- rozwijanie umiejętności projektowania materiałów dydaktycznych z wykorzystaniem technologii cyfrowych;
- zwiększenie sprawczości uczniów poprzez włączenie ich w proces ewaluacji i modyfikacji projektu;
- rozwijanie kompetencji związanych z oceną i doskonaleniem projektów edukacyjnych (cykliczna ewaluacja).

Projekty realizowane z uczniami w poszczególnych grupach wiekowych to szansa na doskonale warsztatu dydaktycznego poprzez wzajemne czerpanie z zasobów wiedzy partnerskich placówek. Przeglądając się bowiem przykładom dobrych projektowych praktyk, wykorzystanych w nich narzędzi cyfrowych, kreatywnemu podejściu do tematyki czy innowacyjnym formom rezultatów, trudno się oprzeć wrażeniu, że co kraj, to obyczaj, a swoiste podpatrywanie owych edukacyjnych obyczajów i przenoszenie ich na rodzime grunty, dostosowywanie do lokalnych potrzeb – to przecież nic innego, jak rozwój.

eTwinning w kształceniu przyszłych nauczycieli³

Współczesne kształcenie nauczycieli uwzględnia potrzebę nabywania takich kompetencji, które ułatwią przyszłym pracownikom przedszkoli i szkół funkcjonowanie w dynamicznym, podlegającym ciągłej zmianie środowisku edukacyjnym. Równie istotna co wiedza merytoryczna i pedagogiczna są także umiejętność pracy w środowisku międzynarodowym, czerpanie z nowoczesnych wzorców nauczania wypracowanych w placówkach europejskich oraz wykorzystanie technologii w bieżącej pracy z uczniem.

W tym kontekście eTwinning przychodzi przyszłym nauczycielom z pomocą, oferując studentom kierunków pedagogicznych możliwość nabywania doświadczenia we współpracy międzynarodowej już na etapie kształcenia zawodowego. Uczestnictwo studentów odbywa się w ramach inicjatywy „eTwinning for future teachers”, prowadzonej przez europejskie biuro programu eTwinning [Central Support Service, CSS] i skierowanej do instytucji kształcenia przyszłych nauczycieli [Initial Teacher Education, ITE]). Celem jest kompleksowe przygotowanie przyszłych nauczycieli do samodzielnej pracy. Inicjatywa zakłada współpracę uczelni ze szkołami oraz poznanie nowoczesnych metod i narzędzi, w tym także platformy eTwinning. W Polsce pracownicy dydaktyczni uczelni zainteresowani wdrożeniem elementów eTwinning na swoich zajęciach deklarują tę chęć, kontaktując się z Ambasadorem eTwinningu w danym województwie. Kolejny krok to rejestracja na platformie oraz utworzenie konta uczelni – wówczas przedstawiciel eTwinning może rozpocząć swoją misję, czyli upowszechnianie założeń programu, wdrażanie słuchaczy, prezentację dobrych praktyk oraz narzędzi technologicznych służących realizacji projektów. Po cyklu takich spotkań (w formule stacjonarnej lub online) studenci stają się pełnoprawnymi członkami społeczności eTwinning, z dostępem do zasobów platformy oraz możliwością rozpoczęcia własnych projektów.

Z tej możliwości korzysta obecnie kilkaset uczelni w Europie, dzięki czemu studenci przechodzą cykl bezpłatnych warsztatów oraz uzyskują cenne na rynku pracy certyfikaty, uczą się korzystać z odpowiednich narzędzi oraz prowadzą swoje pierwsze projekty. Tego rodzaju działania

3 eTwinning dla przyszłych nauczycieli <etwinning.pl/o-programie/etwinning-dla-przyszlych-nauczycieli>.

pozwalają zrozumieć, jaką formę może przybierać nowoczesna edukacja. Przyszli nauczyciele mogą się również przekonać, jakie korzyści wiążą się z pracą projektową – zarówno dla nich samych, jak i ich przyszłych uczniów. Wprowadzenie elementów eTwinning do środowiska akademickiego sprzyja także rozwijaniu refleksyjnego podejścia do pracy w zawodzie nauczyciela: niezwykle cenna dla studentów jest możliwość analizy bardzo zróżnicowanych scenariuszy działań projektowych realizowanych w krajach o różnych systemach edukacyjnych. Na ich podstawie przyszli nauczyciele mogą planować własne, pierwsze działania dydaktyczne. Jednak największą wartością zapoznania się studentów kierunków nauczycielskich z zasadami działania eTwinningu jest możliwość stawiania pierwszych kroków w edukacyjnej współpracy międzynarodowej. Bezpośrednie uczestnictwo w projektach oznacza nawiązanie partnerstw z nauczycielami praktykami, a co za tym idzie – budowanie cennej sieci kontaktów zawodowych, korzystanie z wiedzy nauczycieli z większym doświadczeniem, obserwację dobrych praktyk lub wdrażanie ich elementów, np. poprzez koordynowanie jednego z uczniowskich zadań. Tego rodzaju interakcje pomagają studentom rozwijać kompetencje organizacyjne, komunikacyjne oraz technologiczne. Dodatkowym atutem jest też możliwość szlifowania umiejętności językowych w codziennych lub zadaniowych sytuacjach.

Podsumowanie

Jak pokazano w niniejszym artykule, eTwinning sprzyja budowaniu nowoczesnego, europejskiego środowiska edukacyjnego, w którym nauczyciele mogą współpracować, wymieniać się doświadczeniami i rozwijać swoje kompetencje. Narzędzia dostępne dla użytkowników zarejestrowanych na platformie umożliwiają nawiązywanie międzynarodowych kontaktów, realizowanie projektów edukacyjnych oraz darmowe korzystanie z różnorodnych form wsparcia, takich jak: szkolenia na szczeblu krajowym i międzynarodowym, webinary czy kursy internetowe prowadzone przez trenerów – specjalistów w swoich dziedzinach. eTwinning można zatem z powodzeniem postrzegać jako inicjatywę wspierającą rozwój współczesnej edukacji oraz umiędzynarodowienie środowiska szkolnego – przestrzeń przyczyniającą się do tworzenia innowacyjnej i otwartej na współpracę społeczności uczniów i nauczycieli.

BIBLIOGRAFIA

- Skog, S., Pettersson, F., From, J. (2024), *Facilitating Learning and Interaction in K-12 Remote Teaching Contexts*, „Education and Information Technologies”, nr 29, s. 17415–17432, <link.springer.com/article/10.1007/s10639-024-12579-1>, [dostęp: 23.02.2024].
- Wójcik, W. (2025), *Kompetencje cyfrowe nauczycieli wczesnej edukacji*, <czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/pwe/article/view/12782/11423>, [dostęp: 15.09.2025].

MAŁGORZATA PASZKIEWICZ Ambasadorka eTwinning w woj. warmińsko-mazurskim, zdobywczyni eTwinning European Award 2020. Nauczycielka dyplomowana języka angielskiego, autorka materiałów dydaktycznych, kursów językowych i publikacji online. Prowadzi szkolenia z zakresu wykorzystania nowoczesnych technologii w pracy nauczyciela oraz nauki metodą projektów opartych na idei CLIL. Koordynatorka projektów oraz programów stypendialnych dla uczniów szkół średnich.

Biografia językowa nauczyciela jako narzędzie refleksji dydaktycznej

DOI: 10.47050/jows.2026.2.69-76

Analiza biografii językowej osoby posługującej się kilkoma językami może stać się inspirującym punktem wyjścia do refleksji nad praktyką dydaktyczną nauczyciela języka obcego. Szczególnie interesujące są w tym kontekście związki między doświadczeniem wielojęzyczności, świadomością językową a sposobem postrzegania gramatyki, błędów językowych i poprawności. Niniejszy artykuł pokazuje, jak takie doświadczenia mogą prowadzić do zmiany i przewartościowania przekonań dotyczących nauczania języków.

LEILA DARRAS

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

LANGUAGE BIOGRAPHY AS A TOOL FOR ANALYSING TEACHERS' LANGUAGE EXPERIENCES

This article examines the potential of language biography as a tool for analysing teachers' language experiences and for fostering reflective practice in language education. The study adopts a perspective of a teacher as a researcher who analyses both their own language learning experiences and the linguistic trajectories of learners. The analysis is based on a case study of a multilingual speaker who reflects on her experiences of learning several languages in different educational, migratory and professional contexts.

KEYWORDS: LANGUAGE BIOGRAPHY, TEACHER REFLECTION, LANGUAGE AWARENESS, MULTILINGUALISM, NEGOTIATION OF MEANING, LANGUAGE LEARNING EXPERIENCES

Jednym z kluczowych elementów profesjonalizmu dydaktycznego we współczesnym kształceniu nauczycieli języków obcych jest rozwijanie refleksyjności zawodowej. Proces ten obejmuje nie tylko przyswajanie wiedzy z zakresu językoznawstwa, psychologii uczenia się czy metodyki, lecz także rozwijanie umiejętności refleksyjnego analizowania doświadczeń językowych osób uczących się oraz własnej praktyki dydaktycznej. Jak podkreśla Thomas S.C. Farrell (2022), rozwój zawodowy dokonuje się bowiem także poprzez refleksję nad własną praktyką. W odniesieniu do nauczycieli języków obcych oznacza to potrzebę analizy sposobów uczenia się języków, doświadczeń wielojęzyczności oraz odkrycie, co uczeń myśli o nauce języka; czy boi się błędów, czy skupia się tylko na gramatyce, czy na płynnej komunikacji.

Refleksja nad własną biografią językową nabiera szczególnego znaczenia w kontekście współczesnych przemian edukacyjnych. Środowiska szkolne i akademickie stają się bowiem coraz bardziej zróżnicowane językowo i kulturowo, co wynika m.in. z umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego oraz innych etapów kształcenia, rosnącej mobilności studentów i nauczycieli, migracji zarobkowych oraz intensyfikacji kontaktów międzykulturowych. Wielojęzyczność przestaje być zjawiskiem peryferyjnym, a staje się normą. W takich warunkach doświadczenia językowe nauczyciela – jego własne sukcesy, napotykane trudności, strategie uczenia się i sposoby radzenia sobie z niepewnością normatywną – wpływają na sposób interpretowania doświadczeń uczniów. Świadomość własnych doświadczeń językowych może sprzyjać dostrzeganiu symbolicznego i tożsamościowego wymiaru procesu uczenia się języka obcego oraz refleksji nad własną praktyką dydaktyczną (Kramsch 2009; Li 2011; Farrell 2022).

W literaturze glottodydaktycznej pojęcie świadomości językowej odnosi się do zdolności refleksyjnego dostrzegania i interpretowania struktur językowych oraz mechanizmów funkcjonowania języka w użyciu. Jak podkreśla Stephen Andrews (2003), świadomość językowa obejmuje zarówno wiedzę o systemie językowym, jak i zdolność do jej refleksyjnego wykorzystywania w praktyce dydaktycznej. Podobne stanowisko reprezentuje Rod Ellis (2006), wskazując, że rozwój świadomości językowej polega na stopniowym uświadamianiu sobie relacji między formą, znaczeniem i użyciem języka. W kontekście wielojęzyczności Ulrike Jessner (2006) zwraca natomiast uwagę na metalingwistyczny wymiar świadomości językowej, który rozwija się szczególnie intensywnie u osób funkcjonujących w kilku systemach językowych jednocześnie. Pojęcie to ma szczególne znaczenie z perspektywy refleksyjnego rozwoju nauczyciela języka obcego.

W kontekście nauczania języków obcych coraz wyraźniej dostrzega się potrzebę narzędzi, które z jednej strony umożliwiają pogłębioną analizę doświadczeń językowych uczących się, z drugiej zaś – sprzyjają rozwijaniu autorefleksji nauczyciela nad własną biografią językową i praktyką dydaktyczną. Analiza doświadczeń uczniów wymaga uwzględnienia ich dotychczasowej drogi edukacyjnej, kontekstów migracyjnych, wcześniejszych modeli nauczania oraz emocjonalnych aspektów uczenia się. Jednocześnie nauczyciel, konfrontując się z narracjami osób uczących się, staje wobec konieczności reinterpretacji własnych przekonań, które dotyczą funkcjonowania gramatyki, rozumienia błędu językowego oraz kryteriów poprawności. Proces ten ma charakter dialogiczny i transformacyjny: doświadczenie drugiej osoby staje się impulsem do przemyślenia własnych kategorii interpretacyjnych.

Biografia językowa w doskonaleniu zawodowym nauczyciela

W glottodydaktyce podejście narracyjne znajduje coraz szersze zastosowanie w badaniach jakościowych, szczególnie w analizach poświęconych reprezentacjom języka, tożsamości językowej czy relacjom między normą językową a jej użyciem w praktyce komunikacyjnej (Jaroszewska 2019). Narracja pozwala uchwycić nie tylko przebieg doświadczeń językowych uczącego się, lecz także sposób ich interpretowania i konceptualizacji. Z tej perspektywy biografia językowa odsłania zarówno wymiar faktograficzny, który obejmuje kolejne etapy nauki, konteksty edukacyjne czy doświadczenia migracyjne, jak i wymiar epistemiczny, czyli sposób postrzegania języka i komunikacji (np. znaczenia gramatyki, poprawności, błędu) oraz samego procesu uczenia się.

Tak rozumiana biografia językowa stanowi pomost między teorią a praktyką zawodową nauczyciela. Z jednej strony pozwala osadzić analizę w koncepcjach dotyczących wielojęzyczności,

kompetencji komunikacyjnej czy świadomości metajęzykowej; z drugiej – umożliwia obserwację, w jaki sposób kategorie te funkcjonują w analizowanej narracji i interakcji. Omawiana kwestia posłuży jako baza do przedstawionej w kolejnej części artykułu szczegółowej analizy metod nauczania.

Jednym z ujęć umożliwiających takie podwójne ukierunkowanie refleksji jest perspektywa biograficzna w badaniach nad uczeniem się języków. Rozumiana jako narracyjna rekonstrukcja doświadczeń związanych z uczeniem się języków i posługiwaniem się nimi, perspektywa ta pełni funkcję zarówno analityczną, jak i refleksyjną. Z punktu widzenia badań nad uczeniem się języków umożliwia ona uchwycenie dynamiki rozwoju kompetencji językowych, stosowanych strategii uczenia się, momentów przełomowych w procesie przyswajania języka oraz napięć między normą językową a jej użyciem w praktyce komunikacyjnej. W perspektywie refleksyjnej staje się przestrzenią konfrontacji między doświadczeniem uczącego się a doświadczeniem nauczyciela. Biografia językowa w niniejszym artykule traktowana jest zatem jako narzędzie do badania i zrozumienia tego, jak uczeń doświadcza języka i jak o nim myśli. Analiza dokonuje się podczas rozmowy lub pracy z uczniem.

Autorefleksja i reinterpretacja praktyki dydaktycznej: studium przypadku

Charakter badania: Jakościowe studium przypadku oparte na analizie sytuacji interakcyjnej (wywiad), w której nauczycielka języka obcego prowadzi wywiad z osobą uczącą się, rekonstruując jej biografię językową¹.

Osoba przeprowadzająca wywiad: Autorka artykułu, studentka filologii francuskiej oraz lektorka języka francuskiego w szkole językowej.

Osoba badana: Dorosła użytkowniczka posiadająca bogaty repertuar plurilingwalny², od dziecka posługująca się językiem francuskim. Posiada doświadczenie uczenia się języków w kontekstach szkolnych, migracyjnych i akademickich, a także doświadczenie dydaktyczne związane z nauczaniem języka francuskiego. Języka angielskiego uczyła się zarówno w szkole, jak i podczas rocznego pobytu w Wielkiej Brytanii, języka polskiego – po przeprowadzce do Polski, natomiast kontakt z innymi językami, takimi jak włoski, hiszpański, chiński czy ukraiński, miał bardziej epizodyczny i autonomiczny charakter. Obecnie jest studentką studiów magisterskich związanych z dydaktyką języka francuskiego, co stanowi dla niej przestrzeń do dalszej refleksji nad procesem uczenia się i nauczania języków obcych. Relacja między uczestnikami badania miała charakter badawczy i nie opierała się na relacji nauczyciel – uczeń.

Materiał badawczy: Kwestionariusz dotyczący biografii językowej, autonarracja pisemna oraz wywiad półstrukturyzowany.

Cel analizy: Rozpoznanie procesów refleksyjnych i konceptualizacyjnych ujawniających się w toku rozmowy, która dotyczyła doświadczeń związanych z uczeniem się i używaniem różnych języków.

Kontekst badawczy: Podwójna rola osoby prowadzącej wywiad; autorka występuje bowiem jednocześnie jako badaczka oraz nauczycielka analizująca własne rozumienie języka i procesu nauczania. Sytuacja wywiadu ma charakter dwupoziomowej refleksji: uczestniczka badania rekonstruuje własną biografię językową, natomiast osoba prowadząca wywiad – poprzez analizę tej rekonstrukcji – problematyzuje własne przekonania metodyczne i metalingwistyczne. W trakcie wywiadu pojawiają się momenty wahania, autokorekty, negocjowania sensu oraz redefiniowania pojęć, które stają się materiałem do analizy zarówno historii językowej uczącej się, jak i procesu refleksyjnego nauczycielki. Analiza tych sekwencji interakcyjnych pozwala obserwować, w jaki sposób doświadczenie uczącej się staje się punktem odniesienia dla refleksji nad praktyką dydaktyczną.

¹ Mikrobadanie zostało przeprowadzone w 2026 r. jako zadanie badawcze realizowane w ramach zajęć z metodologii badań glottodydaktycznych na studiach II stopnia filologii francuskiej na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, prowadzonych pod kierunkiem prof. dr hab. Katarzyny Karpińskiej-Szaj. Badanie miało charakter jakościowy i eksploracyjny, a jego celem było uchwycenie procesów refleksyjnych ujawniających się w interakcji między badaczką a uczestniczką badania posługującą się kilkoma językami.

² Kwestionariusz biografii językowej obejmował pytania dotyczące kolejnych etapów uczenia się języków, kontekstów edukacyjnych, doświadczeń kontaktu z różnymi językami oraz stosowanych strategii uczenia się. Wywiad miał na celu pogłębienie tych wątków oraz ukazanie sposobu interpretowania i konceptualizowania doświadczeń językowych przez uczestniczkę badania.

Świadomość językowa

W analizowanym studium przypadku elementy tak rozumianej świadomości językowej ujawniają się zarówno w narracji uczestniczki wywiadu, która jest także nauczycielem języka francuskiego, jak i w refleksji nauczycielki przeprowadzającej wywiad. Jednym z istotnych wątków pojawiających się w wywiadzie jest problem unikania określonych form gramatycznych, mimo znajomości reguł ich użycia. Uczestniczka badania opisuje to zjawisko na przykładzie czasowników francuskich o nieregularnej koniugacji: „Istnieją czasowniki zbyt skomplikowane do odmiany, dlatego używa się ich raczej w bezokoliczniku albo w imiesłowie czasu przeszłego. Na przykład *przekonać* (kogoś do czegoś)...³ – tego czasownika właściwie nikt nie potrafi odmienić w czasie teraźniejszym”⁴. W dalszej części rozmowy rozwija tę obserwację: „Nawet czasownika *przekonać* praktycznie nie używam w czasie teraźniejszym, ponieważ... nie wiem, jak go poprawnie wymówić”. Wypowiedź ujawnia zjawisko strategii unikania, która polega na omijaniu struktur budzących niepewność. Pokazuje również, że kompetencja językowa nie sprowadza się do znajomości reguł gramatycznych, lecz obejmuje także poczucie pewności w ich użyciu oraz aspekty fonetyczne i pragmatyczne. Strategia ta wskazuje, że nawet w przypadku rodzimych użytkowników języka stopień pewności związany z używaniem określonych struktur gramatycznych może wpływać na rzeczywiste wybory językowe w komunikacji.

Drugim znaczącym momentem wywiadu jest refleksja uczestniczki wywiadu dotycząca wariantowości form językowych. Opisując własne doświadczenie, przywołuje przykład czasownika *s’asseoir*: „Nie wiedziałam, jak powiedzieć *usiąść*”⁵. Francuzi używają wszystkich trzech form”. Powyższy fragment ilustruje napięcie między normą językową a rzeczywistym użyciem. Pokazuje również, że wariantowość form językowych jest często postrzegana przez uczących się jako źródło niepewności, zwłaszcza gdy praktyka komunikacyjna odbiega od jednoznacznych reguł prezentowanych w nauczaniu szkolnym. Dla nauczycielki prowadzącej wywiad przywołany przykład stanowi impuls do refleksji nad statusem poprawności w nauczaniu języka. W praktyce dydaktycznej uczniowie często poszukują jednoznacznych reguł, podczas gdy rzeczywiste użycie języka dopuszcza większą wariantowość.

Istotnym wątkiem wywiadu jest także problem emocjonalnych konsekwencji korekty błędów. Uczestniczka badania przywołuje przykład osoby, która w języku ojczystym postrzega siebie jako osobę dowcipną i błyskotliwą, natomiast w języku obcym doświadcza utraty tej kompetencji: „Kiedy mówię po portugalsku, jestem dowcipna, potrafię ripostować i rozśmieszać ludzi. Natomiast kiedy mówię po angielsku, mam wrażenie, że jestem jak dziecko”. Wypowiedź wskazuje na związek między kompetencją językową a poczuciem tożsamości komunikacyjnej. Korekta błędów, choć konieczna z punktu widzenia procesu uczenia się, może być odbierana przez osoby uczące się jako doświadczenie zagrażające ich wizerunkowi w interakcji. Zjawisko to wskazuje, że rozwój kompetencji językowej wiąże się nie tylko z opanowaniem systemu językowego, lecz także z możliwością wyrażania własnej osobowości w języku obcym.

Szczególnie znaczący dla analizowanego studium przypadku jest opis procesu uczenia się języka polskiego przez uczestniczkę wywiadu. Początkowy etap nauki, oparty na tradycyjnym podejściu gramatycznym, nie doprowadził do rozwoju kompetencji komunikacyjnej. Przełom nastąpił dopiero w momencie rozpoczęcia studiów wyższych w języku polskim: „Po dwóch latach wciąż właściwie nie mówiłam po polsku... Dopiero kiedy zaczęłam studiować po polsku, wszystko się zmieniło”. Te słowa podkreślają znaczenie intensywnej ekspozycji na język w autentycznych sytuacjach komunikacyjnych oraz rolę treści poznawczo-angażujących w procesie przyswajania języka. Analiza mikrosekwencji dialogicznych ujawnia również mechanizmy negocjowania sensu między prowadzącą badanie a rozmówczynią. Pytania autorki artykułu prowadzą do uściśleń, autokorekty i reinterpretacji wcześniejszych wypowiedzi. W ten sposób wiedza o języku nie jest jedynie relacjonowana, lecz konstruowana w toku interakcji, stając się

3 *Convaincre*.

4 Wszystkie tłumaczenia wypowiedzi pochodzą od autorki (przyp. red.).

5 Francuski czasownik *s’asseoir* („siadać”) posiada kilka współistniejących wariantów odmiany w trybie rozkazującym (*assieds-toi*, *assois-toi* czy *assis-toi*). Równoczesne funkcjonowanie kilku form uznawanych za poprawne może prowadzić do niepewności językowej i stanowić źródło frustracji nawet dla rodzimych użytkowników języka.

jednocześnie impulsem do refleksji nauczycielki nad własną praktyką dydaktyczną. W tej perspektywie studium przypadku pokazuje, że praca z biografią językową uczącego się może się stać impulsem do reinterpretacji praktyki dydaktycznej nauczyciela. Refleksja ta dotyczy zarówno sposobu rozumienia gramatyki, jak i roli korekty błędów oraz miejsca doświadczeń afektywnych w procesie uczenia się języka.

Mechanizmy negocjowania sensu jako źródło refleksji metajęzykowej

Negocjowanie sensu stanowi jeden z fundamentalnych mechanizmów interakcyjnych w procesie uczenia się języka. W literaturze glottodydaktycznej podkreśla się, że modyfikowanie sposobu formułowania myśli i redefiniowanie sensu wypowiedzi sprzyjają pogłębionemu przetwarzaniu językowemu i zwiększeniu świadomości form (Long 1996). W analizowanym wywiadzie mechanizm ten ujawnia się szczególnie w momentach, gdy osoba badana podejmuje próbę bardziej precyzyjnego opisanie własnych doświadczeń związanych z użyciem różnych języków oraz z interpretacją reguł gramatycznych.

Jedną z takich sekwencji stanowi fragment rozmowy na temat repertuaru językowego uczestniczki badania. W trakcie wywiadu stopniowo rekonstruuje ona listę języków, których się uczyła: angielskiego, polskiego, włoskiego, hiszpańskiego, chińskiego oraz ukraińskiego. Proces ten ma charakter eksploracyjny: kolejne języki pojawiają się w toku przypominania sobie wcześniejszych doświadczeń, co pokazuje, że repertuar językowy nie jest postrzegany jako statyczna lista, lecz jako dynamiczna biografia językowa. Sam proces rekonstruowania repertuaru językowego ujawnia, że biografia językowa rozmówczynie nie ma charakteru linearnego, lecz składa się z epizodów o różnej intensywności i różnym znaczeniu dla dalszego rozwoju kompetencji językowej. Szczególnie interesujący epizod dotyczy próby nauki języka chińskiego przy użyciu aplikacji mobilnej: „Przed wyjazdem do Szanghaju zaczęłam się uczyć chińskiego na Duolingo, ale zrezygnowałam po trzech lekcjach”. Choć doświadczenie było krótkie, pokazuje ono obecność strategii samodzielnego uczenia się z wykorzystaniem narzędzi cyfrowych oraz prezentuje zróżnicowany przebieg uczenia się języków przez rozmówczynię. Przykład ten jest również dowodem, że współczesne biografie językowe coraz częściej obejmują krótkotrwałe doświadczenia uczenia się wspieranego technologią, które nie zawsze prowadzą do trwałego opanowania języka, lecz pozostają elementem indywidualnego procesu nauki. W narracji doświadczenie to pojawia się obok bardziej rozbudowanych doświadczeń edukacyjnych, takich jak nauka języka polskiego czy angielskiego, co podkreśla różnorodny charakter repertuaru językowego uczestniczki badania.

Istotnym elementem wywiadu jest także porównanie doświadczeń związanych z nauką różnych języków. Rozmówczynie wskazuje na wyraźny kontrast między szybkim opanowaniem języka angielskiego w warunkach immersji a znacznie trudniejszym procesem uczenia się języka polskiego, mimo podobnych warunków. W odniesieniu do własnych doświadczeń podkreśla: „Spędziłam rok szkolny w Anglii i po dwóch miesiącach mówiłam już płynnie po angielsku”. Porównanie to prowadzi uczestniczkę wywiadu do refleksji nad rolą kontekstu uczenia się. W jej narracji pojawia się wyraźna opozycja między nauką w warunkach formalnych a intensywną ekspozycją komunikacyjną, która, jak sugeruje, może sprzyjać rozwojowi kompetencji językowej lub go ograniczać. Kontrast ten wskazuje, że skuteczność uczenia się języka zależy nie tylko od stopnia immersji, lecz także od charakteru interakcji komunikacyjnych, w których jest on używany. Analiza wywiadu pokazuje również, że negocjowanie sensu pojawia się w momentach, gdy rozmówczynie podejmuje refleksję nad sposobem funkcjonowania języka. W jednym z fragmentów opisuje ona proces dostrzegania regularności strukturalnych, który staje się możliwy dzięki porównywaniu języków obecnych w jej repertuarze oraz identyfikowaniu powtarzalnych schematów w ich użyciu: „Kiedy uczę się języka, widzę jego strukturę i sposób, w jaki funkcjonuje”. Wypowiedź ta wskazuje na rozwiniętą świadomość metajęzykową, wynikającą zarówno z doświadczenia wielojęzyczności, jak i z praktyki dydaktycznej rozmówczynie jako nauczycielki języka.

Sekwencje dialogiczne ujawniają proces stopniowego porządkowania i reinterpretowania doświadczeń językowych uczestniczki badania poprzez porównywanie różnych języków, refleksję nad strategiami uczenia się oraz analizę własnych doświadczeń dydaktycznych. Bardziej szczegółowa analiza pokazuje, że wspólne ustalanie znaczeń pozwala rozmówczynie uporządkować jej językowe doświadczenia, co sprawia, że zaczyna ona rozumieć, jak ogólnie funkcjonuje język.

Zmiana postrzegania uczenia się języka w toku analizy

Analiza biografii językowej uczestniczki wywiadu oraz mikrointerakcyjnych mechanizmów negocjowania sensu prowadzi do wyraźnej zmiany w sposobie postrzegania uczenia się języka. Zmiana ta dokonuje się w toku interpretacji kolejnych fragmentów wywiadu, w konfrontacji z wątpliwościami i autokorektami rozmówczynie. To właśnie analiza tych momentów staje się katalizatorem przekształcenia dotychczasowych kategorii myślenia o nauczaniu.

Pierwszym obszarem reinterpretacji jest status gramatyki w procesie dydaktycznym. W narracji rozmówczynie gramatyka jawi się jako element ambiwalentny: z jednej strony uznawany za warunek poprawnej wypowiedzi, z drugiej – niewystarczający do skutecznej komunikacji. W jednym z fragmentów wywiadu uczestniczka badania formułuje następującą definicję opanowania gramatyki: „Mówić płynnie i bez błędów”. Szczególnie znaczące są fragmenty wywiadu, w których rozmówczynie opisuje unikanie określonych form gramatycznych mimo ich teoretycznej znajomości. W dalszej części rozmowy podkreśla, że w rzeczywistej praktyce językowej nawet rodzimym użytkownikom zdarza się unikać niektórych struktur gramatycznych. W ten sposób pojawia się napięcie między idealnym obrazem poprawności a rzeczywistymi strategiami użycia języka. Analiza tej ambiwalencji prowadzi do podważenia tradycyjnego, hierarchicznego modelu, w którym gramatyka stanowi fundament, a komunikacja – jego praktyczne zastosowanie. W doświadczeniu uczestniczki wywiadu poprawność formalna nie gwarantuje płynności ani pewności siebie, a znajomość reguł nie zawsze przekłada się na gotowość do ich użycia.

Drugim istotnym obszarem zmiany jest reinterpretacja relacji między językiem nauczanym a językiem używanym w autentycznych sytuacjach komunikacyjnych. Uczestniczka badania – jako nauczycielka języka francuskiego – wielokrotnie konfrontuje wiedzę gramatyczną z rzeczywistymi praktykami językowymi swoich uczniów. W jednym z fragmentów wywiadu opisuje sytuacje, w których osoby uczące się języka doświadczają trudności w kontaktach z rodzimymi użytkownikami języka: „Mówi [uczeń], że kiedy dzwoni telefon, zaczyna się trząść ze stresu, ponieważ nie rozumie rozmówcy”. Opis ten dotyczy ucznia o wysokim poziomie znajomości języka, który mimo dobrej znajomości struktur gramatycznych doświadczają trudności w rzeczywistych sytuacjach komunikacyjnych. Fragment ten prowadzi autorkę artykułu do refleksji nad możliwym rozdziwieniem między językiem nauczanym w szkole a jego rzeczywistym użyciem w autentycznej komunikacji. Redukcja fonetyczna, wariantywność składniowa czy potoczne słownictwo okazują się źródłem dezorientacji mimo wcześniejszego opanowania struktur normatywnych. W tych sekwencjach ujawnia się napięcie między wiedzą deklarowaną a zdolnością poprawnego, zgodnego z regułami użycia języka. Dla prowadzącej wywiad analiza tego napięcia staje się impulsem do przemyślenia roli ćwiczeń formalnych w klasie, a także znaczenia kontaktu z treściami autentycznymi już od początkowego etapu nauki. Jeśli nawet osoba o wysokim poziomie kompetencji językowej doświadczają niepewności w zakresie użycia określonych struktur, oznacza to, że gramatyka nie powinna być traktowana wyłącznie jako system reguł do opanowania, lecz jako zasób, który musi zostać zintegrowany z doświadczeniem komunikacyjnym i emocjonalnym.

Kolejnym obszarem reinterpretacji jest rozumienie procesu uczenia się jako procesu silnie osadzonego w biografii językowej. W wywiadzie uczestniczka badania wielokrotnie porównuje doświadczenia związane z nauką różnych języków. W odniesieniu do własnego procesu uczenia się języka polskiego podkreśla, że przełom nastąpił dopiero w momencie intensywnego kontaktu z językiem w kontekście akademickim: „Największy postęp nastąpił dopiero wtedy, gdy zaczęłam studiować historię sztuki po polsku”. Fragment ten wskazuje, że rozwój kompetencji językowej był związany nie tyle z systematycznym uczeniem się reguł gramatycznych, ile z koniecznością posługiwania się nim na co dzień, a więc istotne były tu czynniki takie jak intensywność i zaangażowanie w posługiwaniu się językiem. Analiza tej narracji prowadzi autorkę artykułu do refleksji nad znaczeniem kontekstów użycia języka w procesie dydaktycznym.

Wnioski dla kształcenia i rozwoju zawodowego nauczycieli

Praca z narracją biograficzną ukazuje potencjał biografii językowej jako narzędzia refleksji nad praktyką dydaktyczną nauczyciela. Przedstawione studium przypadku pozwala sformułować kilka wniosków istotnych dla kształcenia i rozwoju zawodowego nauczycieli języków obcych. Wynikają one

z obserwacji procesu refleksyjnego uruchomionego w toku pracy z biografią językową uczącej się oraz z analizy interakcji między prowadzącą wywiad a uczestniczką badania.

- ➔ Uwzględnienie biografii językowej uczących się pozwala autorce artykułu lepiej dostrzec złożoność indywidualnych trajektorii uczenia się języków oraz różnorodność doświadczeń językowych uczniów.
- ➔ Narracja uczących się sprzyja ujawnianiu napięć między znajomością reguł gramatycznych a poczuciem pewności w ich użyciu, co może prowadzić do refleksji nad rolą gramatyki i poprawności w praktyce dydaktycznej.
- ➔ Analiza doświadczeń językowych uczących się może stanowić dla nauczyciela impuls do reinterpretacji własnych przekonań dotyczących błędu językowego, komunikacji oraz relacji między wiedzą o języku a jego użyciem.
- ➔ Wywiad staje się przestrzenią refleksji również dla uczestniczki badania, która w toku narracji porządkuje i konceptualizuje własne doświadczenia związane z uczeniem się języków.
- ➔ Praca z narracją biograficzną sprzyja rozwijaniu refleksyjności zawodowej nauczyciela, ponieważ umożliwia konfrontację własnych kategorii interpretacyjnych z doświadczeniami językowymi uczących się.

Analiza narracji biograficznych może wspierać zarówno proces autorefleksji uczących się, jak i rozwój refleksyjnej praktyki nauczyciela. Konfrontacja różnych doświadczeń językowych sprzyja pogłębianiu świadomości procesów uczenia się języków obcych oraz bardziej złożonemu rozumieniu relacji między kompetencją językową, doświadczeniem komunikacyjnym i praktyką dydaktyczną.

BIBLIOGRAFIA

-
- Andrews, S. (2003), *Teacher Language Awareness and the Professional Knowledge Base of the L2 Teacher*, „Language Awareness”, nr 12(2), s. 81–95.
 - Ellis, R. (2006), *Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective*, „TESOL Quarterly”, nr 40(1), s. 83–107.
 - Farrell, T. S. C. (2022), *Reflective Practice in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
 - Jaroszewska, A. (2019), *Badania biograficzne jako źródło refleksji nad procesami nauczania/uczenia się języków obcych*, „Neofilolog”, nr 42(1), s. 51–61.
 - Jessner, U. (2006), *Linguistic Awareness in Multilinguals: English as a Third Language*, Edinburgh: Edinburgh University Press.
 - Kramsch, C. (2009), *The Multilingual Subject*, Oxford: Oxford University Press.
 - Li, H. (2011), *Review of The Multilingual Subject by Claire Kramsch*, „Applied Linguistics”, nr 32(1), s. 113–116.
 - Long, M.H. (1996), *The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition*, [w:] William C. Ritchie, Tej K. Bhatia (red.), *Handbook of Second Language Acquisition*, San Diego: Academic Press.

LEILA DARRAS Studentka II roku studiów II stopnia na kierunku filologia francuska na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jej zainteresowania naukowe obejmują wielojęzyczność, biografie językowe oraz refleksyjność w nauczaniu języków obcych. Pracuje jako nauczycielka języka francuskiego w szkole językowej. Własne doświadczenia wielojęzyczności stanowią ważny kontekst jej zainteresowań badawczych. W latach 2024–2025 realizowała projekt badawczy pt. *Muzyka jako pomost między kulturami w powieściach francusko-japońskiego pisarza Akiry Mizubayashiego*, finansowany w ramach grantu Study@Research programu „Inicjatywa Doskonałości – Uczelnia Badawcza” (ID-UB).

Nauczyciel języka obcego w spektrum autyzmu i jego rozwój zawodowy – mit czy fakt?

DOI: 10.47050/jows.2026.2.77-82

Czy unikalny zestaw kompetencji, który nauczyciel w spektrum wnosi do miejsca pracy, podnosi jakość nauczania i wspiera neuroróżnorodność w środowisku pracy? Czy obecność w gronie pedagogicznym osoby w spektrum zapewnia korzyści uczniom i całej społeczności szkolnej? Niniejszy artykuł to refleksja nad pełnieniem roli nauczyciela przez osobę w spektrum autyzmu, oparta na osobistych doświadczeniach Autora.

DANIEL PAWEŁ STEC
Centrum Edukacyjne Optima,
Uniwersytet Rzeszowski

FOREIGN LANGUAGE TEACHER ON THE AUTISM SPECTRUM AND HIS PROFESSIONAL DEVELOPMENT – MYTH OR FACT?

This article profiles a foreign language teacher on the autism spectrum who, through his attitude, demonstrates that despite certain challenges and neurodiversity, it is possible to function in an environment full of stimuli and people. It also highlights the strengths of working as a teacher on the autism spectrum, as well as the professional challenges associated with it. An important aspect of the article is its autobiographical format. Additionally, the article includes guidelines on hiring and working daily with a teacher on the autism spectrum, which adds significant educational value to the piece.

KEY WORDS: AUTISM, TEACHING FOREIGN LANGUAGES, NEURODIVERSITY, PROFESSIONAL DEVELOPMENT, WORK ENVIRONMENT

Neuroróżnorodność według Nancy Doyle (2020) to coraz powszechniejsze zjawisko polegające na różnorodności w rozwoju i funkcjonowaniu mózgu. Obejmuje wielorakie sposoby postrzegania świata oraz działania w różnych kontekstach, takich jak szkoła czy praca. Źródłem owej różnorodności upatruje się w zmienności genetycznej i czynnikach środowiskowych. Około 15–20% populacji to osoby neuroatypowe, w tym osoby z autyzmem, ADHD/ADD, dysleksją, dyskalkulią, dyspraksją i zespołem Tourette’a (Doyle 2020, za: Pisula i in. 2024).

Sytuację zawodową osób neuroróżnorodnych (posiadających orzeczenie o niepełnosprawności) reguluje między innymi Ustawa z 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych. Zgodnie z jej zapisami maksymalny czas pracy dla osób z umiarkowanym lub znacznym stopniem niepełnosprawności wynosi 7 godzin dziennie i 35 godzin tygodniowo. Osoby te nie mogą pracować w nocy ani w godzinach nadliczbowych. Zapis dotyczy również osób w spektrum. Zaburzenie to na orzeczeniu o stopniu niepełnosprawności jest zazwyczaj oznaczone symbolem 12-C wskazującym na całościowe zaburzenia rozwojowe. W praktyce oznacza to, że osoby w spektrum autyzmu, posiadające orzeczenie o niepełnosprawności, podlegają powyższym przepisom w przypadku zatrudnienia na umowę o pracę.

Warto nadmienić, iż zatrudnienie osoby z niepełnosprawnością, w tym w spektrum autyzmu z symbolem 12-C na orzeczeniu, wiąże się dla pracodawcy z dopłatami ze środków Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych (PFRON), których wysokość zależy od stopnia niepełnosprawności określonego na orzeczeniu wydanym przez Powiatowy Zespół do Spraw Orzekania o Niepełnosprawności (PZON) lub Wojewódzki Zespół do Spraw Orzekania o Niepełnosprawności (WZON) bądź Miejski Ośrodek Pomocy Społecznej (MOPS).

Diagnoza

Osoby w spektrum autyzmu często nie ujawniają swojej niepełnosprawności, maskują ją, zwłaszcza w sytuacjach zawodowych. Ja z kolei należę do grona osób otwartych na tematykę spektrum autyzmu, mówię wprost o swojej neuroatypowości i nie ukrywam tego faktu przed potencjalnym pracodawcą, tracąc czasem szansę na zatrudnienie.

Dużą rolę w procesie diagnozowania zaburzenia odegrała moja mama – jako pierwsza dostrzegła u mnie symptomy osoby w spektrum i pokierowała dalszymi działaniami, których zwieńczeniem było wydanie orzeczenia w 2002 roku. Spektrum było wówczas traktowane jako temat tabu, więc konsekwencja i upór mojej mamy były aktem odwagi.

Diagnoza przyniosła wiele zmian w moim życiu. Świadomość bycia osobą w spektrum w znacznym stopniu pomogła mi w realizacji celów zawodowych, ponieważ zapewniła narzędzia do lepszego zrozumienia siebie, swojego funkcjonowania w środowisku zawodowym. Pozwoliła także na realną ocenę swoich możliwości, efektywniejsze zarządzanie własnymi zasobami i obniżenie stresu w procesie budowania kariery. Wszystkie te działania miały wpływ na moje zawodowe wybory. Ukończyłem filologię angielską i filologię germańską na Uniwersytecie Rzeszowskim. Po skończeniu studiów brałem pod uwagę zawód tłumacza, który z punktu widzenia osoby w spektrum jest optymalny w kontekście unikania przebodźcowania. Jednak dziecięca pasja do nauczania wygrała i wybrałem ścieżkę nauczycielską. Dzięki niej odkryłem, iż codzienna praktyka nauczycielska, kontakt z ludźmi mają jeszcze jeden aspekt – poza tym, że pozwalają się spełniać zawodowo, są dla mnie również swoistą formą terapii.

Nauczyciel języków obcych w spektrum autyzmu – atuty

HIPERFOKUS

Osoby ze zdiagnozowanym zespołem Aspergera bądź wysokofunkcjonujące charakteryzują się wieloma cechami, które mogą być atutem w pracy nauczyciela. Przede wszystkim mają ponadprzeciętną umiejętność pogłębiania wiedzy na interesujący je temat, potrafią godzinami z pasją opowiadać o tym, co je fascynuje. Zjawisko to określa się mianem hiperfokusu. Według publikacji Sylwii

Woronowicz (2025) to stan głębokiego zaangażowania w coś, co jest obiektem fascynacji. Rzeczywistość dookoła przestaje mieć znaczenie, a tekst, rysunek, książka, na których skupia uwagę osoba w spektrum, stają się na dłuższą chwilę jej całym światem. Uczucie to przypomina jazdę autostradą bez zjazdów – dopóki coś z zewnątrz nie zatrzyma takiej osoby, nie przerwie skupienia, trudno jest jej wyhamować. W tym kontekście posiadanie bogatej, ponadprzeciętnej wiedzy na dany temat i przekazanie jej z dużym zaangażowaniem to potencjał, który można wykorzystać podczas prowadzenia zajęć. Fascynacja w głosie nauczyciela, jego emocjonalne zaangażowanie może być dla młodych ludzi interesujące, nastrój pedagoga udzieli się młodzieży (por. Wood i in. 2025).

ECHOLALIA

Istotnym zjawiskiem, szczególnie w nauczaniu języków obcych, jest echolalia, definiowana przez *Słownik Języka Polskiego* dwójako: jako zjawisko mimowolnego powtarzania słów i dźwięków, występujące często w przypadku zaburzeń i chorób psychicznych, ale także jako powtarzanie podobnego bądź nawet identycznego układu głosek, które ma na celu podkreślenie rytmiczności tekstu.

Jako osoba w spektrum, wrażliwa na dźwięki, podnosiłem swoje kompetencje językowe niejako mimowolnie, właśnie dzięki echolalii (bezpośredniej lub odroczonej), na przykład poprzez słuchanie muzyki, oglądanie filmów czy też słuchanie wypowiedzi osób posługujących się językiem obcym. Powtarzanie słów, fraz lub całych zdań w języku obcym pozytywnie wpłynęło na poprawność, jakość wymowy, co nie pozostaje bez znaczenia w przypadku mojej profesji. Jako nauczyciel w spektrum doskonale rozumiem, jaki wpływ na naukę języka obcego ma słuchanie piosenek anglojęzycznych, oglądanie filmów w oryginale przez małe dzieci, także neuroatypowe, które angażują się w proces uczenia właśnie poprzez elementy dźwięku i rytmu.

USTRUKTURYZOWANIE ZAJĘĆ

Kolejnym atutem w pracy nauczyciela w spektrum jest na pewno działanie według planu zajęć. Moje zajęcia są ustrukturyzowane, uczniowie wiedzą, czego mogą się spodziewać, czują się bezpiecznie, ponieważ pracujemy zgodnie z ustalonym schematem zajęć. Prowadzę je metodą bezpośrednią (w przypadku uczniów z klas 1–3 SP) oraz metodą wykładową, która sprawdza się w przypadku uczniów klas starszych. Zajęcia o charakterze wykładu kończą się elementem grywalizacji (np. quiz na platformie Kahoot), co pozwala sprawdzić, jak uczeń opanował wiedzę w zakresie danego materiału. Wymienione formy w zależności od grupy wiekowej działają efektywnie na uczniów neuroatypowych i są dopasowane do ich potrzeb.

NAUCZYCIEL W SPEKTRUM GŁOSEM UCZNIÓW NEURORÓŻNORODNYCH

Nauczyciele w spektrum autyzmu często pełnią funkcję rzecznika uczniów neuroatypowych. Ta zasada potwierdza się w mojej codziennej pracy – bardzo dobrze rozumiem uczniów wykluczonych z powodu objawów, jakie znam z własnego doświadczenia. Jestem ich reprezentantem, głosem, przewodnikiem, pośrednikiem w kontakcie z osobami neurotypowymi. Jako wychowawca klasy, w której znajdują się osoby neuroatypowe, jestem świadomy problemów, z jakimi borykają się rodzice tych dzieci. Mogę być dla nich swego rodzaju świadectwem, że osoba ze zdiagnozowanym autyzmem dziecięcym może się spełniać i z sukcesem funkcjonować w dorosłym życiu (por. Wood i in. 2025).

OBOPÓLNA NAUKA

Jak wspominałem na początku artykułu, zawód nauczyciela może być formą rozwoju kompetencji społecznych, przede wszystkim empatii, efektywnego zarządzania czasem, sposobu komunikacji oraz ogólnego funkcjonowania w środowisku społecznym. Z perspektywy nauczyciela w spektrum to swoista forma rehabilitacji, a dla uczniów neurotypowych to poszerzanie horyzontów – mogą lepiej zrozumieć specyfikę zachowań osoby w spektrum, nauczyć się rozpoznawać najczęstsze symptomy spektrum i umieć na nie reagować tak, aby zoptymalizować komunikację z tą osobą.

Nauczyciel języków obcych w spektrum autyzmu – wyzwania

TRUDNOŚCI ODCZYTYWANIA NIEPISANYCH ZASAD

Jedną z trudności w pracy nauczyciela w spektrum jest komunikacja z pracownikami placówki edukacyjnej. Wynika to z braku umiejętności odczytywania niepisanych zasad panujących np. w pokoju nauczycielskim, co często rodzi sytuacje konfliktowe i wprowadza atmosferę braku zrozumienia. Dla osoby w spektrum tego rodzaju sytuacje rodzą dodatkowy stres, zwłaszcza że dotyczą najbliższych współpracowników – nauczycieli bądź dyrekcji szkoły.

PODATNOŚĆ NA MANIPULACJĘ

Zdarza się, że u osób neuroroznorodnych występuje deficyt bądź zaburzenie w obszarze teorii umysłu, co ma ogromny wpływ na rozumienie zasad i reakcji interpersonalnych. Według Żebrowskiego (2008) teoria umysłu to zbiór pojęć (lub mechanizmów), które pozwalają człowiekowi na interpretację oraz zrozumienie stanów umysłu innych ludzi. Zaburzenia w tym obszarze oznaczają między innymi, że reakcje ludzi na dane sytuacje, słowa oraz emocje innych osób nie zawsze są przeze mnie dobrze interpretowane. W kontekście nauczania języka obcego jest to o tyle trudne, że nie odczytuję właściwie intencji innych osób. W praktyce polega to na przykład na tym, że bardzo łatwo angażuję się w prowokowaną przez uczniów rozmowę, która nie zawsze jest związana z tematem zajęć. W konsekwencji czas przeznaczony na realizację zaplanowanego zagadnienia poświęcam w dużej części na opowieść niezwiązaną z lekcją, a uczniowie cieszą się, że zajęcia mijają szybko i brakuje czasu na sprawdzenie poziomu ich wiedzy, np. w postaci kartkówki.

TRUDNOŚCI Z DYSCIPLINOWANIEM GRUPY

Czynnikiem utrudniającym przekazanie wiedzy przez osoby w spektrum jest nieumiejętność (lub duża trudność) związana ze zdyscyplinowaniem grupy uczniów. Moja silna potrzeba stosowania się do zasad sprawia, że podobnego podejścia oczekuję od innych. Tymczasem trudności w rozumieniu zachowania innych osób i zaburzony schemat komunikacji sprawiają, że w wielu przypadkach próba zdyscyplinowania nie przynosi efektów. Wynika to z wielu czynników, jednym z nich jest dosłowność w odbieraniu wypowiedzi i zachowań uczniów – zdarza mi się nie zauważyć ukrytej ironii, sarkazmu lub wspomnianej wyżej swoistej manipulacji ze strony uczniów. Mam problem z interpretacją mowy ciała, więc odczytywanie mikroekspresji, postawy ciała czy tonu głosu opóźnia moją reakcję na niewłaściwe zachowania uczniów. Osoby neurotypowe często posługują się aluzjami, których nauczyciel w spektrum może nie wychwycić na czas. Wszystkie wymienione trudności mogą prowadzić do nieporozumień w kwestii dyscyplinowania uczniów i ostatecznie osłabiać moc tego działania.

PRACA ZDALNA

Negatywnie na moją pracę wpływa niekiedy brak osobistego kontaktu ze współpracownikami, uczniami i opcjonalnie – z rodzicami uczniów. Z jednej strony praca zdalna może być najlepszą formą zawodową dla osoby w spektrum z powodu minimalnej liczby bodźców, z drugiej – może rodzić problemy komunikacyjne. Przekaz, który odbywa się drogą telefoniczną i mailową nie zawsze jest dla mnie jasny, brakuje w nim elementów, które pomagają osobie neuroatypowej lepiej zrozumieć komunikat, np. tembru głosu. Istotnym problemem z punktu widzenia osoby w spektrum jest także brak regularnej informacji zwrotnej. Pozostawianie wiadomości bez odpowiedzi budzi swego rodzaju niepokój, poczucie niezakończonego etapu pracy.

PERFEKCJONIZM

Tę cechę nauczyciela w spektrum z jednej strony można określić mianem zalety, ponieważ oznacza m.in. bardzo dobre przygotowanie do zajęć, zaangażowanie, a z drugiej strony – może ona prowokować napiętą atmosferę w kontaktach z osobami, które prezentują zdecydowanie bardziej luźne podejście do obowiązkowości. Perfekcjonizm może prowadzić także do popełniania drobnych błędów rzeczowych, co wynika ze stresu.

Środowisko pracy nauczyciela w spektrum

Niektórzy zadają sobie pytanie, czy warto wspominać o diagnozie spektrum autyzmu podczas rozmowy rekrutacyjnej. W moim przypadku informowanie potencjalnego pracodawcy o posiadanym orzeczeniu niejednokrotnie przekreślało szanse na zatrudnienie. Ostatecznie zdecydowałem się na pracę zdalną w sektorze edukacji domowej, ale nie jestem zamknięty na zmianę formy pracy, fizyczny powrót do klasy szkolnej.

Osoby w spektrum mają ogromny potencjał pedagogiczny, o czym była mowa wyżej. Świadome włączanie ich do kręgu pedagogicznego niesie za sobą wiele korzyści dla obu stron. Nauczyciel w spektrum może być bardzo efektywnym pedagogiem, który przekazuje wiedzę, dając z siebie całą energię i ekspresję. Potrzebuje jednak świadomego wsparcia metodycznego ze strony pracodawcy oraz regularnej informacji zwrotnej na temat wykonywanej pracy.

Optymalizowanie warunków pracy pod kątem nauczyciela w spektrum nie wymaga znacznych nakładów finansowych ze strony pracodawcy – wiele trudności codziennego funkcjonowania w szkole można rozwiązać za pomocą zatyczek do uszu bądź odpowiedniego oświetlenia sali, by zminimalizować odczucie przebodźcowania w czasie pracy. Bardzo pomocna w takich momentach jest możliwość chwilowego wyciszenia się w osobnym, cichym pomieszczeniu. To proste, ale sprawdzone strategie radzenia sobie z wyzwaniem sensorycznymi.

W kontaktach ze współpracownikami osobie w spektrum pomaga otwartość, konstruktywne sugestie i wspierające środowisko. Wymienione czynniki wpływają zresztą na efektywność zawodową nie tylko osób neuroroznorodnych, lecz także neurotypowych, warto je zatem pielęgnować w każdym środowisku pracy.

Osoba w spektrum pracuje tym efektywniej, im bezpieczniej czuje się w danej grupie – niezwykle istotne jest, aby przydzielone zadania należały więc do puli tych, w których czuje się ona pewnie i jest odbierana jako osoba godna zaufania. Osobiście najlepiej odnajduję się w projektach wymagających specjalistycznej wiedzy, którą mogę usystematyzować, a następnie w przystępny i jasny sposób przekazać innym. Zadaniem, któremu zawsze podołałam, jest przygotowanie lekcji w sposób ustrukturyzowany, zaczynając od wstępu, przez cele lekcji, przerobienie materiału, kończąc na podsumowaniu w formie prezentacji multimedialnej. Za niezwykle przydatne uważam wykorzystywanie podczas lekcji pomocy wizualnych.

Jako osoba z umysłem analitycznym, skupiam się na analizowaniu języka pod kątem semantycznym, morfologicznym. Za niezwykle przydatne i wartościowe w nauczaniu języka obcego uważam wykorzystanie wiedzy lingwistycznej w sposób praktyczny, czyli tworzenie na zajęciach atmosfery immersji językowej.

Jak wynika z powyższych rozważań, zapewnienie wyżej wymienionych warunków, adaptowanie metod nauczania do potrzeb nauczyciela w spektrum nie utrudnia prowadzenia zajęć, a wręcz wpływa pozytywnie na wyniki nauczania.

Rekomendacje dla systemu edukacji

Z mojej perspektywy niezwykle istotne jest, aby szerzyć ideę różnorodności jako elementu edukacji włączającej nie tylko w kontekście samych uczniów, lecz także w kontekście rekrutowania i zatrudniania nauczycieli. Aby proces ten przebiegał w sposób zoptymalizowany dla obu stron, trzeba wziąć pod uwagę odpowiednią adaptację miejsca pracy, która mogłaby polegać na wprowadzeniu pewnych udogodnień, jak mniej intensywne światło czy pokój wyciszenia. Jeśli nie można zapewnić takiego pomieszczenia, wówczas rekomendowałbym umożliwienie nauczycielowi pozostania w sali w czasie przerwy i przygotowania się do lekcji. Kolejny przykład to ograniczenie/wyeliminowanie czynników, które powodują przebodźcowanie, w tym dyżurów na korytarzu w czasie przerwy. Pozytywny wpływ na adaptację nauczyciela w spektrum miałoby również zoptymalizowanie procesów rekrutacyjnych tak, aby były przyjazne dla osób neuroatypowych, jeśli zgłoszą fakt posiadania orzeczenia, oraz wdrożenie kadry w specyfikę neuroroznorodności. Ostatnią rekomendacją jest wsparcie metodyczne, np. nauczyciela seniora bądź tzw. *quality buddy*, czyli zatrudnienia wspomaganego.

Taka forma wsparcia wpływa na efektywność pracy nauczyciela w spektrum, ponieważ regularnie otrzymuje on wskazówki metodyczne prezentowane z innej perspektywy, co pozwala mu zauważyć popełnione błędy i konsekwentnie je poprawiać.

BIBLIOGRAFIA

- Doyle, N. (2020), *Neurodiversity at Work: A Biopsychosocial Model and the Impact on Working Adults*, „British Medical Bulletin”, 135(1), s. 108–125.
- Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych <www.pfron.org.pl/pracodawcy/dofinansowanie-wynagrodzen/wysokosc-dofinansowania-do-wynagrodzen-pracownikow-niepelnosprawnych>, [dostęp: 22.12.2025].
- Pisula, E., Płatos, M., Banasiak, A. i in. (2024), *Neuroróżnorodność na polskich uczelniach. Doświadczenia osób studiujących: w spektrum autyzmu, z ADHD i z dysleksją*, Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych <isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19971230776/U/D19970776Lj.pdf>, [dostęp 17.05.2026].
- *Słownik Języka Polskiego PWN* <sjp.pwn.pl/slowniki/echolalia.html>, [dostęp: 22.12.2025]
- Wood, R., Gagat-Matula, A., Domagała-Zyśk, E., Mazur vel Butynski, M. (2025), „*We are here and we deserve it”: being an autistic teacher in Poland*”, „International Journal of Inclusive Education”, nr 30(6), s. 1076–1091.
- Woronowicz, S. (2025), *Neuroróżnorodność. Zrozumieć, Wspierać, Rozwijać. Przewodnik dla osób neuroróżnorodnych i ich bliskich*, Warszawa: Sylwia Woronowicz Publishing.
- Żebrowski, M. (2008), *Modularna teoria umysłu*, „Rocznik Kognitywistyczny”, t. 2, s. 105–112.

DANIEL PAWEŁ STEC Nauczyciel w edukacji domowej. Absolwent filologii germańskiej i angielskiej na Uniwersytecie Rzeszowskim. Pasjonat języków obcych i procesu ich akwizycji. Interesuje się uczeniem się i nabywaniem kompetencji językowej przez osoby z niepełnosprawnościami, w tym w spektrum autyzmu, a także szeroko pojętym tematem edukacji domowej w Polsce.

Sztuczna inteligencja w pracy z uczniami z ADHD

DOI: 10.47050/jows.2026.2.83-90

Współczesna edukacja coraz częściej sięga po nowoczesne technologie i narzędzia cyfrowe, które pomagają lepiej odpowiadać na zróżnicowane potrzeby uczniów wymagających indywidualnego podejścia. Szczególnie ważne staje się to w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi (ADHD). Artykuł przedstawia, w jaki sposób sztuczna inteligencja może wspierać nauczyciela w tym obszarze.

KATARZYNA KOCEL
Uniwersytet Śląski w Katowicach
Akademia WSB w Dąbrowie Górniczej

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE HANDS OF TEACHER: AI TOOLKIT TO FACILITATE WORK WITH ADHD PUPILS

Modern education faces challenges arising from the rapid advancement of technology, which influences teaching methods and the needs of students, particularly those with special educational needs (SEN) and attention difficulties. The increasing availability of digital tools offers new opportunities to support the learning process, especially for students with ADHD. This article explores the role of artificial intelligence in teaching English to students with attention deficits. It presents the findings of a study conducted among teachers and proposes innovative solutions that can help tailor teaching methods to individual needs of these students.

KEY WORDS: ADHD, ATTENTION DIFFICULTIES, SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS, ARTIFICIAL INTELLIGENCE, AI

Zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi (ADHD) należy do najczęściej diagnozowanych zaburzeń neurorozwojowych u dzieci i młodzieży (Kooij i in. 2010: 3). To złożone zaburzenie, które charakteryzuje się trudnościami w zakresie uwagi i zarządzania czasem oraz impulsywnością (Barkley 2006). Peter S. Jensen i in. (1997: 1677) wskazują, że dzieci z ADHD są często mniej przystosowane i przygotowane do wykonywania zadań wymagających skupienia, takich jak czytanie, słuchanie bądź zwykłe siedzenie w ławce szkolnej. Uczniowie z ADHD borykają się z problemami dotyczącymi koncentracji, organizacji pracy oraz kontrolowania impulsów. Jak twierdzi Michael J. Kofler ze współpracownikami (2007: 60), mają oni większe trudności w utrzymaniu uwagi na zadaniach w porównaniu z rówieśnikami, co wpływa na proces przyswajania wiedzy i może prowadzić do problemów w nauce. Chociaż ADHD nie jest klasyfikowane jako zaburzenie uczenia się, to znacznie utrudnia ono przyswajanie umiejętności szkolnych (Lipowska 2011: 18). Agnieszka Andrychowicz-Trojanowska (2017: 31) za cechy charakterystyczne dla tego zespołu uważa: trudność w podtrzymywaniu koncentracji przez dłuższy czas, nadmierną ruchliwość oraz silną impulsywność.

W kontekście nauki języka obcego jako drugiego ADHD znacznie wpływa na proces jego przyswajania. Natalia Turketi (2010: 5) twierdzi, że uczenie się języka obcego zazwyczaj jest problematyczne dla uczniów z deficytami uwagi. Dodatkowe bodźce, hałas, trudność w skupieniu się znacznie wpływają na rozumienie i przyswajanie materiału przerabianego na zajęciach. Dzieci z ADHD mają często słabą pamięć długotrwałą, są drażliwe, w krótkim czasie odczuwają wypalenie, co sprawia, że szybko się nudzą na zajęciach. Deficyty uwagi mają znaczny wpływ na wyniki szkolne i zaangażowanie w wykonywane zadania. Przyczyniają się do powstawania zaległości. Dziecko przestaje nadążać za materiałem, co rodzi niechęć do nauki, a nawet jest przyczyną wycofywania się z grupy i aktywności szkolnej. Jednocześnie deficyty uwagi warunkują popełnianie licznych błędów, zapominanie, gubienie przedmiotów i ogólne rozkojarzenie ucznia (Kołakowski i in. 2007: 54).

Wymienione trudności sugerują, że wspieranie uczniów z ADHD jest koniecznością, co jednak wymaga odpowiednich metod dydaktycznych. Właściwe podejście i rozwiązanie pomogą wyrównać szanse edukacyjne i przeprowadzić efektywny proces uczenia się, co zoptymalizuje warunki nauki i upodobni je do warunków ich neurotypowych (powszechnie uznawanych za rozwijających się i funkcjonujących w sposób standardowy) rówieśników.

Artykuł omawia możliwości wykorzystania sztucznej inteligencji we wspieraniu procesu edukacyjnego uczniów z ADHD oraz rozwiązania ułatwiające nauczycielom dostosowanie metod nauczania do potrzeb dzieci neuroatypowych. Przedstawia także wyniki badania przeprowadzonego na grupie 30 nauczycieli posiadających doświadczenie w pracy z uczniami z ADHD oraz rozwiązania, które mogą wspierać uczenie się i nauczanie uczniów z deficytami uwagi podczas zajęć języka angielskiego.

Tradycyjne i alternatywne strategie nauczania uczniów z ADHD

Badania pokazują, że klasyczne metody dydaktyczne i rozwiązania, charakteryzujące się jednolitym tempem nauki i wciąż opierające się na tradycyjnych materiałach edukacyjnych (np. podręcznikach, zeszytach ćwiczeń, kartach pracy), nie zawsze sprzyjają uczniom z ADHD lub są wręcz niewystarczające, ponieważ nie dają im wystarczającej przestrzeni na rozwój w tempie, które odpowiadałoby ich możliwościom.

Strategie wykorzystywane przez nauczycieli w pracy z uczniami z ADHD często ograniczają się do zastosowania krótszych, bardziej dynamicznych zadań, dostosowania tempa nauki czy wykorzystywania materiałów wizualnych. Tymczasem wielu badaczy uważa, że problem jest na tyle istotny, iż wymaga przeorganizowania metod pracy z dziećmi neuroatypowymi na wielu polach nauczania.

Maria E. Tello i Juanita C. Argudo-Serrano (2024: 12) sugerują, że niezmiernie ważne jest, aby dostosować i indywidualizować strategie nauczania dla uczniów z ADHD. Mogą oni bowiem zmagać się z problemami w zakresie motywacji i samooceny, ponieważ często doświadczają niepowodzeń w szkole, co wpływa na ich postrzeganie własnych umiejętności. Wspomniane wyżej strategie powinny wspomagać rozwój intelektualny uczniów oraz pozwalać na poprawę ich zdolności do samodzielnego organizowania pracy, utrzymania koncentracji i motywacji do nauki.

George J. DuPaul i Gary Stoner (2014: 148) proponują, aby nauczyciele częściej informowali uczniów z ADHD na temat ich osiągnięć oraz udzielali im motywującej i pozytywnej informacji zwrotnej. Podobnie twierdzi Jensen (2004: 229), sugerując przy tym korzystanie z takich rozwiązań jak: strategie uspokajające oraz pochwały za pozytywne zachowanie i rezultaty w nauce (tu nasuwa się pytanie, czy podane strategie nie są również odpowiednie dla uczniów neurotypowych?). Według niego pozytywny feedback stanowi istotny element w ocenianiu uczniów z deficytami uwagi. Dodatkowo proponuje on także odczytywanie uczniowi treści testów, zorganizowanie dla niego miejsca blisko nauczyciela, przekazywanie instrukcji w jego pobliżu, pomoc w organizacji pracy, zadawanie dodatkowych ćwiczeń, przesyłanie codziennych raportów do rodziców, zezwalanie na ewentualne przemieszczanie się po klasie, chwalenie postępów (2004: 231–232). Takie postępowanie może znacznie ułatwiać pracę z uczniami z ADHD na zajęciach i przyczynić do znacznego ułatwienia procesu jego przyswajania.

Zastosowanie sztucznej inteligencji w edukacji uczniów z ADHD

W kontekście wyzwań, przed jakimi stoją uczniowie z deficytami uwagi, coraz większe znaczenie zyskują technologie mogące pomóc dostosować sposób nauczania do indywidualnych potrzeb ucznia. Narzędzia sztucznej inteligencji zastosowane w obszarach monitorowania postępów, dostosowywania tempa nauki i formułowania rekomendacji dla nauczycieli mogą się okazać skuteczne w przezwyciężaniu trudności, jakie napotykają dzieci z ADHD w tradycyjnych klasach. Technologie oparte na sztucznej inteligencji oferują spersonalizowane podejście, środowisko wolne od nadmiernych bodźców oraz inteligentne narzędzia wspierające koncentrację i organizację pracy uczniów (Wędzińska 2023: 112).

Jak podaje Magdalena Wędzińska (2023: 114), w Wielkiej Brytanii firma Cambridge Assessment wdrożyła system oparty na sztucznej inteligencji do „monitorowania uczniów” z ADHD. Wykorzystuje on dane pochodzące z urządzeń typu smartwatch, aby śledzić aktywność uczniów w obszarach takich jak ruch, sen oraz tętno. Algorytmy AI analizują te informacje i są w stanie wykryć oznaki wskazujące na trudności z koncentracją. W przypadku wykrycia sygnałów ostrzegawczych system CognitoCare wysyła powiadomienie do nauczycieli lub rodziców, umożliwiając im szybką reakcję i wsparcie ucznia w skupieniu się na lekcji. Obecnie program Cambridge Assessment jest stosowany w ponad 100 szkołach w Wielkiej Brytanii (Wędzińska 2023: 114).

Kolejnym przykładem zastosowania technologii w nauczaniu uczniów z ADHD jest *Fuzzy Instructional Planner*, opracowany przez Josepha Aguilara-Martina i Alejandra Acevesa-Lopez (2006). Nie jest on klasycznym systemem sztucznej inteligencji, jednakże korzysta z logiki rozmytej (ang. *fuzzy logic*), która jest jedną z metod inteligentnego przetwarzania danych. Athanasios S. Drigas i Rodi-Eleni Ioannidou (2012: 1370) podkreślają, że ten inteligentny system samouczków (ITS) zaprojektowany w celu wspierania procesu edukacji, szczególnie u uczniów z ADHD i trudnościami w koncentracji, wykorzystuje połączenie różnych form przekazu, takich jak tekst, grafika, dźwięk i wideo, aby zwiększyć efektywność nauczania. Oparcie działania tego systemu na zasadzie logiki rozmytej oznacza, że dzięki analizie informacji dostarczonych przez ekspertów treści edukacyjne zostają dostosowane do poziomu oraz postępów ucznia. Kluczową funkcją ITS jest imitowanie roli nauczyciela, który dynamicznie dostosowuje materiały i sposób nauczania do indywidualnych potrzeb ucznia. Ze względu na swoją interaktywność i elastyczność system jest szczególnie przydatny w nauce na odległość oraz dla uczniów wymagających spersonalizowanego podejścia do nauki. Badania wykazały jego skuteczność w różnych zastosowaniach edukacyjnych, co czyni go obiecującym narzędziem w pracy z dziećmi z ADHD (Drigas i Ioannidou 2012: 1371).

Zastosowanie narzędzi sztucznej inteligencji może służyć jako uzupełnienie tradycyjnego systemu edukacyjnego, ponieważ oferuje indywidualizację podejścia do uczniów z deficytami uwagi. Według Agnieszki Zalewskiej-Bochenko (2023: 201) chatboty edukacyjne, np. Duolingo, ChatGPT, charakteryzują się zdolnością do udzielania szybkich odpowiedzi oraz wyjaśniania różnorodnych pojęć i koncepcji. Dzięki możliwości dostosowania się do indywidualnych potrzeb ucznia chatboty te oferują spersonalizowane ścieżki nauczania języka (nie tylko angielskiego), co jest szczególnie ważne dla osób

z trudnościami w koncentracji i organizacji pracy. Ich potencjalna rola wirtualnych asystentów, wykorzystywanych w celu planowania i zarządzania czasem, może skutecznie budować świadomość i organizację pracy uczniów z ADHD (Rapti 2023: 69).

Opis badania

Aby ocenić potencjał sztucznej inteligencji oraz jej przydatność na zajęciach języka angielskiego na podstawie doświadczeń nauczycieli, którzy stosowali AI podczas prowadzenia lekcji, przeprowadzono badanie. Jego uczestnikami byli nauczyciele o różnych stopniach awansu zawodowego: 9 dyplomowanych, 11 początkujących i 10 mianowanych. W badaniu wykorzystano kwestionariusz zawierający 12 pytań otwartych i zamkniętych. Poniżej przedstawiono podsumowanie odpowiedzi na wybrane pytania z kwestionariusza.

Pytanie 1. Czy stosuje Pan(-i) rozwiązania technologiczne / narzędzia AI w pracy z uczniami z ADHD? Jeśli tak, czy sprawia to jakieś trudności?

Na pytanie o zastosowanie rozwiązań technologicznych i narzędzi AI w pracy z uczniami z ADHD 24 respondentów udzieliło pozytywnej odpowiedzi, wskazując na brak trudności w ich wykorzystaniu. Z kolei 6 respondentów wskazało, że stosowanie sztucznej inteligencji w pracy z uczniami z ADHD jest dla nich wyzwaniem. Trudności sprawiało im między innymi dostosowanie rozwiązań AI do lekcji bądź samo wykorzystywanie technologii na zajęciach, ponieważ czasami wymagało to poświęcenia dodatkowego czasu na przygotowanie zajęć.

Wnioski wynikające z udzielonych odpowiedzi wskazują, że wykorzystanie zasobów sztucznej inteligencji podczas zajęć to temat, który jest nauczycielom powszechnie znany. Nauczyciele zdają się nie zamykać i nie ograniczać na wykorzystanie AI w nauczaniu, mimo iż w niektórych przypadkach jej zastosowanie wymaga od nich poświęcenia dodatkowego czasu.

Pytanie 2. Jakie rozwiązania/narzędzia sztucznej inteligencji stosuje Pan(-i) w pracy z uczniami z ADHD?

Odpowiadając na pytanie dotyczące rozwiązań i narzędzi wykorzystywanych na zajęciach języka angielskiego w pracy z uczniami z ADHD, nauczyciele najczęściej wskazywali interaktywne gry edukacyjne, takie jak: Blooket, Kahoot, Quizizz, Baamboozle, oraz platformy wspomagające naukę słówek, np. Quizlet, Wordwall, Duolingo. Do tego 11 respondentów zwróciło uwagę na wykorzystanie narzędzi AI, takich jak ChatGPT, Canva i Bing, do tworzenia angażujących materiałów dydaktycznych, a także generowania kart pracy i planów zajęć. Odpowiedzi podkreślają również istotną rolę ćwiczeń komputerowych, platform interaktywnych oraz materiałów dostosowanych do zainteresowań ucznia. Angażują one różne zmysły, w tym ruch i dotyk (np. karty obrazkowe, rekvizyty), co pozwala na bezpośredni kontakt z omawianym słownictwem oraz zapewnia dodatkową stymulację sensoryczną. Sześciu spośród ankietowanych nauczycieli zadeklarowało niewielkie doświadczenie w pracy z uczniami z ADHD. Natomiast nauczyciele deklarujący duże doświadczenie w pracy z takimi uczniami podkreślali, że kluczowe znaczenie oprócz rozwiązań technologicznych ma nauka przez zabawę, interakcję i aktywność fizyczną (wykres 1). Mają one wspierać koncentrację i efektywne przyswajanie wiedzy.

Wyk. 1. Rozwiązania najczęściej proponowane w pracy z uczniami z ADHD



N = 30, pytanie wielokrotnego wyboru

Źródło: opracowanie własne.

Pytanie 3. Czy uważa Pan(-i), że sztuczna inteligencja może się przyczynić do ułatwienia procesu edukacyjnego i posłużyć jako narzędzie wspierające uczniów z ADHD? Jeśli tak, to w jaki sposób?

Na pytanie dotyczące opinii nauczycieli na temat skuteczności sztucznej inteligencji w ułatwianiu procesu edukacyjnego dla uczniów z ADHD aż 27 respondentów uznało, że AI może posłużyć jako narzędzie wspierające i ułatwiające naukę. Wśród zalet respondenci wymienili między innymi fakt, że sztuczna inteligencja może stymulować mózg i dostarczać różnorodnych bodźców, co jest istotne w pracy z uczniami z ADHD, ponieważ często potrzebują oni większej ilości bodźców wizualnych i dźwiękowych, niż przewidują tradycyjne metody nauczania. AI umożliwia także dostosowanie istniejących materiałów do indywidualnych potrzeb uczniów, zarówno pod względem poziomu trudności, jak i formy przekazu – może np. tłumaczyć teksty, zamieniać tekst na mowę czy upraszczać język w zależności od poziomu rozumienia. Respondenci podkreślali również, że sztuczna inteligencja pozwala na tworzenie atrakcyjnych, interaktywnych ćwiczeń i aktywności, które zwiększają zaangażowanie uczniów, wydłużają czas skupienia i podtrzymują zainteresowanie uczniów materiałem.

Kolejnym atutem AI jest możliwość dostosowania tempa nauki do indywidualnych możliwości ucznia, co ma kluczowe znaczenie w przypadku osób z ADHD. Do tego 5 nauczycieli zwróciło uwagę na praktyczne zastosowanie AI w zarządzaniu czasem i organizacji nauki. Dzięki aplikacjom opartym na sztucznej inteligencji uczniowie mogą korzystać z przypomnień o ważnych zadaniach, dzielić materiał na mniejsze części czy lepiej planować naukę. Mimo wielu przytoczonych korzyści 3 respondenci zauważyło, że skuteczność AI w edukacji uczniów z ADHD może zależeć od indywidualnych preferencji – podczas gdy dla jednych będzie to wsparcie w nauce, dla innych może stanowić dodatkowy czynnik rozpraszający. Wśród ankietowanych znalazła się także 1 osoba z ADHD, która podkreśliła, że sama korzysta z narzędzi opartych na AI i uznaje je za pomocne w nauce.

Z odpowiedzi respondentów można wnioskować, że nauczyciele dostrzegają ogromny potencjał sztucznej inteligencji w edukacji uczniów z ADHD, zwłaszcza w zakresie personalizacji nauki, utrzymania uwagi i wspierania organizacji czasu. Jednocześnie zwracają uwagę na konieczność indywidualnego podejścia, ponieważ skuteczność tych narzędzi może się różnić w zależności od potrzeb i preferencji konkretnego ucznia.

Pytanie 4. Czy obecne metody tradycyjne wykorzystywane do pracy z uczniami z ADHD są wystarczające, aby ułatwić naukę?

W odpowiedzi na pytanie dotyczące skuteczności tradycyjnych metod stosowanych w pracy z uczniami z deficytami uwagi odpowiedzi respondentów były podzielone. Dotychczasowe metody mające na celu ułatwienie procesu edukacyjnego u uczniów z ADHD za wystarczające oraz spełniające swoją rolę uznało 12 ankietowanych. Jednakże 18 respondentów nie zgadza się z tym stwierdzeniem – według nich tradycyjne formy wsparcia nie spełniają swojej roli w sposób wystarczający. Wydaje się, że luka ta może zostać kiedyś uzupełniona o rozwiązania technologiczne oraz narzędzia sztucznej inteligencji, które pozwolą udzielić jak najlepszego wsparcia uczniom z deficytami uwagi.

Pytanie 5. Jakie metody/narzędzia/strategie bądź rozwiązania zasugerował(-a)by Pan(-i) w celu wspierania uczniów z deficytami uwagi?

W odpowiedzi ankietowani wskazali szereg skutecznych metod i strategii, które pomagają w zwiększeniu koncentracji oraz zaangażowania w proces nauki. Znaczenie fizycznego zaangażowania uczniów, np. poprzez gry ruchowe, aktywności wymagające interakcji z otoczeniem bądź wykorzystanie kart obrazkowych podkreśliło 17 respondentów. Ważnym aspektem, na który 7 badanych zwróciło uwagę, było także angażowanie całej grupy w krótkie, dynamiczne aktywności, co nie tylko pomaga uczniom z deficytami uwagi, lecz także integruje ich z rówieśnikami i buduje pozytywne relacje społeczne w klasie językowej. Ponadto 21 ankietowanych stwierdziło, że istotnym elementem wspierania uczniów jest indywidualne dopasowanie materiałów i treści, tak aby były one ciekawe i angażujące. Do tego 2 respondenci podkreśliło istotę zachowania równowagi między

nauką a dbaniem o dobrostan psychiczny ucznia, m.in. poprzez luźniejsze rozmowy, redukcję stresu, wsparcie i zrozumienie okazywane uczniom. Wśród rekomendacji 1 z respondentów znalazło się także stosowanie zegara w celu lepszego zarządzania czasem oraz sugestie podziału większych zadań na mniejsze. Takie działania miałyby pomagać uczniom w ich stopniowej realizacji oraz zwiększaniu poczucia sukcesu. Na konieczność ograniczania bodźców zwróciło uwagę 8 respondentów – mieli oni na myśli m.in. umożliwienie uczniowi pisania sprawdzianów w osobnym pomieszczeniu czy pozwolenie mu na używanie przedmiotów, które pomagają w regulacji sensorycznej (np. ściskanie piłeczki, bawienie się długopisem). Kluczowym aspektem wskazanym przez 27 biorących udział w badaniu było stosowanie krótkich i różnorodnych zadań, które miałyby na celu minimalizację monotonii oraz zwiększanie efektywności nauki. 3 respondentów rekomendowało metody multisensoryczne, czyli angażowanie różnych zmysłów (słuchu, wzroku i dotyku) poprzez używanie fiszek, kart obrazkowych, gier edukacyjnych oraz materiałów audio i wideo, które ułatwiają przyswajanie wiedzy i utrzymanie uwagi przez dłuższy czas.

Pytanie 6. Czy sztuczna inteligencja może nieść ze sobą zagrożenia w procesie nauczania uczniów z ADHD? Jeśli tak, to jakie?

Opinie w tej kwestii są podzielone. Większość respondentów (21) dostrzega ryzyko uzależnienia od stałych bodźców oraz przebodźcowania, co może prowadzić do trudności w nauce z wykorzystaniem tradycyjnych materiałów takich jak książki. Wskazują oni, że dzieci przyzwyczajone do intensywnej stymulacji mogą mieć problemy ze skupieniem uwagi na mniej interaktywnych formach nauki, a nadmiar bodźców może skutkować rozproszeniem uwagi i trudnościami w samodzielnym przetwarzaniu informacji.

Kolejnym zagrożeniem wskazywanym przez respondentów jest możliwość osłabienia umiejętności samodzielnego myślenia, ponieważ uczniowie mogą zacząć polegać na sztucznej inteligencji w nadmiernym stopniu, np. wykorzystując ją do automatycznego generowania odpowiedzi, zamiast angażować się w proces nauki. Niektórzy nauczyciele (6) zwrócili także uwagę na ryzyko wynikające z nieumiejętnego korzystania z AI zarówno przez uczących się, jak i nauczycieli. Brak odpowiedniej wiedzy może prowadzić do sytuacji, w których AI nie wspiera edukacji, lecz staje się jedynie narzędziem do szybkiego wykonywania zadań bez realnego przyswajania materiału. Z kolei 1 z respondentów nie dostrzega żadnych zagrożeń związanych ze sztuczną inteligencją, a 5 podkreśla, że potencjalne ryzyko nie dotyczy wyłącznie uczniów z ADHD, ale całego społeczeństwa. Wskazują oni, że AI może prowadzić do rozleniwienia intelektualnego, ponieważ uczniowie mogą wykorzystywać ją do automatycznego rozwiązywania zadań domowych, zamiast rozwijać własne umiejętności analityczne.

Podsumowując, opinie nauczycieli na temat zagrożeń wynikających z korzystania z AI dla uczniów z ADHD są zróżnicowane. Część z nich dostrzega ryzyko przyzwyczajenia do ciągłej stymulacji, przebodźcowania oraz osłabienia samodzielnego myślenia, natomiast inni nie dostrzegają bezpośrednich zagrożeń lub wskazują, że zależą one od sposobu korzystania z tych technologii. Kluczowe wydaje się więc świadome i odpowiedzialne wykorzystywanie AI w edukacji, tak aby wspierała ona proces uczenia się, zamiast zastępować go gotowymi rozwiązaniami.

Podsumowanie

Nauczyciele wykazują się dużą znajomością możliwości sztucznej inteligencji w nauczaniu uczniów z ADHD. Dostrzegają jej ogromny potencjał, szczególnie w zakresie personalizacji nauki, zwiększania zaangażowania i organizacji pracy. Można wnioskować, że AI jest w stanie skutecznie wspierać uczniów poprzez interaktywne narzędzia, dostosowanie materiałów do ich potrzeb oraz wprowadzanie elementów gry i zabawy. Tradycyjne metody pracy z uczniami z ADHD zdają się nie być wystarczające dla większości nauczycieli, co sugeruje rosnącą potrzebę wdrażania nowoczesnych technologii w edukacji. Nauczyciele dostrzegają jednak zagrożenia, takie jak przebodźcowanie, uzależnienie od intensywnej stymulacji oraz osłabienie umiejętności samodzielnego myślenia. W tej sytuacji kluczowe wydaje się więc odpowiednie wyważenie wykorzystania AI na zajęciach języka angielskiego. Istotne jest, aby sztuczna inteligencja stanowiła wsparcie, a nie zastępstwo dla tradycyjnych metod nauczania. Badanie pokazało

Rys. 1. Platforma edukacyjna Anglomaniacy

anglomaniacy

VOCABULARY GRAMMAR EXPRESSIONS ENGLISH FUN

English resources for kids and teachers

Welcome to anglomaniacy.pl! This is a site for kids learning English filled with fun activities, games, songs and worksheets that can help them with their English. This is also a resource site for English teachers. You will find here tons of free, ready-to-print teaching materials, as well as language resources to use online.

vocabulary grammar expressions abc animals

holidays kids' songs rhymes printables

Źródło: Anglomaniacy – English for kids, <anglomaniacy.pl/>, [dostęp: 10.03.2025].

Rys. 2. Platforma edukacyjna JeopardyLabs

JeopardyLabs

Build Browse About Login / Join

Create a Jeopardy Game

It's free, fast, and easy. No registration required!

Find a Jeopardy Game

JeopardyLabs has 5 million of them – and counting.

Water Cycle	Clouds	Weather Vocabulary	Stormy Weather	Tornado Safety and Trivia
100	100	100	100	100
200	200	200	200	200
300	300	300	300	300
400	400	400	400	400
500	500	500	500	500

Examples: [Weather](#), [World Capitals](#), [Geometry](#)

And if you like JeopardyLabs, try my other projects: [Test Maker](#), [Crossword Puzzle Maker](#), [Bingo Card Generator](#), [Word Search Maker](#), [Buzzer App](#)

"JeopardyLabs is the simplest way to build Jeopardy-like games online."

– You (after using JeopardyLabs)

JeopardyLabs allows you to create a customized jeopardy template without PowerPoint. The games you make can be played online from anywhere in the world. Building your own jeopardy template is easy. Just use the simple editor to get your game up and running.

Find a Jeopardy Game on Any Subject

Not interested in building your own jeopardy templates? You can browse other jeopardy templates created by other people.

Źródło: Jeopardy game templates, JeopardyLabs, <jeopardylabs.com>, [dostęp: 10.03.2025].

także, że świadomość na temat wykorzystania AI w edukacji jest wysoka, lecz konieczne może być dalsze kształcenie nauczycieli w zakresie efektywnego i odpowiedzialnego stosowania tych narzędzi.

Implikacje

Aby wspierać rozwój umiejętności uczniów z ADHD oraz ułatwiać im proces nauki języka angielskiego, warto wykorzystywać różnorodne narzędzia i rozwiązania edukacyjne. Jednym z nich jest platforma Anglomaniacy.pl, która oferuje interaktywne ćwiczenia wspierające motywację i zaangażowanie uczniów. Dzięki swojej dynamicznej formule, angażowaniu różnych zmysłów oraz krótkim, atrakcyjnym zadaniom, platforma pomaga w utrzymaniu uwagi i skutecznym przyswajaniu wiedzy. Jest to wartościowe narzędzie, które pozwala dostosować naukę do indywidualnych potrzeb uczniów, czyniąc ją bardziej efektywną i angażującą.

Kolejną platformą edukacyjną, która może skutecznie wspierać naukę uczniów z ADHD na zajęciach językowych jest JeopardyLabs.com. Dzięki dynamicznej formule gry, elementowi rywalizacji oraz możliwości pracy w grupach platforma pomaga utrzymać uwagę uczniów i zwiększa ich zaangażowanie. Krótkie, konkretne pytania oraz natychmiastowa informacja zwrotna sprawiają, że nauka staje się atrakcyjniejsza. Gry tworzone na JeopardyLabs są bardzo podobne do popularnego teleturnieju „Va Banque”, który jest polskim odpowiednikiem amerykańskiego „Jeopardy!”. W obu formatach uczestnicy wybierają kategorie i pytania o różnej wartości punktowej, odpowiadając na nie w formie quizu. Nauczyciel może dostosować poziom trudności i kategorie tematyczne do

indywidualnych potrzeb uczniów oraz samodzielnie tworzyć spersonalizowane gry, zaadaptowane do indywidualnych potrzeb uczniów.

Zastosowanie proponowanych rozwiązań może skutecznie wpływać na rozwój umiejętności i zaangażowanie uczniów z ADHD, prowadząc do usprawnienia procesu uczenia się i nauczania języka angielskiego.

BIBLIOGRAFIA

- Aguilar-Martin, J., Aceves-López, A. (2006), *A Simplified Version of Mamdani's Fuzzy Controller: The Natural Logic Controller*, „IEEE Transactions on Fuzzy Systems”, nr 14(1), s. 16–30.
- Andrychowicz-Trojanowska, A. (2017), *Grupa uczniowska na lekcji języka angielskiego – wyzwanie dla nauczyciela*, „Linguodidactica”, nr 21, s. 23–37.
- Barkley, R.A. (2006), *A Theory of ADHD. Attention-deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment*, New York: Guilford Press.
- Cambridge Assessment. (2023), Assessment network and research, <www.cambridgeassessment.org.uk>, [dostęp: 20.02.2025].
- Drigas, A.S., Ioannidou, R.E. (2012), *Artificial Intelligence in Special Education: A Decade Review*, „International Journal of Engineering Education”, nr 28(6), s. 1366–1372.
- DuPaul, G.J., Stoner, G. (2014), *ADHD in the Schools: Assessment and Intervention Strategies*, New York: Guilford Publications.
- Jensen, P.S. (2004), *Making the System Work for Your Child with ADHD*, New York: Guilford Press.
- Jensen, P.S., Mrazek, D., Knapp, P.K., Steinberg, L., Pfeffer, C., Schowalter, J., Shapiro, T. (1997), *Evolution and Revolution in Child Psychiatry: ADHD as a Disorder of Adaptation*, „Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry”, nr 36(12), s. 1672–1681.
- Kofler, M.J., Rapport, M.D., Alderson, M.R. (2008), *Quantifying ADHD Classroom Inattentiveness, its Moderators, and Variability: A Meta-analytic Review*, „Journal of Child Psychology and Psychiatry”, nr 49(1), s. 59–69.
- Kooij, S.J., Bejerot, S., Blackwell, A., Caci, H., Casas-Brugué, M., Carpentier, P.J., Asherson, P. (2010), *European Consensus Statement on Diagnosis and Treatment of Adult ADHD: The European Network Adult ADHD*, „BMC psychiatry”, nr 10, s. 1–24.
- Lipowska, M. (2011), *Dysleksja i ADHD. Współwystępujące zaburzenia rozwoju. Neuropsychologiczna analiza deficytów pamięci*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Rapti, K. (2023), *The Use of Artificial Intelligence During the Educational Process for Students with Attention Deficit and Hyperactivity Disorder*, „World Journal of Biology Pharmacy and Health Sciences”, nr 16(2), s. 66–75.
- Tello, M.E.C., Argudo-Serrano, J.C. (2024), *Teaching Strategies for Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder in English as Foreign Language Classrooms*, „Resistances Journal of the Philosophy of History” nr 5(9), s. 1–22.
- Turketi, N. (2010), *Teaching English to Children With ADHD*, MA TESOL Collection, United States Vermont. <digitalcollections.sit.edu/ipp_collection/483>, [dostęp: 11.02.2025].
- Wędzińska, M. (2023), *Sztuczna inteligencja w inkluzji edukacyjnej – między wsparciem a autonomią*, „Niepełnosprawność i Rehabilitacja”, nr 92(4), s. 109–117.
- Zalewska-Bochenko, A. (2024), *Sztuczna inteligencja w procesie edukacji*, „Optimum. Economic Studies”, nr 2(116), s. 194–210.

KATARZYNA KOCEL Nauczyciel akademicki na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach i Akademii WSB w Dąbrowie Górniczej oraz nauczyciel języka angielskiego w Szkole Języków Obcych „Britam” w Zabrze. Posiada tytuł magistra filologii angielskiej ze specjalnością nauczycielską i licencjata filologii angielskiej z językiem niemieckim ze specjalnością nauczycielską uzyskane na Uniwersytecie Śląskim.

Motywacja

Model Wielkiej Piątki a osiągnięcia językowe

Przegląd badań i implikacje pedagogiczne

DOI: 10.47050/jows.2026.2.93-104

Dlaczego jedni uczniowie przyswajają język obcy szybko i niemal bez wysiłku, podczas gdy inni mimo intensywnej nauki robią to wolniej? Część odpowiedzi może kryć się w cechach osobowości. W artykule przedstawiono wyniki badań nad związkiem między cechami tzw. Wielkiej Piątki a osiągnięciami językowymi oraz omówiono możliwości wykorzystania tej wiedzy w codziennej pracy dydaktycznej nauczyciela.

MARCIN ŚLAWSKI
Akademia Nauk Stosowanych
im. Stanisława Staszica w Pile

THE BIG FIVE MODEL AND LANGUAGE ACHIEVEMENT: A REVIEW OF RESEARCH AND PEDAGOGICAL IMPLICATIONS

This article examines the relationship between the Big Five personality traits and foreign language achievement. Drawing on a meta-analysis by Chen et al. (2022) covering 8,853 participants across 31 primary studies, as well as more recent bibliometric and systematic reviews, the article demonstrates that four of the five traits – openness to experience, conscientiousness, extraversion and agreeableness – show statistically significant positive associations with language learning outcomes. The article also discusses key moderating variables, including learner age, language family distance and the type of achievement measure used. A separate section addresses the mediating role of learning strategies. The concluding section offers pedagogical implications presenting six learner profiles and practical classroom strategies tailored to each of them.

KEY WORDS: BIG FIVE, FOREIGN LANGUAGE LEARNING, LANGUAGE ACHIEVEMENT, PERSONALITY TRAITS, PEDAGOGICAL IMPLICATIONS

Badacze zajmujący się tematyką przyswajania drugiego języka (ang. *second language acquisition*, SLA) od dawna zadają pytanie, dlaczego jedni uczyć się osiągają biegłość językową szybciej i przy mniejszym nakładzie wysiłku niż inni. Wśród różnic indywidualnych (ang. *individual differences*, ID), na które najczęściej zwracają uwagę naukowcy, szczególnie miejsce zajmuje osobowość. Rola indywidualnych różnic, w tym cech osobowości, w osiągnięciach językowych jest coraz szerzej omawiana także w polskiej literaturze (Pawlak 2019; Piechurska-Kuciel 2020; Przybył i Pawlak 2025). Jest to o tyle ważne, że liczne badania prowadzone w ostatnich latach oraz ich wyniki pokazują, że cechy osobowości są względnie stabilne (Bleidorn i in. 2022). Warto przy tym zaznaczyć, że większość badań dotyczących związku między cechami Wielkiej Piątki z osiągnięciami językowymi prowadzono w kontekstach anglojęzycznych lub azjatyckich, a wyniki uzyskane w jednym kontekście kulturowym i edukacyjnym nie zawsze przekładają się na inne realia. Niezależnie od różnic kulturowych badania wskazują na względną stabilność osobowości, z czego wynika ważna implikacja dla praktyki dydaktycznej: celem szkoły nie powinno być zmienianie osobowości ucznia, lecz tworzenie takich warunków, które pozwolą każdemu rozwijać się zgodnie z własnymi predyspozycjami.

Przez wiele lat dominowały modele cech osobowości nawiązujące do tradycji jungiańskiej (Jung 1971) i modelu EPQ Eysencka (Eysenck i Eysenck 1991), skupiające się niemal wyłącznie na wymiarze ekstrawersja–introwersja. Przełom nastąpił wraz z upowszechnieniem się pięcioczynnikowego modelu osobowości (ang. *Big Five* lub *Five-Factor Model*, FFM), sformułowanego przez Paula Costę i Roberta McCrae'a (1992). Model ten umożliwił prowadzenie systematycznych i międzykulturowo porównywalnych badań nad związkami między cechami osobowości a osiągnięciami językowymi. Mimo rozwoju alternatywnych modeli osobowości, takich jak HEXACO czy model dwuczynnikowy (Strus i in. 2021), Wielka Piątka nadal pozostaje najpowszechniej wykorzystywanym i najlepiej opracowanym narzędziem opisu osobowości (McCrae 2009).

Celem niniejszego artykułu jest analiza wyników badań dotyczących związku między cechami osobowości opisanymi w modelu Wielkiej Piątki a osiągnięciami w nauce języka obcego oraz omówienie ich znaczenia w codziennej pracy nauczyciela. Artykuł pełni przy tym dwie funkcje. W warstwie porządkującej systematyzuje dotychczasową wiedzę na temat związku cech osobowości z osiągnięciami w nauce języka obcego, ze szczególnym uwzględnieniem najnowszych badań ilościowych oraz polskich badań empirycznych. W warstwie aplikacyjnej autor podejmuje próbę przełożenia tej wiedzy na realia klasy szkolnej, wskazując, jak rozpoznawać różne typy uczniów i jak tworzyć takie warunki pracy sprzyjające funkcjonowaniu każdego z nich. Nie chodzi przy tym o przedstawienie gotowych rozwiązań, lecz o zachętę do refleksji nad zróżnicowaniem sposobów uczenia się, co pozwala nauczycielowi świadomie dostosowywać formy pracy oraz sposób udzielania informacji zwrotnej.

W niniejszym przeglądzie uwzględniono trzy źródła. Pierwszym są najnowsze badania ilościowe nad Wielką Piątką w kontekście nauki języka: metaanaliza Xinjie Chen i in. (2022), przegląd bibliometryczny Menglin Li i Wei Xu (2025) oraz przegląd systematyczny Xu (2025). Drugie źródło stanowią polskie badania empiryczne, ze szczególnym uwzględnieniem pracy Jakuba Przybyła i Mirosława Pawlaka (2025), pierwszego polskiego badania łączącego cechy Wielkiej Piątki ze strategiczną samoregulacją na próbie różnicowanej ze względu na poziomy ESOKJ (ang. CEFR). Trzecie źródło stanowią kluczowe pozycje teoretyczne oraz prace polskich autorów dotyczące różnic indywidualnych w przyswajaniu języka obcego (Pawlak 2019). Szczególne miejsce zajmuje wśród nich monografia Ewy Piechurskiej-Kuciel (2020), pierwsze całościowe opracowanie poświęcone roli Wielkiej Piątki w przyswajaniu języka obcego, łączące obszerny przegląd badań empirycznych z autorską syntezą teoretyczną. Pozostaje ona dla niniejszego artykułu głównym punktem odniesienia w warstwie teoretycznej. Pierwszeństwo przyznano badaniom z ostatnich pięciu lat. Autor odwołuje się do wcześniejszych publikacji wyłącznie wówczas, gdy stanowią one niezbędne, klasyczne opracowania w ramach omawianej tematyki (Ackerman i Heggstad 1997; Krashen 1982).

Model Wielkiej Piątki – zarys teoretyczny

Pięcioczynnikowy model (Costa i McCrae 1992) opisuje osobowość w kategoriach pięciu szeroki wymiarów, z których każdy obejmuje zestaw bardziej szczegółowych charakterystyk. Na tle wcześniejszych ujęć model Wielkiej Piątki wyróżnia jego uniwersalność. Oznacza to, że może być on stosowany do badania cech osobowości niezależnie od kontekstu kulturowego. Potwierdzają to badania międzykulturowe Roberta McCrae'a i Antonia Terracciana (2005), w których strukturę Wielkiej Piątki odtworzono w większości z 50 badanych kultur i rozpoznano ją we wszystkich analizowanych populacjach. Obszerne analizy Davida Schmitta i in. (2007), obejmujące 56 narodów, ujawniły z kolei, że choć średnie natężenie poszczególnych cech osobowości różni się między populacjami, to podstawowa struktura modelu pozostaje w większości regionów stabilna, z wyraźniejszymi odstępstwami jedynie w niektórych kulturach Afryki oraz Azji Południowej i Południowo-Wschodniej. Model opisuje pięć podstawowych cech:

- ➔ otwartość na doświadczenie (ang. *openness to experience*), czyli ciekawość intelektualną, wyobraźnię, wrażliwość estetyczną, tolerancję wieloznaczności;
- ➔ sumiennność (ang. *conscientiousness*), na którą składają się: samodyscyplina, rzetelność, zorientowanie na cel, wytrwałość w realizacji zadań;
- ➔ ekstrawersja (ang. *extraversion*), którą cechują: towarzyskość, asertywność, poszukiwanie stymulacji, pozytywna emocjonalność;
- ➔ ugodowość (ang. *agreeableness*), w której skład wchodzi: skłonność do współpracy, empatia, zaufanie, altruizm;
- ➔ neurotyczność (ang. *neuroticism*), czyli tendencja do przeżywania negatywnych emocji: lęku, smutku, irytacji i poczucia winy.

Do pomiaru wyżej wymienionych cech służy najczęściej kwestionariusz NEO-PI-R Costy i McCrae (1992), który składa się z 240 pytań, a każdemu wymiarowi przypisano 6 podskali (łącznie 30 aspektów). W badaniach, w których czas wypełniania kwestionariusza jest ograniczony, stosuje się jego skrócone wersje. Big Five Inventory (BFI; John i in. 2008) obejmuje 44 pozycje i umożliwia pomiar 5 podstawowych wymiarów osobowości. Natomiast Ten Item Personality Inventory (TIPI; Gosling i in. 2003) zawiera jedynie 10 pozycji, po dwie dla każdej cechy. Mimo różnic w długości oba narzędzia cechuje wysoka zgodność strukturalna, co umożliwia porównywanie wyników badań. Model Wielkiej Piątki pozostaje obecnie dominującym podejściem w badaniach nad osobowością w SLA. Jego zaletą jest zarówno bogata baza empiryczna, jak i szerokie zastosowanie na całym świecie.

Otwartość i sumiennność jako kluczowe czynniki osiągnięć językowych

Najważniejszego, jak dotąd, ilościowego podsumowania dostarczyła metaanaliza Chen i in. (2022). Uwzględniono w niej 137 współczynników korelacji zaczerpniętych z 31 badań pierwotnych przeprowadzonych w 24 krajach. Łączna próba obejmowała 8 853 uczestników, a wyniki uwzględnionych badań opublikowano w latach 1982–2020. Jak pokazują analizy, cztery z pięciu cech osobowości pozostają w pozytywnym i istotnym statystycznie związku z osiągnięciami w nauce. Są to: otwartość na doświadczenie, sumiennność, ekstrawersja i ugodowość. Neurotyczność okazała się nieistotna statystycznie, co oznacza, że nie wykryto związku między neurotycznością a osiągnięciami językowymi. Należy jednak podkreślić, że wszystkie uzyskane wartości korelacji były niskie. Wyniki te są spójne z całościową analizą Piechurskiej-Kuciel (2020) i znajdują potwierdzenie w nowszym przeglądzie bibliometrycznym Li i Xu (2025) oraz w polskich badaniach Przybyła i Pawlaka (2025). Również przegląd systematyczny Xu (2025), obejmujący 13 badań empirycznych dotyczących związku osobowości i inteligencji z sukcesem w nauce L2 (drugi język), wskazuje ekstrawersję, otwartość i sumiennność jako najsilniejsze predyktory osiągnięć językowych.

W dalszej części artykułu przedstawiono ustalenia dotyczące każdej z pięciu cech osobno, w kolejności odpowiadającej sile związku z osiągnięciami językowymi w metaanalizie Chen i in. (2022): od otwartości na doświadczenie, przez sumiennność, ekstrawersję i ugodowość, po neurotyczność. Dla każdej cechy podano ogólny wzorzec wyników metaanalizy oraz – w zakresie istotnym

dla każdej cechy – ustalenia przeglądu bibliometrycznego Li i Xu (2025). Odniesiono się także do wyników polskiego badania Przybyła i Pawlaka (2025) oraz, w wybranych przypadkach, mechanizmów psychologicznych pośredniczących w obserwowanych zależnościach. Wnioski metodologiczne Li i Xu (2025), dotyczące niespójności w narzędziach pomiaru cech osobowości oraz definicji osiągnięć językowych, omówiono w dalszej części artykułu, w sekcji poświęconej moderatorom i kwestiom metodologicznym.

Otwartość na doświadczenie

Zgodnie z metaanalizą Chena i in. (2022) najsilniejszym korelatem osiągnięć językowych jest otwartość na doświadczenie. Osoby o wysokim poziomie tej cechy lepiej radzą sobie ze złożonością języka. Chętniej mówią mimo błędów oraz aktywnie poszukują kontaktu z językiem poprzez media i interakcje społeczne (Piechurska-Kuciel 2022).

Ustalenia te potwierdzają polskie badania Przybyła i Pawlaka (2025) przeprowadzone na próbie 711 studentów z dwóch polskich uczelni. Badani byli studentami różnych kierunków (żaden nie studiował filologii angielskiej), w wieku 18–24 lat, o poziomie biegłości językowej od A1+ do B2 ocenianym na podstawie testów plasujących. Do pomiaru osobowości zastosowano polską adaptację inwentarza NEO-FFI (Zawadzki i in. 2010), opracowaną na podstawie oryginału Costy i McCrae'a (1992, 2017). Natomiast strategię samoregulacji mierzono przy użyciu zaadaptowanego kwestionariusza S2R, czyli ang. *strategic self-regulation* (Oxford 2017; Przybył i Pawlak 2023). Otwartość na doświadczenie wykazała najszerzy i najbardziej konsekwentny związek ze strategiami uczenia się. Na poziomie B2 pozostawała powiązana ze wszystkimi sześcioma kategoriami S2R, podobnie jak na poziomie A2. Natomiast na poziomie B1 obejmowała trzy kategorie: kognitywne, metakognitywne i społeczne.

Warto również odnotować, że otwartość na doświadczenie jako cecha Wielkiej Piątki wykazuje najsilniejszy i najbardziej konsekwentny pozytywny związek z inteligencją – zarówno ogólną, rozumianą jako ogólny poziom zdolności poznawczych, jak i skryzalizowaną, opartą na wiedzy i zdobytym stopniowo doświadczeniu (Ackerman i Heggestad 1997). Związek ten jest szczególnie silny w odniesieniu do aspektu intelektu, rozumianego jako ciekawość intelektualna oraz skłonność do myślenia abstrakcyjnego (DeYoung i in. 2014). Może to częściowo wyjaśniać, dlaczego osoby o wysokiej otwartości sprawniej przyswajają złożone struktury językowe (Piechurska-Kuciel 2022). Wnioski te są zgodne z obserwacjami Li i Xu (2025), według których otwartość na doświadczenie i sumienność należą do cech najsilniej związanych z sukcesem w nauce języka obcego.

SUMIENNOŚĆ

Sumienność to cecha, która w badaniach psychologicznych konsekwentnie wiąże się z sukcesem zarówno w nauce ogólnej (Mammadov 2022), jak i w nauce języków (Chen i in. 2022). Wynika to z faktu, że osoby sumienne uczą się w sposób bardziej systematyczny, wykazują większą wytrwałość w obliczu trudności i konsekwentnie wykonują podjęte zadania. Nauka języka obcego z reguły wymaga systematycznej pracy, a nie jednorazowego przygotowania przed egzaminem. Dlatego też sumienność odgrywa w niej szczególną rolę. Intuicyjnie sumienność można utożsamiać z wytrwałością (ang. *grit*). Yasser Teimouri, Luke Plonsky i Farhad Tabandeh (2022) traktują oba pojęcia jako odrębne. Według nich sumienność odnosi się do samodyscypliny, obowiązkowości i systematycznego działania. Wytrwałość natomiast – do utrzymywania wysiłku i zaangażowania w realizację określonego celu mimo trudności i niepowodzeń. W literaturze przedmiotu wyróżnia się dwa główne wymiary wytrwałości: wytrwałość w wysiłku (ang. *perseverance of effort*) oraz stałość zainteresowań (ang. *consistency of interest*), (Duckworth i in. 2007; Teimouri i in. 2022). Zdaniem Angeli Duckworth i współautorów (2007) o długoterminowym sukcesie często decyduje nie tylko poziom zdolności poznawczych, lecz także umiejętność utrzymywania wysiłku i zaangażowania mimo trudności oraz braku natychmiastowych rezultatów. W kontekście nauki języka obcego szczególnie istotny wydaje się pierwszy z tych wymiarów. Zgodnie z wynikami przeglądu systematycznego

Xu (2025) wytrwałość w wysiłku stanowi silniejszy predyktor sukcesu w L2 niż stałość zainteresowania samym językiem. Z analizy Sakhavata Mammadova (2022) wynika, że spośród cech Wielkiej Piątki najsilniejszym i najbardziej stabilnym predyktorem osiągnięć akademickich jest sumienność.

W polskich badaniach Przybyła i Pawlaka (2025) sumienność wiązała się przede wszystkim ze strategiami pamięciowymi i metakognitywnymi, przy czym te ostatnie rozumiane są jako świadome działania służące zarządzaniu własnym procesem uczenia się. Interesujące są jednak wyniki porównań z otwartością na doświadczenie. W edukacji ogólnej sumienność zazwyczaj ma większe znaczenie predykcyjne. Natomiast w nauce języka obcego zależność ta już nie jest tak jednoznaczna. Otwartość na doświadczenie okazuje się szerszym i bardziej konsekwentnym predyktorem. Może to oznaczać, że w przyswajaniu języka większe znaczenie ma ciekawość niż wytrwałość.

EKSTRAWERSJA

Spośród pięciu cech Wielkiej Piątki to ekstrawersja przez długi czas dominowała w kontekście nauki języka. Późniejsze badania wykazały, że jej rola ma bardziej złożony charakter, niż początkowo sądzono. Jak zauważają Li i Xu (2025), literatura przedmiotu nie dostarcza jednoznacznych wyników dotyczących ekstrawersji. Kluczowe znaczenie ma sposób definiowania osiągnięć językowych. W przypadku gdy miarą osiągnięć jest sprawność ustna i komunikacja, ekstrawersja zwykle wiąże się z lepszymi wynikami, ponieważ ekstrawertycy częściej wchodzą w interakcje. W pomiarach ogólnej biegłości językowej lub wyników testów związek ten często słabnie lub zanika. Metaanaliza Chen i in. (2022) wykazała istotny statystycznie, choć niewielki efekt. Ekstrawertycy chętniej komunikują się w języku obcym, częściej ćwiczą mówienie i szybciej rozwijają umiejętność swobodnej konwersacji. Z kolei introwertycy mogą osiągać wyższe poziomy biegłości językowej, poświęcając więcej czasu na samodzielną i refleksyjną pracę nad językiem (Ellis 2008).

Wspomniane wcześniej badanie Przybyła i Pawlaka (2025) dostarcza ciekawych wniosków. Ekstrawersja wiązała się ze strategiami społecznymi (interpersonalnymi formami regulacji uczenia się obejmującymi zadawanie pytań, współpracę z innymi uczącymi się oraz empatyzowanie z rozmówcami w języku docelowym; Oxford 2017) przede wszystkim u studentów na niższych poziomach biegłości językowej, a siła tego związku malała wraz ze wzrostem kompetencji językowej.

UGODOWOŚĆ

Ugodowość jest najsłabszym spośród czterech istotnych korelatów wyróżnionych w metaanalizie Chen i in. (2022), choć również w tym przypadku związek z osiągnięciami jest statystycznie istotny. Osoby ugodowe chętniej pracują w grupach, łatwiej nawiązują kontakt z rodzimymi użytkownikami języka i spokojniej przyjmują poprawki ze strony rozmówców czy nauczyciela (Asmali 2014). W polskim badaniu Przybyła i Pawlaka (2025) w grupie studentów na poziomie A2 ugodowość wiązała się ze strategiami metakognitywnymi. Jednak tej zależności nie wykazano na wyższych poziomach biegłości.

NEUROTYCZNOŚĆ

Neurotyczność zajmuje osobne miejsce w badaniach nad nauką języka, ponieważ pozostaje w ścisłym związku z lękiem językowym. Zaskakujące jest to, że z metaanalizy Chen i in. (2022) nie wynika istotna zależność między neurotycznością a osiągnięciami językowymi. Podobnie polskie badanie nie wykazało takiego związku, niezależnie od poziomu biegłości uczestników, a neurotyczność okazała się jedyną z pięciu cech, dla której żaden z modeli uwzględniających strategie uczenia się nie osiągnął istotności statystycznej (Przybył i Pawlak 2025). Także przegląd bibliometryczny Li i Xu (2025) wskazuje, iż neurotyczność ma nieistotny bądź marginalny wpływ na sukces w nauce języków obcych. Wyniki te sugerują, że jej oddziaływanie na proces uczenia się przebiega raczej pośrednio – przez emocje i lęk językowy – niż bezpośrednio przez strategie uczenia się (Chen i in. 2022; Przybył i Pawlak 2025).

Liczne badania wskazują, że ważnym czynnikiem łagodzącym wpływ neurotyczności na lęk językowy jest inteligencja emocjonalna. Osoby o jej wysokim poziomie doświadczają znacznie niższego stresu podczas komunikacji w języku obcym, zwłaszcza w sytuacjach mówienia (Dewaele i in. 2008). W zgodzie z tymi obserwacjami przegląd systematyczny Xu (2025) pokazuje, że wybrane komponenty inteligencji emocjonalnej, takie jak dobrostan, empatia i regulacja emocji, mogą pełnić funkcję ochronną wobec wysokiej neurotyczności, redukując lęk językowy i wspierając zaangażowanie w proces uczenia się. Wyjaśnia to hipoteza filtru afektywnego Stephena Krashena (1982), zgodnie z którą silny stres emocjonalny działa jak bariera, utrudniając dostęp nowych informacji językowych do mechanizmów odpowiedzialnych za przyswajanie języka. Wysoka inteligencja emocjonalna może usuwać tego rodzaju blokady. Hipoteza ta spotkała się jednak z szeroką krytyką ze strony badaczy SLA. Zarzucano jej m.in. brak precyzyjnych definicji operacyjnych oraz trudności w jej empirycznej falsyfikacji (Lightbown i Spada 2006). Mimo to pozostaje ona użyteczną metaforą dydaktyczną opisującą związek między afektem a procesem akwizycji językowej.

Moderatory i kwestie metodologiczne

Wyniki badań nad Wielką Piątką i nauką języka nie są jednoznaczne, co podkreślają zarówno metaanaliza Chen i in. (2022), jak i przegląd Li i Xu (2025). Badania w tym obszarze często przynoszą zróżnicowane, a niekiedy również sprzeczne wyniki. Źródłem tych rozbieżności jest fakt, że związek między osobowością a osiągnięciami językowymi zależy od wielu dodatkowych czynników, tzw. moderatorów. Moderatory to zmienne wpływające na siłę lub kierunek danego związku, m.in.: poziom znajomości języka, wiek uczących się, motywacja czy forma nauki (np. nauka szkolna, akademicka lub samodzielna). Są to jedynie przykłady najczęściej omawianych moderatorów w literaturze przedmiotu.

Kolejną zmienną jest sposób pomiaru osiągnięć. Najsilniejsze i najbardziej stabilne związki między cechami osobowości a wynikami nauki obserwuje się w przypadku obiektywnych testów standaryzowanych, natomiast najmniej spójne rezultaty uzyskuje się w odniesieniu do miar opartych na samoocenie. Osoby o wysokim poziomie ekstrawersji mają tendencję do zawyżania własnej biegłości językowej, podczas gdy osoby o wysokiej neurotyczności – do jej zaniżania (Li i Xu 2025). Oznacza to, że nauczyciel powinien ostrożnie interpretować wyniki samooceny uczniów.

Metaanaliza Chen i in. (2022) wskazuje również, że gdy oba języki należą do tej samej rodziny, związek między otwartością a wynikami jest nieco silniejszy niż w przypadku języków niespokrewnionych. Polskojęzyczny uczeń uczący się czeskiego ma pewną naturalną przewagę w porównaniu z uczniem uczącym się japońskiego.

Mammadov w swojej metaanalizie (2022) przedstawia subtelne dowody na moderującą rolę płci. Otwartość i ekstrawersja okazały się nieco słabszymi predyktorami sukcesu w grupach ze znaczną przewagą kobiet, co sugeruje, że u uczennic większe znaczenie mogą mieć inne czynniki warunkujące osiągnięcia. Z kolei metaanaliza Chena i in. (2022) nie wykazała, aby płeć wpływała na siłę związku między osobowością a wynikami w nauce, co wskazuje na względną uniwersalność modelu Wielkiej Piątki w odniesieniu do obu płci.

Osobowość a strategie uczenia się

Cechy osobowości wpływają na naukę języka nie tylko bezpośrednio, lecz także przez dobór strategii uczenia się. Związek ten potwierdzają polskie badania empiryczne, prowadzone zarówno z zastosowaniem analizy korelacyjnej (Dudka i Krasowicz-Kupis 2024), jak i modelowania równań strukturalnych (Przybył i Pawlak 2025).

Wysoki poziom otwartości na doświadczenie wiąże się ze stosowaniem różnorodnych strategii uczenia się oraz dodatnio koreluje z efektywnością przyswajania języka (Dudka i Krasowicz-Kupis 2024). Sumienność wiąże się przede wszystkim ze strategiami pamięciowymi i metakognitywnymi. Oznacza to, że osoby sumienne planują proces uczenia się, systematycznie powtarzają materiał i monitorują własne postępy (Fazeli 2011). Ekstrawertycy preferują strategie kompensacyjne i społeczne,

to znaczy chętnie inicjują rozmowy, a braki leksykalne kompensują za pomocą parafrazy, synonimów oraz gestów. Koncentrują się przede wszystkim na skutecznej komunikacji, a nie na poprawności językowej (Zafar i Meenakshi 2012; Citra i Zainil 2021). Introwertycy natomiast częściej sięgają po strategie metakognitywne i kognitywne, kładąc nacisk na poprawność gramatyczną, co przekłada się na wyższy poziom formalnej biegłości językowej (Citra i Zainil 2021). Wysoki poziom neurotyczności może utrudniać efektywne korzystanie ze strategii uczenia się. Związany z nią lęk często przejawia się niechęcią do wypowiadania się oraz niską wiarą we własne możliwości, co obniża zaangażowanie w aktywne używanie języka (Czerniawska 2008; Dudka i Krasowicz-Kupis 2024).

Implikacje pedagogiczne

Omówione w artykule wyniki badań mogą być przydatne w codziennej pracy dydaktycznej, pod warunkiem że będą interpretowane z należytą ostrożnością. Cechy osobowości są względnie trwałymi właściwościami człowieka, a nie etykietami. Żaden uczeń nie jest ani „tylko introwertykiem”, ani „wyłącznie osobą sumienną”. Osobowość tworzą wszystkie omawiane cechy, przy czym każda z nich może występować w różnych stopniach nasilenia. Rolą nauczyciela nie jest próba zmiany osobowości ucznia, lecz takie organizowanie środowiska uczenia się, aby osoby o różnych profilach osobowości mogły się uczyć skutecznie i wykorzystywać swoje mocne strony. Żadna indywidualna cecha nie przesądza też o osiągnięciach językowych ucznia. Osobowość jest zaledwie jednym z wielu czynników wpływających na efektywność nauki języka, obok motywacji, jakości nauczania, częstotliwości kontaktu z językiem oraz indywidualnych zdolności językowych. Opisane poniżej przypadki nie stanowią gotowej recepty, lecz raczej zestaw wskazówek, które mogą pomóc w rozpoznaniu typów uczniów, a tym samym w odpowiednim dostosowaniu środowiska klasowego.

Istnieje typ ucznia, któremu trudno się skupić na pracy z podręcznikiem. Nie wynika to z braku zaangażowania, lecz z szerokiego zakresu zainteresowań. Oglądanie seriali w oryginalnej wersji językowej, czytanie artykułów z zagranicznej prasy lub rozmowa z rodzimym użytkownikiem języka w internecie często okazują się dla niego atrakcyjniejsze. Takie zachowania mogą charakteryzować ucznia o wysokiej otwartości na doświadczenie. Przeważa on język w dużej mierze w sposób pośredni, właśnie poprzez kontakt z autentycznymi materiałami językowymi. Mają one dla niego większą wartość niż sztuczne dialogi podręcznikowe. Dlatego zaleca się wykorzystywanie fragmentów literatury, tekstów publicystycznych oraz organizowanie dyskusji na tematy odnoszące się do rzeczywistości. Szczególnie efektywne są wszelkie aktywności angażujące ciekawość ucznia.

Istnieją jednak pewne zagrożenia. Ta sama otwartość, która sprawia, że uczący się podejmuje wiele aktywności jednocześnie, może powodować, że nie doprowadza on żadnej z nich do końca. Nowe pomysły często okazują się atrakcyjniejsze niż kontynuowanie rozpoczętych działań. Dlatego zasadne jest dzielenie zadań na krótkie, konkretne etapy. Nie służy to ograniczaniu kogoś, lecz wyznaczaniu mu przejrzystych ram działania.

Uczeń sumienny rzadko sprawia trudności wychowawcze. Regularnie wykonuje zadane prace i rzadko wyraża niezadowolenie z obowiązków szkolnych. Najbardziej sprzyjające warunki nauki stanowią dla niego regularnie zadawane ćwiczenia, jasno określone kryteria oceniania oraz możliwość śledzenia własnych postępów. Tego typu uczeń może jednak pozostać niezauważony, co wiąże się z ryzykiem przeoczenia problemów komunikacyjnych. Osoba, która bezbłędnie uzupełnia luki w tekście, może jednocześnie mieć trudności w zadaniach konwersacyjnych. Nie wynika to z braku znajomości słownictwa, lecz z niepewności co do jakości własnej wypowiedzi. Zadaniem nauczyciela nie jest obniżanie wymagań wobec takiego ucznia, lecz pokazanie, że błąd w komunikacji nie jest tożsamy z błędem w teście. Pierwszy z nich stanowi element procesu uczenia się, drugi – jego ocenę. Artur Cedzich (2025) zwraca uwagę na ważny aspekt społeczny. Ponieważ kobiety statystycznie uzyskują wyższe wyniki w zakresie sumienności, nauczyciele mogą nieświadomie przypisywać im większą odpowiedzialność oraz mieć wobec nich wyższe oczekiwania. Analogicznie chłopcy o niższym poziomie sumienności mogą być błędnie postrzegani jako mniej zaangażowani i mniej nastawieni na współpracę.

Piechurska-Kuciel (2020) wskazuje, że w pracy z uczniem sumiennym dobrze sprawdza się informacja zwrotna oparta na teorii atrybucji Weinerja, polegająca na podkreśleniu roli wysiłku jako kluczowego czynnika sukcesu, a nie wrodzonych zdolności (np. „udało ci się, bo pracowałeś nad tym konsekwentnie”). Pomocna może być również technika WOOP (ang. *wish, outcome, obstacle, plan*), w której uczeń definiuje cel, oczekiwany efekt, możliwe przeszkody oraz plan ich przezwyciężenia. Obie metody wzmacniają przekonanie, że sukces językowy wynika z własnego działania, a nie z uwarunkowań zewnętrznych.

Uczeń ekstrawertyczny wnosi do klasy dużo energii, ale jednocześnie stanowi dla nauczyciela określone wyzwanie. Nie wymaga on dodatkowego motywowania do używania języka, lecz raczej możliwości interakcji z innymi. Najlepiej sprawdza się w aktywnościach, takich jak praca w parach, symulacje sytuacyjne, dyskusje oraz debaty, w których może wykorzystać swoje umiejętności komunikacyjne. Trudność pojawia się jednak w innym obszarze. Uczący się skoncentrowany na komunikacji często nie zauważa własnych błędów gramatycznych. Warto uwzględnić to przy planowaniu ćwiczeń, ponieważ sama interakcja językowa nie wystarcza do rozwijania poprawności językowej.

Jak zauważa Piechurska-Kuciel (2020), energię ekstrawertyków można wykorzystać z korzyścią dla całej klasy, przydzielając ich do różnych grup, w których stymulują do wypowiedzi osoby mniej skłonne do interakcji. Warto jednak pamiętać o ich skłonności do rozpraszania się i dominowania, której można przeciwdziałać, powierzając im dodatkowe zadania, zanim pojawi się znużenie.

Inaczej wygląda sytuacja uczniów introwertycznych. Badania wskazują, że introwertycy częściej osiągają wyższy poziom formalnej biegłości językowej niż ekstrawertycy. Zazwyczaj poświęcają oni więcej czasu na samodzielną naukę języka i refleksję nad materiałem. Trudności mogą jednak się pojawiać w sytuacjach wymagających spontanicznej wypowiedzi. Uczący się o wysokim poziomie introwersji wywołany do odpowiedzi może długo milczeć, co nie musi wynikać z braku wiedzy. Często oznacza to, że analizuje on treść wypowiedzi, aby zapewnić jej poprawność. Pomocne okazują się wówczas rozwiązania, takie jak wcześniejsze udostępnienie pytań, możliwość sporządzenia krótkiej notatki przed dyskusją lub chwila ciszy po zadaniu pytania. Są to proste działania, które mogą poprawić jakość udziału uczących się w lekcji.

Uczeń o wysokim poziomie ugodowości zazwyczaj dobrze funkcjonuje w środowisku klasowym. Trudność może się pojawiać w sytuacjach wymagających wyrażenia własnego zdania, szczególnie gdy jest ono odmienne od opinii grupy, co wynika z tendencji do unikania konfliktu. Może to ograniczać jego udział w debatach i konwersacjach. Uczeń taki często powstrzymuje się od zabierania głosu. Warto pracować nad rozwijaniem jego asertywności, jednocześnie zmniejszając poziom stresu związanego z komunikacją. Dobrze się sprawdza w rolach o jasno określonych zadaniach, takich jak negocjator, rzecznik grupy czy moderator debaty.

Piechurska-Kuciel (2020) zwraca uwagę na pewien paradoks: ta sama ugodowość, która sprzyja dobrej atmosferze w klasie, w nadmiarze może obniżyć poczucie sprawczości ucznia, zwłaszcza gdy przedkłada on potrzebę akceptacji społecznej nad własne potrzeby. Dlatego warto rozwijać jego autonomię, na przykład poprzez dzienniki uczenia się, samoocenę czy współudział w ocenianiu, które wspierają refleksję nad własnym procesem uczenia się.

Uczeń o wysokim poziomie neurotyczności często ma większą wiedzę, niż sam zakłada, co stanowi istotny paradoks w pracy nauczyciela. Może on bezbłędnie wykonywać zadania pisemne, natomiast w sytuacjach mówienia doświadczać blokady. Neurotyczność sprzyja bowiem rozwojowi lęku językowego, który szczególnie ujawnia się w ćwiczeniach konwersacyjnych. Lęk nie dotyczy systemu językowego, lecz sytuacji komunikacyjnej. Uczący się może się obawiać, że popełnienie błędu zostanie odebrane jako brak kompetencji (Gregersen i Horwitz 2002).

W świetle danych NFZ, które wskazują na znaczący wzrost liczby niepełnoletnich pacjentów leczonych z powodu zaburzeń lękowych i depresyjnych w latach 2013–2021 (Centrala NFZ 2022), szczególnie ważne staje się zapewnienie w klasie atmosfery bezpieczeństwa. Należy jednak podkreślić, że nie każdy uczeń neurotyczny przejawia lęk językowy, tak jak nie każdy uczący się z lękiem językowym wykazuje wysoki poziom neurotyczności. W obu przypadkach poczucie bezpieczeństwa

sprzyjają jasne zasady i odpowiednio przekazana informacja zwrotna. Powinna ona przede wszystkim odnosić się do poczynionych postępów i nie mieć charakteru oceniającego. Taka informacja zwrotna może pozytywnie wpływać na samoocenę ucznia oraz zwiększać jego zaangażowanie (Tłuściak-Deliowska i Czyżewska 2020).

Literatura wskazuje, że pomocne mogą się okazać w tym kontekście proste techniki uważności. Da się je stosować w klasie bez specjalistycznego przygotowania. Przykładowo, na początku lekcji można wykonać krótkie ćwiczenie wspierające koncentrację, takie jak wizualizacja. Badania sugerują, że techniki wizualizacyjne i wyobrażeniowe mogą obniżyć poziom lęku testowego (Shobe i in. 2005). Wyniki te wpisują się w szerszy nurt badań nad interwencjami opartymi na uważności. Metaanaliza Edy Yilmazer, Zeynep Hamamci i Fulyi Türk (2024), obejmująca 18 badań pierwotnych, wykazała istotny wpływ interwencji *mindfulness* na redukcję lęku testowego u uczniów w różnym wieku. Przed częścią konwersacyjną warto zastosować krótkie techniki oddechowe, które pozwalają się uspokoić i wyciszyć. Działania te należą do podstawowych i szeroko stosowanych praktyk uważności, których skuteczność w kontekście nauki języka obcego potwierdzają badania metaanalizyczne (Babanoğlu i Atalmış 2025).

Według Piechurskiej-Kuciel (2020) uczniom neurotycznym sprzyjają również przewidywalne rutyny klasowe, ponieważ to właśnie nieprzewidywalność może nasilać ich stres. Pomocne bywa także przyzwolenie na przełączanie kodów i sięganie po język ojczysty. Możliwość korzystania ze znanych struktur językowych obniża napięcie i w dłuższej perspektywie wspiera funkcjonowanie obu systemów językowych w świadomości ucznia.

Biorąc pod uwagę omówione typy osobowości, można sformułować kilka ogólnych zasad postępowania, które ułatwią nauczycielowi pracę w zróżnicowanym środowisku. Po pierwsze, korzystanie z wielu różnych form pracy na lekcji sprzyja efektywności, ponieważ daje uczniom możliwość wykazania się w różnych zadaniach. Po drugie, ważnym elementem budowania atmosfery bezpieczeństwa w klasie jest informacja zwrotna dostosowana do wrażliwości podopiecznych. Po trzecie, poznanie przez nauczyciela własnego profilu osobowości pozwala zrozumieć różnorodność uczących się, a tym samym dostosować do niej metody pracy i formy udzielania informacji zwrotnej.

Podsumowanie

Celem artykułu było przedstawienie związku między cechami osobowości w ujęciu Wielkiej Piątki a sukcesem w nauce języka obcego. Dane empiryczne wskazują, że cztery z pięciu cech wykazują istotny dodatni związek z osiągnięciami językowymi. Najsilniejszym predyktorem okazała się otwartość na doświadczenie, następnie sumienność, ekstrawersja i ugodowość. Neurotyczność nie wykazała bezpośredniego związku z wynikami, choć jej pośrednia rola poprzez lęk językowy jest dobrze potwierdzona w literaturze. Opisane efekty mają charakter umiarkowany lub słaby, co odzwierciedla wieloczynnikową i złożoną naturę procesu akwizycji językowej.

Większość badań w tym obszarze pochodzi z kontekstów anglojęzycznych lub azjatyckich. Szczególnie cenne jest badanie Przybyła i Pawlaka (2025), przeprowadzone na dużej, starannie dobranej próbie studentów. Jest ono pierwszym polskim badaniem empirycznym łączącym cechy Wielkiej Piątki ze strategiczną samoregulacją w ramach modelowania równań strukturalnych, na próbie indeksowanej według CEFR, co czyni je ważnym punktem odniesienia dla praktyki edukacyjnej w Polsce.

Nauczyciel, który rozumie, że osoby uczące się zdobywają wiedzę w różny sposób – ani lepszy, ani gorszy – może świadomie dobierać formy pracy oraz metody udzielania informacji zwrotnej. Osobowość ucznia staje się zasobem lub ograniczeniem dopiero w kontakcie z konkretnym środowiskiem dydaktycznym, którego tworzenie pozostaje w rękach nauczyciela.

BIBLIOGRAFIA

- Ackerman, P.L., Heggestad, E.D. (1997), *Intelligence, Personality, and Interests: Evidence for Overlapping Traits*, „Psychological Bulletin”, nr 121(2), s. 219–245.
- Asmali, M. (2014), *The Relationship between the Big Five Personality Traits and Language Learning Strategies*, „BAUNSOBED”, nr 17(32), s. 1–18.
- Babanoğlu, M.P., Atalmış, E.H. (2025), *Mindfulness and Foreign Language Achievement: A Meta-Analytic Study on Interventions and Correlations*, <www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2025.1479462/full>, [dostęp: 22.06.2026].
- Bleidorn, W., Schwaba, T., Zheng, A., Hopwood, C.J., Sosa, S.S., Roberts, B.W., Briley, D.A. (2022), *Personality Stability and Change: A Meta-Analysis of Longitudinal Studies*, „Psychological Bulletin”, nr 148(7–8), s. 588–619.
- Cedzich, A. (2025), *The Influence of Conscientiousness on Foreign Language Acquisition (FLA)*, „Linguistyczne Spotkania wrocławskie”, nr 28, s. 143–164.
- Centrala Narodowego Funduszu Zdrowia (2022), *NFZ o zdrowiu. Depresja. Raport z lat 2013–2021*, <www.ezdrowie.gov.pl/portal/home/badania-i-dane/zdrowe-dane/raporty/nfz-o-zdrowiu-depresja>, [dostęp: 23.04.2026].
- Chen, X., He, J., Swanson, E., Cai, Z., Fan, X. (2022), *Big Five Personality Traits and Second Language Learning: A Meta-Analysis of 40 Years' Research*, „Educational Psychology Review”, nr 34(2), s. 851–887.
- Citra, M., Zainil, Y. (2021), *Language Learning Strategies in Speaking Classroom Activity: Extrovert and Introvert Learners*, [w:] *Proceedings of the Ninth International Conference on Language and Arts (ICLA 2020)*, Dordrecht: Atlantis Press, s. 161–166.
- Costa, P.T., Jr., McCrae, R.R. (1992), *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) Professional Manual*, Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Costa, P.T., Jr., McCrae, R.R. (2017), *The NEO Inventories as Instruments of Psychological Theory*, [w:] T.A. Widiger (red.), *The Oxford Handbook of the Five-Factor Model of Personality*, Oxford: Oxford University Press, s. 299–322.
- Czerniawska, E. (2008), *Wielka Piątka a aktywność strategiczna i osiągnięcia w uczeniu się uczniów gimnazjum i liceum*, „Psychologia Rozwojowa”, nr 13(2), s. 71–84.
- Dewaele, J.-M., Furnham, A. (1999), *Extraversion: The Unloved Variable in Applied Linguistic Research*, „Language Learning”, nr 49(3), s. 509–544.
- Dewaele, J.-M., Petrides, K.V., Furnham, A. (2008), *The Effects of Trait Emotional Intelligence and Sociobiographical Variables on Communicative Anxiety and Foreign Language Anxiety Among Adult Multilinguals*, „Language Learning”, nr 58(4), s. 911–960.
- DeYoung, C.G., Quilty, L.C., Peterson, J.B., Gray, J.R. (2014), *Openness to Experience, Intellect, and Cognitive Ability*, „Journal of Personality Assessment”, nr 96(1), s. 46–52.
- Duckworth, A.L., Peterson, C., Matthews, M.D., Kelly, D.R. (2007), *Grit: Perseverance and Passion for Long-Term Goals*, „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 92(6), s. 1087–1101.
- Dudka, M.J., Krasowicz-Kupis, G. (2024), *Rola cech indywidualnych w wyborze strategii uczenia się języków obcych osób dwu- i wielojęzycznych*, „Edukacja”, nr 4(171), s. 30–47.
- Ellis, R. (2008), *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- Eysenck, H.J., Eysenck, S.B.G. (1991), *Manual of the Eysenck Personality Scales (EPS Adult)*, London: Hodder and Stoughton.
- Fazeli, S.H. (2011), *The Relationship between the Conscientiousness Trait and Use of the English Language Learning Strategies*, „International Journal of Linguistics”, nr 3(1), s. 1–15.
- Gosling, S.D., Rentfrow, P.J., Swann, W.B. (2003), *A Very Brief Measure of the Big-Five Personality Domains*, „Journal of Research in Personality”, nr 37(6), s. 504–528.

- Gregersen, T., Horwitz, E.K. (2002), *Language Learning and Perfectionism: Anxious and Non-Anxious Language Learners' Reactions to Their Own Oral Performance*, „The Modern Language Journal”, nr 86(4), s. 562–570.
- John, O.P., Naumann, L.P., Soto, C.J. (2008), *Paradigm Shift to the Integrative Big Five Trait Taxonomy: History, Measurement, and Conceptual Issues*, [w:] O.P. John, R.W. Robins, L.A. Pervin (red.), *Handbook of Personality: Theory and Research*, New York: Guilford Press, s. 114–158.
- Jung, C.G. (1971), *Psychological Types*, Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Krashen, S.D. (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford: Pergamon Press.
- Li, M., Xu, W. (2025), *Personality and Second Language Learning: Trends and Insights from a Bibliometric Perspective*, <journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/21582440251367144>, [dostęp: 22.06.2026].
- Lightbown, P.M., Spada, N. (2006), *How Languages Are Learned*, Oxford: Oxford University Press.
- Mammadov, S. (2022), *Big Five Personality Traits and Academic Performance: A Meta-Analysis*, „Journal of Personality”, nr 90(2), s. 222–255.
- McCrae, R.R. (2009), *The Physics and Chemistry of Personality*, „Theory & Psychology”, nr 19(6), s. 670–687.
- McCrae, R.R., Terracciano, A. (2005), *Universal Features of Personality Traits from the Observer's Perspective: Data from 50 Cultures*, „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 88(3), s. 547–561.
- Oxford, R.L. (2017), *Teaching and Researching Language Learning Strategies: Self-Regulation in Context*, New York: Routledge.
- 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.
- Piechurska-Kuciel, E. (2020), *The Big Five in SLA*, Cham: Springer.
- Piechurska-Kuciel, E. (2022), *Czy warto być otwartym w nauce języka obcego?*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 17–27.
- Przybył, J., Pawlak, M. (2023), *Personality as a Factor Affecting the Use of Language Learning Strategies. The Case of University Students*, Cham: Springer.
- Przybył, J., Pawlak, M. (2025), *Personality as a Catalyst for Strategic Self-Regulation in Language Learning*, „International Review of Applied Linguistics in Language Teaching”, <www.degruyterbrill.com/document/doi/10.1515/iral-2025-0014/html>, [dostęp: 22.06.2026].
- Schmitt, D.P., Allik, J., McCrae, R.R., Benet-Martínez, V. (2007), *The Geographic Distribution of Big Five Personality Traits: Patterns and Profiles of Human Self-Description Across 56 Nations*, „Journal of Cross-Cultural Psychology”, nr 38(2), s. 173–212.
- Shobe, E., Brewin, A., Carmack, S. (2005), *A Simple Visualization Exercise for Reducing Test Anxiety and Improving Performance on Difficult Math Tests*, „Journal of Worry and Affective Experience”, nr 1(1), s. 34–52.
- Strus, W., Cybis, N., Ciecuch, J., Rowiński, T. (2021), *Theoretical Framework for the RUNO Personality Typology Based on the Circumplex of Personality Metraits*, „Polish Psychological Bulletin”, nr 52(3), s. 197–210.
- Teimouri, Y., Plonsky, L., Tabandeh, F. (2022), *L2 grit: Passion and Perseverance for Second-Language Learning*, „Language Teaching Research”, nr (5), s. 893–918.
- Tłuściak-Deliowska, A., Czyżewska, M. (2020), *Tu chodzi o wspieranie mojego ucznia... czyli studium teoretyczno-empiryczne o ocenianiu kształtującym i klimacie szkoły*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Xu, W. (2025), *Personality, Intelligence, and Second Language Learning Success: A Systematic Review*, <www.mdpi.com/2076-328X/15/4/428>, [dostęp: 22.06.2026].

- Yilmazer, E., Hamamci, Z., Türk, F. (2024), *Effects of Mindfulness on Test Anxiety: A Meta-Analysis*, <www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2024.1401467/full>, [dostęp: 22.06.2026].
- Zafar, S., Meenakshi, K. (2012), *A Study on the Relationship Between Extroversion-Introversion and Risk-Taking in the Context of Second Language Acquisition*, „International Journal of Research Studies in Language Learning”, nr 1(1), s. 33–40.
- Zawadzki, B., Strelau, J., Szczepaniak, P., Śliwińska, M. (2010), *Inwentarz osobowości NEO-FFI Costy i McCrae. Adaptacja polska. Podręcznik*, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.

MARCIN ŚLAWSKI Nauczyciel i pedagog, student psychologii, którego zainteresowania koncentrują się wokół psychologii osobowości, neuropsychologii oraz psychologii poznawczej, ze szczególnym uwzględnieniem ich zastosowań w edukacji. Pracownik Akademii Nauk Stosowanych im. Stanisława Staszica w Pile.

Grit, grittier, the grittiest!

Badanie wytrwałości w nauce języka obcego wśród studentów uczelni technicznej

DOI: 10.47050/jows.2026.2.105-112

Od czego zależy sukces w nauce języka obcego? Od motywacji, talentu oraz stylów i strategii uczenia się. Badacze określają te czynniki mianem różnic indywidualnych (IDs). Jednym z mniej poznanych jest *grit* – rozumiany przez Duckworth jako wytrwałość i pasja w dążeniu do długoterminowych celów. W artykule zanalizowano to zjawisko wśród studentów uczelni technicznej i zaprezentowano wyniki badania mieszanego. Jego celem było określenie poziomu wytrwałości w nauce języka angielskiego oraz sprawdzenie, jak *grit* przejawia się w codziennym procesie uczenia się.

DR EDYTA
OLEJARCZUK
Centrum Języków i Komunikacji
Politechniki Poznańskiej

GRIT, GRITTIER, THE GRITTIEST! AN EMPIRICAL STUDY OF L2 GRIT AMONG TECHNICAL UNIVERSITY STUDENTS

Individual differences (IDs), i.e. the characteristics by which learners differ from one another, have attracted the attention of researchers for decades. Certain variables, such as motivation, aptitude, and learning styles and strategies, have been extensively investigated, whereas others have only recently begun to receive scholarly attention. One relatively underexplored individual difference construct is grit, defined as ‘perseverance and passion for long-term goals’ (Duckworth et al., 2007). Given its significance, this paper reports a mixed-methods study results aimed at finding answers as to the level of grit among the respondents. The data gathered through interviews indicates that L2 grit is not a permanent construct and its level may fluctuate over time and be mediated by other IDs.

KEY WORDS: EFL, INDIVIDUAL DIFFERENCES, POLISH UNIVERSITY STUDENTS, GRIT

Nie ulega wątpliwości, że uczenie się języka obcego stanowi złożone zjawisko oraz że niektórzy ludzie uczą się szybciej i osiągają bardziej spektakularne rezultaty niż inni, na co zwraca uwagę m.in. Norman Segalowitz (1997: 85), stwierdzając: „Dlaczego jednostki różnią się tak bardzo pod względem osiągnięć w nauce drugiego języka (L2)? Wszak każdy zdrowy człowiek funkcjonujący w nienaruszonym środowisku społecznym opanowuje język pierwszy na poziomie płynności, który w innych dziedzinach umiejętności uznawany byłby za elitarny lub niemal elitarny [...]”. W związku z tym w ostatnich dekadach wielu językoznawców stosowanych włożyło mnóstwo wysiłku w identyfikację, nazwanie, klasyfikację i opisanie indywidualnych zmiennych, które wpływają na różnice pomiędzy osobami uczącymi się, aby ustalić, co wpływa na zróżnicowany poziom sukcesu w nauce języka obcego (FL). Czynniki te zostały sklasyfikowane w następujące szerokie kategorie: poznawcze, afektywne oraz społeczne (Pawlak 2012).

Chociaż liczni badacze przypisują pierwszorzędne znaczenie motywacji uczących się (Dörnyei 2005), uzdolnieniom językowym (Rysiewicz 2004) bądź strategiom uczenia się języka (Olejarczuk 2016) jako czynnikom determinującym ostateczne osiągnięcia, część ekspertów podziela również pogląd Autorki niniejszego opracowania, iż takie zmienne jak wytrwałość w nauce mogą kształtować trajektorie uczenia się języka obcego i dlatego nie powinny być pomijane. Niemniej jednak badania w tym obszarze są nieliczne i rozproszone, a w konsekwencji przedstawiają niespójny obraz.

Przegląd literatury

Pojęcie „grit” wywodzi się z dziedziny psychologii społecznej. Zostało ono zdefiniowane przez Angelę L. Duckworth i współbadaczy (2007: 1087) jako „wytrwałość i pasja w dążeniu do długoterminowych celów”. Jak trafnie zauważają: „[w]ytrwałość oznacza intensywną pracę nad stawianymi wyzwaniem, utrzymywanie wysiłku i zainteresowania przez lata pomimo niepowodzeń, przeciwności oraz okresów stagnacji w postępach” (Duckworth i in. 2007: 1087). W wystąpieniu TED z 2016 roku Duckworth, porównując życie do maratonu, opisuje wytrwałość jako posiadanie wytrzymałości, konsekwentne trzymanie się własnej przyszłości przez długi czas oraz wkładanie znacznego wysiłku w realizację swoich celów. Duckworth i in. (2007) ujmują wytrwałość jako konstrukt wyższego rzędu, złożony z dwóch czynników niższego rzędu, tj. wytrwałości w wysiłku oraz stałości zainteresowań.

Jeśli chodzi o badania specyficzne dla danej dziedziny, dotyczące wytrwałości w nauce drugiego języka, Yasser Teimouri, Luke Plonsky i Farhad Tabandeh (2020) opracowali oraz zwalidowali dziewięcioelementową *Skalę L2-Grit*, zawierającą stwierdzenia w pięciostopniowej skali Likerta (1 – zdecydowanie się nie zgadzam, 5 – zdecydowanie się zgadzam), które odnoszą się do wymiarów *wytrwałości w wysiłku* (5 pozycji) oraz *stałości zainteresowań* (4 pozycje). Naukowcy ci przeprowadzili badanie wśród 191 osób studiujących przekład języka angielskiego na prywatnym uniwersytecie. Pierwszym językiem badanych studentów był perski (L1). Analiza dotyczyła cech osobowości respondentów, ich motywacji, emocji oraz osiągnięć językowych. Wyniki badania wykazały istnienie zależności między specyficzną dla języka wytrwałością studentów a motywacją do nauki języka obcego. Co więcej, badacze potwierdzili pozytywne zależności między poziomem wytrwałości a miarami osiągnięć w zakresie drugiego języka. Jak podsumowują: „Biorąc pod uwagę całość wyników, a także ich zgodność z wcześniejszymi badaniami w psychologii społecznej, proponujemy, aby wytrwałość w nauce L2 była uwzględniana obok innych, lepiej ugruntowanych różnic indywidualnych związanych z rozwojem kompetencji w drugim języku” (Teimouri i in. 2022: 893).

Kolejne badanie, które przyjęło specyficzną dla danej dziedziny perspektywę wytrwałości, zostało przeprowadzone przez Ekaterinę Sudinę i Luke’a Plonsky’ego (2021) wśród 153 osób rosyjskojęzycznych uczących się różnych języków obcych. Głównym celem projektu było zbadanie potencjalnych zależności między wytrwałością w nauce drugiego języka (L2) a poziomem

biegłości w języku L2/L3, osiągnięciami oraz poziomem lęku. Wyniki wskazały na istnienie ujemnej korelacji między wytrwałością w języku drugim a lękiem. Z kolei badanie Joanny Zawodniak, Mirosława Pawlaka i Mariusza Kruka (2021), również przyjmujące perspektywę specyficzną dla danej dziedziny, przeprowadzono wśród 99 polskich studentów studiów licencjackich filologii angielskiej. Zastosowano podejście mieszane (ang. *mixed methods*), aby zmierzyć poziom wytrwałości u studentów pierwszego, drugiego i trzeciego roku, a także różnice w tym zakresie oraz dynamikę tego konstruktów w procesie uczenia się języka angielskiego jako obcego. Wyniki badania wykazały relatywnie wysoki poziom wytrwałości wśród wszystkich respondentów oraz statystycznie istotne różnice w zakresie stałości zainteresowań nauką języka docelowego pomiędzy trzema wspomnianymi grupami uczących się. Badacze ustalili również, że to, czy potrafimy wytrwale trzymać się swoich zainteresowań, zależy od naszych nawyków, uczuć i charakteru (style uczenia się, strategie, emocje, zmęczenie, cechy osobowości). Wymienione aspekty są swego rodzaju pośrednikami w działaniu.

Metoda badań

CELE I PYTANIA BADAWCZE

Projekt badawczy opisany w niniejszym artykule został przeprowadzony, aby zweryfikować poziom wytrwałości wśród studentów uczelni technicznej w określonym przedziale czasowym. Badanie zrealizowano w okresie, gdy pandemia COVID-19 dobiegała końca, a jego uczestnicy po raz pierwszy – po dwóch latach nauki zdalnej – rozpoczęli zajęcia stacjonarne na uczelni. W związku z tym sformułowano następujące pytania badawcze:

RQ1: Jaki jest poziom wytrwałości wśród 158 studentów uczelni technicznej?

RQ2: Jaka jest dynamika wytrwałości w procesie uczenia się języka angielskiego jako obcego oraz w jaki sposób przejawia się ona u uczestników badania?

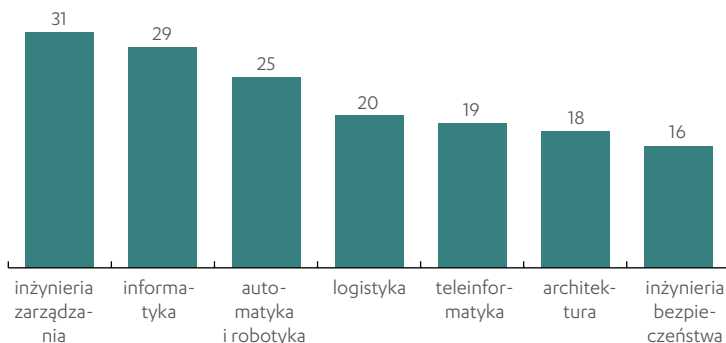
Celem opisywanego projektu badawczego było dostarczenie nowych perspektyw dotyczących roli wytrwałości w polskim kontekście edukacyjnym. Zgodnie z najlepszą wiedzą Autorki niniejszego badania jest to jedno z pierwszych tego typu badań przeprowadzonych wśród studentów uczelni technicznych w Polsce.

UCZESTNICZY BADANIA

Projekt badawczy opisany w niniejszym artykule został przeprowadzony w polskim kontekście edukacyjnym i koncentrował się na specyficznej grupie uczących się – przyszłych inżynierach. Uczestnicy badania to 158 studentów Politechniki Poznańskiej, w tym 105 mężczyzn i 53 kobiety (średni wiek:

20 lat), którzy brali udział w zajęciach z języka angielskiego specjalistycznego (ESP). Kierunki studiów objęte projektem badawczym obejmowały: automatykę i robotykę, architekturę, teleinformatykę, inżynierię zarządzania, logistykę, informatykę oraz inżynierię bezpieczeństwa, co zostało przedstawione na wykresie 1 poniżej. Należy w tym miejscu zaznaczyć, że inżynieria zarządzania była jedynym kierunkiem, na którym wszystkie zajęcia prowadzono w całości w języku angielskim. Poziom znajomości języka angielskiego uczestników można określić jako mieszczący się pomiędzy poziomem B2 a C1 według Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (Council of Europe 2020).

Wyk. 1. Uczestnicy badania



N = 158

Źródło: opracowanie własne.

GROMADZENIE DANYCH

W celu weryfikacji uzyskanych ustaleń i wyników zastosowano triangulację danych. W konsekwencji wykorzystano zarówno ilościowe, jak i jakościowe narzędzia badawcze. Obejmowały one:

- ➔ **profil uczącego się** (Olejarczuk 2022) zawierający pytania na temat danych demograficznych uczestników, takich jak: płeć, wiek, rok studiów i samoocena znajomości języka angielskiego, a także kontakt z językiem docelowym poza uczelnią;
- ➔ **polską wersję skali wytrwałości specyficznej dla nauki języka** autorstwa Teimouri i in. (2020), stwierdzenia, do których należało się odnieść, wykorzystując pięciostopniową skalę Likerta (1 – zdecydowanie się nie zgadzam, 5 – zdecydowanie się zgadzam), dotyczące wytrwałości w podejmowaniu wysiłku w nauce języka (5 stwierdzeń) oraz stałości zainteresowań (4 stwierdzenia);
- ➔ **wywiady częściowo ustrukturyzowane** (Zawodniak i in. 2021) przeprowadzone z dziesięciorgiem studentów, których poziom znajomości języka angielskiego przekraczał poziom B2+ i którzy byli w stanie wyrażać swoje przekonania oraz myśli bez większych trudności. Autorka zadała następujące pytania:
 1. Jakie są Twoje obecne cele w nauce języka angielskiego i czy różnią się one od tych z przeszłości?
 2. Jakie są Twoje słabe strony w nauce języka angielskiego?
 3. Czy podejmujesz działania, aby je przezwyciężyć?
 4. Czy Twoja determinacja w nauce języka angielskiego zmieniła się w trakcie jego nauki (np. czy była silniejsza/słabsza na etapie szkoły średniej)?
 5. Czy Twoim zdaniem można zaobserwować różnice w sposobie, w jaki uczyłeś(-aś) się języka angielskiego w szkole średniej i na studiach?

Zarówno profil uczącego się, jak i skala wytrwałości specyficzna dla nauki języka zostały w wersji papierowej wypełnione anonimowo przez respondentów w ich języku ojczystym, tj. w języku polskim.

ANALIZA DANYCH

Dane zostały zebrane za pomocą kwestionariuszy oraz wywiadów, a następnie poddane analizie ilościowej i jakościowej. Analiza ilościowa obejmowała statystykę opisową, w tym obliczenie wartości średniej oraz odchylenia standardowego dla skali i jej podskal. Należy podkreślić, że przed analizą wszystkie pozycje o negatywnym kluczu w skali wytrwałości specyficznej dla nauki języka zostały zakodowane odwrotnie. Z kolei analiza jakościowa została przeprowadzona z wykorzystaniem analizy tematycznej, mianowicie – wielokrotne odsłuchiwanie oraz wielokrotna lektura wypowiedzi uczestników uzyskanych w wywiadach, połączone ze szczegółową analizą każdego zdania i frazy, co doprowadziło do wyodrębnienia tematów odzwierciedlających opinie badanych na temat analizowanego zagadnienia.

Wyniki

DANE ILOŚCIOWE

Jak przedstawiono w tabeli 1, która zawiera wartości średniej i odchylenia standardowego dla wszystkich respondentów, studentów nie można określić jako wykazujących bardzo wysoki poziom wytrwałości – średnia ogólna dla wytrwałości w nauce języka obcego oscylowała wokół 2,84. Nieco wyższą wartość średniej odnotowano w przypadku wytrwałości w podejmowaniu wysiłku, która wyniosła 2,92. Jednak nie można jej uznać za szczególnie wysoką.

Najwyższe wartości średnich dla wszystkich uczestników badania odnotowano dla następujących stwierdzeń:

Tab. 1. Wartości średniej i odchylenia standardowego dla wszystkich respondentów

	ŚREDNIA	ODCHYLENIE STANDARDOWE
wytrwałość w nauce języka obcego	2,84	,38
wytrwałość w podejmowaniu wysiłku	2,92	,65
stałość zainteresowań	2,72	,66

1 - kompletnie niewytrwały, 5 - bardzo wytrwały

Źródło: opracowanie własne.

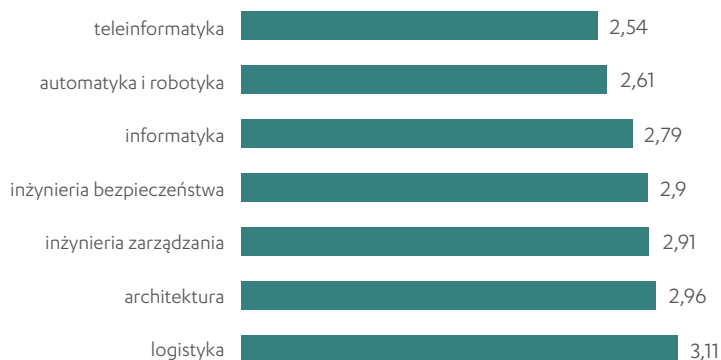
- ➔ Pozycja 3: Jeśli chodzi o język angielski, jestem osobą pracowitą (M = 4,0);
- ➔ Pozycja 1: Jestem pilnym uczącym się języka angielskiego (M = 3,7).
Z kolei najniższe wartości średnich zaobserwowano w przypadku następujących pozycji:
- ➔ Pozycja 6: Nie pozwolę, aby cokolwiek powstrzymało mój postęp w nauce języka angielskiego (M = 2,0);
- ➔ Pozycja 7: Nie jestem już tak zainteresowany(-na) nauką języka angielskiego jak kiedyś (M = 2,0).

Jak można zauważyć, na wykresie 2, który przedstawia wartości średnie wytrwałości w języku obcym dla poszczególnych kierunków studiów, najwyższe wartości odnotowano w przypadku następujących kierunków: logistyka (M = 3,11), automatyka i robotyka (M = 2,96), inżynieria zarządzania (M = 2,91) oraz inżynieria bezpieczeństwa (M = 2,9), natomiast najniższe wartości wyniosły odpowiednio 2,54 i 2,61 w przypadku teleinformatyki oraz automatyki i robotyki.

DANE JAKOŚCIOWE

Jak wspomniano wcześniej, dziesięcioro uczestników wywiadów zostało zapytanych o pięć głównych kwestii dotyczących wytrwałości w języku obcym. Analiza jakościowa danych zebranych za pomocą wywiadów częściowo ustrukturyzowanych pozwoliła wyróżnić następujące trzy szerokie kategorie: (a) identyfikacja słabych stron w nauce języka obcego oraz próby ich przezwyciężenia, (b) świadomość własnych potrzeb wymienionych przez studentów, (c) dynamika wytrwałości w procesie nauki języka docelowego.

Wyk. 2. Wartości średnie dla konkretnego kierunku studiów



Źródło: opracowanie własne.

Jeśli chodzi o **pierwszą kategorię**, analiza wykazała, że generalnie wszyscy studenci byli świadomi swoich słabych stron w nauce języka angielskiego. Często wymieniali oni takie problemy w nauce, jak: braki w słownictwie, zasady gramatyczne, ortografia czy wymowa. Niektórzy wspominali również o pewnym zmęczeniu związanym z nauką nowego słownictwa. Takie odczucia są widoczne w następujących komentarzach (oryginalne brzmienie):

- ➔ „I think my weak point in learning English is some kind of laziness in getting to know new words [...]”.
- ➔ „In this moment, my weakest point in learning English is the vocabulary deficiency because there were no English classes for a long period of time. Outside the university, I had no time to use it”.
- ➔ „I always had problems with identifying specific times and following some grammar rules”.
- ➔ „My weakness in English is spelling. I never get the patience to focus on it”.
- ➔ „There’s only one weak point but it’s really bothering me. It’s hard for me to learn new words because I’m kind of scared of their pronunciation. It’s hard for me to learn grammar and vocabulary”.

Warto wspomnieć, że uczestnicy wywiadów wykazywali dużą determinację w podejmowaniu działań, które miały na celu wyeliminowanie wspomnianych słabych stron oraz doskonalenie swoich umiejętności językowych. Poniższe fragmenty ilustrują niektóre z tych punktów:

- ➔ „I think by watching series, movies, reading articles or books I get to know new words in a pleasant way”.
- ➔ „So maybe I don’t check every word that I don’t know and translate it, but I remember some new words from the context, etc.”.

- ➔ „I bought a revision book to help me to remember the most important aspects of English”.
- ➔ „I try to push myself to actually try to understand my mistakes and learn from them”.
- ➔ „When I read books in English, I underline interesting words, check the ones I don't know and then write them in the notebook”.
- ➔ „To overcome the spelling problem, I always use English as a first language in all my devices”.

Jeśli chodzi o **drugą kategorię**, czyli świadomość własnych potrzeb, należy podkreślić, że uczestnicy badania mieli jasno określone i sprecyzowane cele dotyczące nauki języka docelowego, co można zilustrować następującymi komentarzami:

- ➔ „My current aims for learning English are: jobs, because I am a flight attendant, next aim is traveling and getting more experience abroad. Now I can say that I want to learn a foreign language, but in the past, I had to learn English”.
- ➔ „Now I am focused more on technical vocabulary which is more connected with my job and practicing English for speaking. Before, in high school it was more about improving vocabulary and tenses in general”.
- ➔ „Currently I want to improve my English level, I want to know better specific management English. Personally, English is especially important when we want to work in high positions”.

Jeśli chodzi o **trzecią kategorię**, czyli dynamikę wytrwałości w procesie nauki języka obcego, analiza danych uzyskanych z wywiadów wykazała, że wytrwałość w języku obcym nie wydaje się czynnikiem stałym i podlega wahaniom w czasie. Niektórzy uczestnicy stwierdzili:

- ➔ „I think that my determination in learning English has changed since high school because in high school it was much weaker [...]”.
- ➔ „Currently, my approach to English has changed thanks to the fact that I chose to study in English and I want to connect my future with this language, so I realised that there are still many things that I have to pay attention to and which I have to work on in order to realise my dreams and because of that my motivation has definitely increased”.
- ➔ „My determination changes every month. When I compare it to few years ago it is weaker but when I compare it to last year it is higher”.
- ➔ „Yes, I used to be more passionate about English, now I found other languages I'd rather learn”.
- ➔ „I think my determination hasn't changed but the process has changed”.

Omówienie wyników

Projekt opisany w niniejszym artykule miał na celu znalezienie odpowiedzi na dwa pytania badawcze dotyczące poziomu wytrwałości w nauce języka obcego wśród 158 studentów uczelni technicznej (RQ1) oraz dynamiki wytrwałości w procesie nauki języka angielskiego jako języka obcego (RQ2).

W odniesieniu do RQ1 można stwierdzić, że uczestnicy badania wykazują stosunkowo niski poziom wytrwałości, co potwierdza ogólna średnia wynosząca 2,84 w 5-punktowej skali Likerta. Wynik ten wydaje się zaskakujący i trudny do wytłumaczenia, szczególnie w kontekście wcześniejszych badań, ponieważ nie jest łatwo powiązać te obserwacje z dotychczasowymi ustaleniami. Jednym z możliwych wyjaśnień może być fakt, że próbę stanowiły osoby studiujące na uczelni technicznej, których przyszła kariera nie jest tak silnie uzależniona od znajomości języka angielskiego, w przeciwieństwie do np. studentów filologii angielskiej, którzy – jak wykazują inne badania (Teimouri i in. 2022; Zawodniak i in. 2021) – mogą wykazywać wyższy poziom wytrwałości w języku obcym.

Innym wytłumaczeniem osiągniętego wyniku może być fakt, że badanie zostało przeprowadzone w specyficznym czasie, kiedy to studenci rozpoczęli naukę na uczelni po dwóch latach lockdownu. W czasie pandemii wielu uczniów i studentów straciło regularny kontakt społeczny oraz

poczucie celu nauki języka. Nauczanie zdalne często ograniczało interakcję i autentyczną komunikację, co mogło prowadzić do obniżenia motywacji i wytrwałości w nauce.

Drugie pytanie badawcze dotyczy dynamiki wytrwałości w języku obcym wśród studentów uczelni technicznej. Dane zebrane za pomocą kwestionariuszy i wywiadów pogłębionych jasno pokazują, że wytrwałość w nauce języka obcego jest cechą indywidualną, podatną na wahania w dłuższej perspektywie czasowej, np. od szkoły średniej do studiów, przy czym kluczową rolę odgrywa charakter celów językowych. Dokładniej mówiąc, niektórzy respondenci wykazywali wysoki poziom zainteresowania nauką języka obcego w szkole średniej ze względu na egzamin maturalny, który musieli zdać na zakończenie edukacji. Inni stwierdzili, że ich poziom wytrwałości w nauce języka obcego wzrósł na studiach z uwagi na jasno określone cele nauki języka angielskiego, takie jak zdobycie dobrej pracy, podróże zagraniczne czy awans zawodowy w przyszłości. Z pewnością godne uwagi jest również to, że studenci byli stosunkowo świadomi strategii nauki języka, które mogą wykorzystać, aby przezwyciężyć problemy z opanowaniem języka angielskiego. Często wymieniali działania, takie jak nauka na podstawie własnych błędów, korzystanie z języka angielskiego jako języka pierwszego na różnych urządzeniach (np. smartfonach) czy zapamiętywanie nowych słów w kontekście.

Wyniki projektu badawczego opisanego w niniejszym artykule niewątpliwie nie są pozbawione ograniczeń. Przede wszystkim poziom wytrwałości w nauce języka obcego mierzono wśród studentów uczelni technicznej w sposób przekrojowy, a nie w ujęciu podłużnym, co oznacza, że dane zebrano w określonym momencie, tj. po pandemii COVID-19, i nie śledzono dalszego rozwoju tej zmiennej. Po drugie, badanie nie koncentrowało się na innych indywidualnych zmiennych uczącego się, które mogłyby wpływać na wytrwałość w nauce języka obcego wraz z jego dwoma komponentami, tj. wytrwałością w podejmowaniu wysiłku i stałością zainteresowań. Jest oczywiste, że wymienione istotne kwestie będą musiały zostać uwzględnione w przyszłych projektach badawczych dotyczących roli wytrwałości w nauce języka obcego.

Wnioski

Niewątpliwie wytrwałość jest istotnym czynnikiem indywidualnym (ID), którego nie należy pomijać w badaniach nad przyswajaniem języka obcego. Badanie opisane w niniejszym artykule stanowi próbę przedstawienia nowych perspektyw dotyczących roli wytrwałości w nauce języka obcego w polskim kontekście edukacyjnym wśród studentów uczelni technicznej, którzy mają zostać przyszłymi inżynierami. Niemniej jednak istnieje pilna potrzeba przeprowadzenia dalszych projektów badawczych nad rolą wytrwałości w nauce języka obcego, które koncentrowałyby się na takich obszarach, jak:

- ➔ mediująca rola różnych czynników indywidualnych, takich jak strategie nauki języka, lęk przed językiem obcym czy motywacja;
- ➔ badania podłużne, które uwzględniałyby potencjalne wahania poziomu wytrwałości w nauce języka obcego w czasie oraz ich przyczyny.

Przyszłe badania mogłyby również zostać poświęcone możliwości uogólnienia wniosków opisanych w niniejszym artykule na inne grupy uczących się języków obcych.

BIBLIOGRAFIA

- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion Volume*, Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Dörnyei, Z. (2005), *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Learner*, Routledge: London.
- Duckworth, A.L., Peterson, C., Matthews, M.D., Kelly, D.R. (2007), *Grit: Perseverance and Passion for Long-term Goals*, „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 92(6), s. 1087– 1101, <psycnet.apa.org/record/2007-07951-009>, [dostęp: 28.05.2026]

- Duckworth, A. (2016), *TED talk: Grit. The Power of Passion and Perseverance*, <www.ted.com/talks/angela_lee_duckworth_grit_the_power_of_passion_and_perseverance/c>, [dostęp: 28.05.2026].
- Duckworth, A.L. (2017), *Grit: Why Passion and Resilience are the Secrets to Success?*, Vermilion: London.
- Olejarczuk, E. (2016), *The Relationship between the Use of Language Learning Strategies, Learners' Beliefs about CALL and Speaking in a Foreign Language*, „Konin Language Studies”, nr 4(2), s. 171–196.
- Olejarczuk, E. (2022), *Students' Perspectives on English as a Medium of Instruction (EMI) in the Case of an Interpersonal Communication Course in English*. Prezentacja wygłoszona podczas międzynarodowej konferencji „The 5th International Symposium on Language for International Communication”, Łotwa, Ryga.
- Olejarczuk, E. (2023), *How Gritty are You? Exploring Technical University Students' Level of Grit Using a Mixed Methods Study*. Prezentacja wygłoszona podczas międzynarodowej konferencji „Looking ahead: Developing Academics' and Students' Linguistic and Intercultural Competence for a Globalised World”.
- Pawlak, M. (ed.) (2012), *New Perspectives on Individual Differences in Language Learning and Teaching*, Berlin: Springer.
- Rysiewicz, J. (2004), *Language Aptitude as a Predictor of Success in Learning of English as a Foreign Language: A Quantitative Study*. [Niepublikowana rozprawa doktorska: Adam Mickiewicz University, Poznań].
- Segalowitz, N. (1997), *Individual Differences in Second Language Acquisition*, [w:] Annette M.B. de Groot, Judith F. Kroll (red.), *Tutorials in Bilingualism: Psycholinguistic Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, s. 85–112.
- Sudina, E., Plonsky, L. (2021), *Language Learning Grit, Achievement, and Anxiety among L2 and L3 Learners in Russia*, „International Journal of Applied Linguistics”, nr 172(2), s. 161–198.
- Teimouri, Y., Plonsky, L., Tabandeh, F. (2020), *L2 grit: Passion and Perseverance for Second-language Learning*, „Language Teaching Research”, Advance online publication.
- Teimouri, Y., Plonsky, L., Tabandeh, F. (2022), *L2 grit: Passion and Perseverance for Second-Language Learning*, „Language Teaching Research”, nr 26(5), s. 893–918, <www.researchgate.net/publication/340417696_L2_Grit_Passion_and_Perseverance_for_Second-Language_Learning>, [dostęp: 28.05.2026]
- Zawodniak, J., Pawlak, M., Kruk, M. (2021), *The Role of Grit Among Polish EFL Majors: A Comparative Study of 1st-, 2nd-, and 3rd-Year University Students*, „Journal for the Psychology of Language Learning”, nr 3(2), s. 118–132.

DR EDYTA OLEJARCZUK Wykładowczyni w Centrum Języków i Komunikacji Politechniki Poznańskiej. Ukończyła program z zakresu kompetencji miękkich oraz przedsiębiorczości na Uniwersytecie Alberta w Edmonton (Kanada) w ramach stypendium przyznanego przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Posiada wieloletnie doświadczenie w prowadzeniu zajęć w języku angielskim (EMI) dla studentów i nauczycieli akademickich. Jest inicjatorką i koordynatorką grupy badawczej EMI in Higher Education w ramach stowarzyszenia CercleS. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się na indywidualnych różnicach w uczeniu się i nauczaniu języków obcych, a także na kształtowaniu kompetencji miękkich. Autorka licznych publikacji naukowych. Prowadziła zajęcia dydaktyczne oraz wykłady na uczelniach zagranicznych, w tym na Uniwersytecie w León, Politechnice w Walencji oraz Uniwersytecie w Santander.

Między Wschodem a Zachodem

Jak polscy, ukraińscy i chińscy studenci lubią się uczyć języków obcych

DOI: 10.47050/jows.2026.2.113-126

Czy preferencje dotyczące nauki języków obcych zależą od kultury, w której dorastamy? Jakie ćwiczenia są najbardziej pomocne – otwarte czy zamknięte, gramatyczne czy leksykalne? W artykule zaprezentowano wyniki badania przeprowadzonego wśród chińskich i ukraińskich studentów zagranicznych filologii polskich oraz polskich studentów kierunków językowych. Uczestnicy oceniali przydatność różnych typów zadań. Badanie pozwala lepiej zrozumieć, czy i w jakim stopniu różnice kulturowe wpływają na wybory edukacyjne.

MONIKA
GOSZCZYŃSKA,
EMILIA KUBICKA
Uniwersytet Mikołaja Kopernika
w Toruniu

FILIP OLKIEWICZ
Uniwersytet Narodowy
im. Kapodistriasa w Atenach

BETWEEN THE EAST AND THE WEST: A COMPARATIVE STUDY OF LANGUAGE LEARNING PREFERENCES OF POLISH, UKRAINIAN, AND CHINESE PHILOLOGY STUDENTS

This paper examines preferences in foreign language learning based on surveys conducted among 72 Polish students of applied linguistics and philology, compared with 65 Ukrainian and 66 Chinese students of Polish philology. Respondents were asked about their preferences and the perceived usefulness of selected grammar and vocabulary exercises as well as their general attitudes toward language learning. Ukrainian students reported the highest average ratings, while the Chinese group assessed the usefulness of exercises significantly higher than the enjoyment derived from completing them. Polish students were the least enthusiastic in both categories.

KEY WORDS: STUDENTS' PREFERENCES IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING, GRAMMAR EXERCISES, VOCABULARY EXERCISES, CULTURAL DIFFERENCES

Wybór grup objętych badaniem był nieprzypadkowy – obcokrajowcy pochodzący z Ukrainy i Chin stanowią najliczniejsze procentowo grupy osób studiujących język polski (Janowska 2022; Bucko i Wawrzeń 2023). Podobnie obrano przedmiot badania – ćwiczenia gramatyczne i leksykalne są nieodzowne w sterowanej nauce każdego języka obcego. Ankietowani zostali skonfrontowani z kilkudziesięcioma rodzajami ćwiczeń typowych dla nauczania języków europejskich i zapytani o to, w jakim stopniu lubią je wykonywać oraz na ile są one przydatne w nauce języka. Odnotowane różnice mogą wskazywać na wpływ odmienności kulturowych w edukacji, omawianych na przykład jako sokratejski i konfucjański styl nauczania i uczenia się. Konkluzje mogą być przydatne dla nauczycieli języków obcych pracujących w Polsce, zwłaszcza z Polakami, Ukraińcami i Chińczykami.

Badania nad preferencjami uczących się języków obcych

Preferencje osób uczących się języków obcych z analizowanych przez nas krajów omawiano już w literaturze, choć rzadko skupiano się na konkretnych typach ćwiczeń. Przeważają prace o charakterze globalnym, w których analizuje się ulubione lub uznawane za najbardziej skuteczne sposoby uczenia się języka (Pudo 2017; Jaroszewska i in. 2021; Bondarchuk i in. 2024), środowisko, w którym się je poznaje (zdalnie lub w klasie, indywidualnie lub w grupie), (Bondarchuk i in. 2024; Khalymon i in. 2025), lub koncentruje się na tym, jak wygląda lub jak powinna wyglądać lekcja języka obcego (Ellis 2014; Gorąca-Sawczyk 2014).

Badania te różniły się celami i metodologią. Ponieważ dotyczyły indywidualnych preferencji uczących się, nierzadko stanowiących małe i niereprezentatywne grupy, zdarza się, że ich wyniki sobie przeczą (o czym w dalszej części). Dlatego – co chcemy podkreślić – weryfikacja hipotezy o istnieniu odmienności kulturowych ogranicza się do zakresu preferowanych stylów, metod i sposobów uczenia się. Istotniejsze są w tym świetle różnice między badanymi grupami, a nie konkretne wyniki w ramach jednej grupy.

O preferencjach polskich studentów możemy wnioskować na podstawie badań nad nauczaniem gramatyki prowadzonych przez Mirosława Pawlaka. Wynika z nich preferowanie dedukcyjnego sposobu prezentacji materiału oraz skupianie się na konkretnych, wyraźnie wskazanych i nazwanych elementach systemu (Pawlak 2012: 273–274), co może zdradzać pewne upodobania do ćwiczeń zamkniętych. Cennych informacji dostarczają również badania Macieja Smuka nad teoriami subiektywnymi w nauce języków obcych. Studenci, z którymi przeprowadzał on wywiady grupowe, na początkowym etapie nauki języka preferują podporządkowanie gramatyki intencjom komunikacyjnym oraz wskazują na dużą wartość wyjaśnień udzielanych w języku ojczystym i indukcyjne nauczanie reguł (Smuk 2025: 164–170).

Z badań Dominiki Bucko i Marzeny Wawrzeń wynika, że ukraińscy studenci za najważniejsze uważają kształtowanie sprawności mówienia, następnie kompetencji leksykalnej, gramatykę stawiając na czwartym miejscu zaraz za fonetyką (Bucko i Wawrzeń 2023: 27–28). Ciekawych obserwacji dostarcza również starsze już badanie autorstwa Kristiny Gray, która przyporządkowała odpowiedzi ankietowe blisko 100 respondentów różnym rodzajom inteligencji. Wyniki w kolejności od najczęściej do najrzadziej reprezentowanej wyglądają następująco: przestrzenna, lingwistyczna/werbalna, interpersonalna, intrapersonalna, muzyczna, logiczna/matematyczna, kinestetyczna (Gray 2000: 139).

Najobszerniej badano jak dotąd studentów chińskich, co wynika najprawdopodobniej z wyraźnych różnic kulturowych między Zachodem a Wschodem. Skupimy się tutaj na analizach dotyczących polskiego kontekstu edukacyjnego. Do najważniejszych wyróżników uznawanych w badaniach za specyficznie chińskie lub szerzej konfucjańskie należą przede wszystkim: perfekcjonizm, wysoki autorytet źródeł pisanych, centralna rola nauczyciela w procesie edukacji oraz hierarchiczność. Ma się to przekładać na niechęć do wychodzenia poza schematy, wyraźne inklinacje ku zadaniom niewymagającym inwencji twórczej, a także na niechęć do nauki na błędach (zob. literaturę zebrałą w: Kubicka i Olkiewicz 2024). Część trudności wskazywanych przez nauczających potwierdzono

w nielicznych badaniach ankietowych. Większość respondentów Joanny Machowskiej (2022: 98) opowiedziała się za dedukcyjną metodą prezentowania zagadnień gramatycznych. Natomiast w badaniu przeprowadzonym przez Zhang Huiling (2022: 20) odwrotnie – dominuje podejście indukcyjne. W zakresie poznawania i utrwalania słownictwa respondenci wskazywali zarówno na formy odtwórcze (ćwiczenia, kontekstowe poznawanie słownictwa), jak i na tworzenie map myśli (Huiling 2022: 21). Wyniki badania Adriany Prizel-Kani potwierdzają, że chińscy studenci często nie wpisują się w zakładane ramy modelu konfucjańskiego. Owszem, cenią koncepcję zachowania twarzy, harmonię w grupie, cierpliwość, potrzebują powtarzania materiału, a także mają tendencję do cedowania odpowiedzialności za powodzenie nauki na nauczyciela. Wobec innych stwierdzeń odnotowano jednak wyniki wskazujące raczej na zbieżność z modelem zachodnim (sokratejskim): gotowość do dyskusji w ramach zajęć, zadawanie pytań, dopuszczanie możliwości niezgadzenia się z prowadzącym, traktowanie nauczyciela raczej po partnersku niż jako autorytetu transmitującego wiedzę (Prizel-Kania 2022: 67–69).

Jak badano preferencje studentów

Badanie przeprowadzono w dwóch etapach. Wiosną 2024 roku zebraliśmy i opracowaliśmy kwestionariusze od Ukraińców i Chińczyków studiujących filologię polską (jako obcą), (Goszczyńska i in. 2024; Kubicka i in. w druku), a rok później zaprosiliśmy do badania Polaków studiujących języki obce w celu dokonania analizy porównawczej. Łącznie otrzymaliśmy 203 ankiety, w tym: 72 od Polaków, 65 od Ukraińców i 66 od Chińczyków. Miały one formę elektroniczną i wypełniano je na zajęciach. W trakcie badania nauczyciel na bieżąco objaśniał poszczególne typy ćwiczeń¹, przy czym odesłanie kwestionariuszy było dobrowolne. Badani Chińczycy i Polacy byli studentami Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Ukraińcy zaś studiowali na UMK, Narodowym Uniwersytecie im. Iwana Franki we Lwowie oraz Charkowskim Uniwersytecie Narodowym im. Wasyla Karazina. Taki celowy, a nie reprezentatywny dobór próby powoduje oczywiście, że przedstawione wyniki mogą stanowić pewne wskazówki, ale nie przesądzać o preferencjach całej populacji uczących się.

OPIS NARZĘDZIA BADAWCZEGO

Kwestionariusz stanowiący narzędzie badawcze składał się z metryczki i dwóch grup pytań. Pierwsze pole zagadnień dotyczyło nauki języków obcych i obejmowało sześć stwierdzeń odnośnie do preferowanych sposobów oraz stylów uczenia się (zob. wykres 1), co do których respondenci mieli się odnieść na skali 5-stopniowej (1 = nie lubię; 5 = lubię). Siódme stwierdzenie brzmiało „Lubię się uczyć języka polskiego” (w grupach ukraińskiej i chińskiej) lub „Lubię się uczyć języków obcych” (w grupie polskiej).

W pytaniach należących do drugiej grupy prezentowano badanym typy ćwiczeń i zadań gramatycznych (12) oraz leksykalnych (21)², z których większość stanowiły ćwiczenia odtwórcze (zamknięte). Ponieważ poszczególne typy ćwiczeń ukazano na wykresach poniżej, rezygnujemy tu z ich wyliczania. Przy każdym ćwiczeniu ankietowani zaznaczali na 5-stopniowej skali trafność podanych stwierdzeń (1 = w ogóle nie jest prawdziwe; 5 = jest bardzo prawdziwe):

- ➔ Lubię robić ćwiczenia takie jak to.
- ➔ Uważam, że takie ćwiczenia pomagają mi w nauce języka.

Obcokrajowcy uczący się polskiego dodatkowo odpowiadali na pytanie (tak/nie), czy w swoim kraju na zajęciach z języka obcego – innego niż polski – wykonywali podobne ćwiczenia.

¹ Autorami narzędzia badawczego są Emilia Kubicka, Dominika Mafutala-Makuch oraz Filip Olkiewicz. Badanie przeprowadziły – wśród studentów polskich i chińskich – Monika Goszczyńska i Emilia Kubicka; wśród studentów ukraińskich – Sofia Butko, Emilia Kubicka, Ulyana Levko, Oksana Lozynska i Yuliia Stefanyszyn.

² Ćwiczenia i zadania pochodziły z podręczników: *Gramatyka z kulturą. Przez przypadki* Bartłomieja Maliszewskiego (2020), *Jak to łatwo powiedzieć...* Danuty Gałtygi (2017), *Połącz kropki i Postaw kropkę* Agnieszki Jasińskiej (2020) i *Truchcikiem z Kopernikiem* pod red. Emilii Kubickiej (2021).

CHARAKTERYSTYKA RESPONDENTÓW

Trzy przebadane grupy łączy studiowanie języków obcych. Polscy respondenci (N = 72) studiują nowożytny język obcy na kierunkach filologia (angielska, germańska, romańska, słowiańska, bałkańska, rosyjska) oraz lingwistyka stosowana (z językami francuskim, hiszpańskim, czeskim i rosyjskim). Zapytani o najlepiej znany język obcy, najczęściej wskazywali angielski (74%) i niemiecki (15%), deklarując poziom między B1 a C2 – głównie C1 (50%) i B2 (36%). Większość ankietowanych Ukraińców (65) poznaje język polski w swoim kraju i uczy się go od roku do dwóch lat. Deklarowany poziom biegłości waha się od A1 do C1, przy czym najczęściej wskazywano B1 (43%) i B2 (38%). Wszyscy badani Chińczycy (N = 66) byli studentami drugiego lub trzeciego roku filologii polskiej jako obcej na UMK. Przed podjęciem studiów odbyli co najmniej rok kształcenia na uczelniach macierzystych, a języka polskiego uczyli się od co najmniej 3–4 lat. Większość deklarowała poziom B1 (51%) lub A2 (41%).

Doświadczenie pracy z rodzimym użytkownikiem języka miało 75% Polaków. W przypadku Ukraińców jedynie 15% uczyło się wyłącznie lub równoległe z lektorem z Polski, zaś wśród Chińczyków – 59%.

Mediana wieku dla grupy polskiej i chińskiej wynosi 21 lat, dla ukraińskiej – 19 lat (tutaj aż 41,5% stanowią 17- i 18-latkowie). Respondenci to w większości kobiety: w grupie polskiej i chińskiej stanowią po 74%, w ukraińskiej – aż 94%.

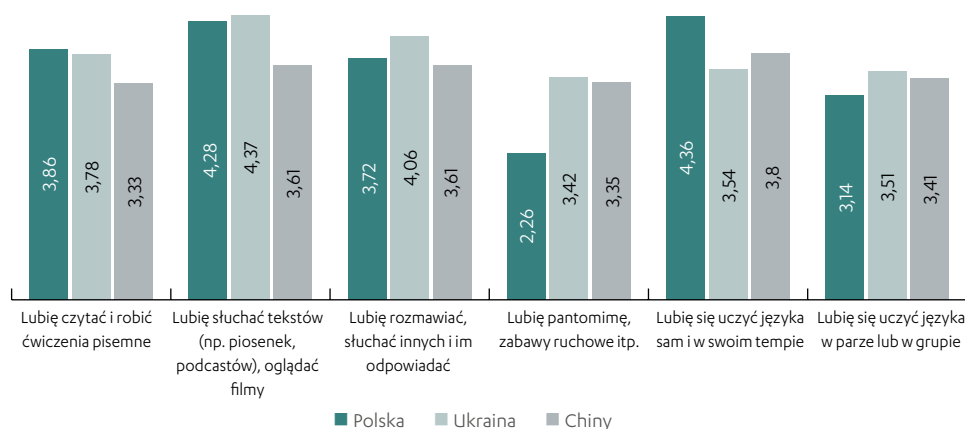
Preferowane formy nauki języka

OKOLICZNOŚCI I STYLE UCZENIA SIĘ

Badane grupy różnią się pod względem deklarowanego stosunku do nauki języków obcych oraz języka polskiego jako obcego. Dla Polaków średni wynik wyniósł 4,65 na 5-stopniowej skali. Z podobnym entuzjazmem do nauki języka polskiego jako obcego podchodzą Ukraińcy (4,58), natomiast w przypadku Chińczyków średnia ocena jest znacznie niższa (3,70). Jedną z przyczyn może być stopień trudności języka polskiego dla chińskich studentów. Jednym z możliwych wyjaśnień obserwowanych różnic są czynniki pozajęzykowe. W przypadku Ukraińców mogą to być perspektywy zawodowe związane ze znajomością języka polskiego (Goszczyńska i in. 2024: 104), natomiast w przypadku Chińczyków – częsty przypadkowy wybór kierunku studiów (Wawrzyniak 2021: 110).

Ogólną ocenę preferencji dotyczących stylów uczenia się przedstawiono na wykresie 1.

Wyk. 1. Porównanie preferencji dotyczących stylów uczenia się



Źródło: opracowanie własne.

Wśród Polaków obserwuje się wyraźną skłonność do form audiowizualnych (4,28), która jest jeszcze silniejsza w grupie studentów z Ukrainy (4,37). Grupa ta wysoko ocenia również naukę języka podczas konwersacji (4,06). Wyniki Chińczyków odzwierciedlają względnie niskie motywacje do nauki języków, średnia wartość wynosi 3,5. Co ciekawe, oceny ćwiczeń konwersacyjnych są w przypadku

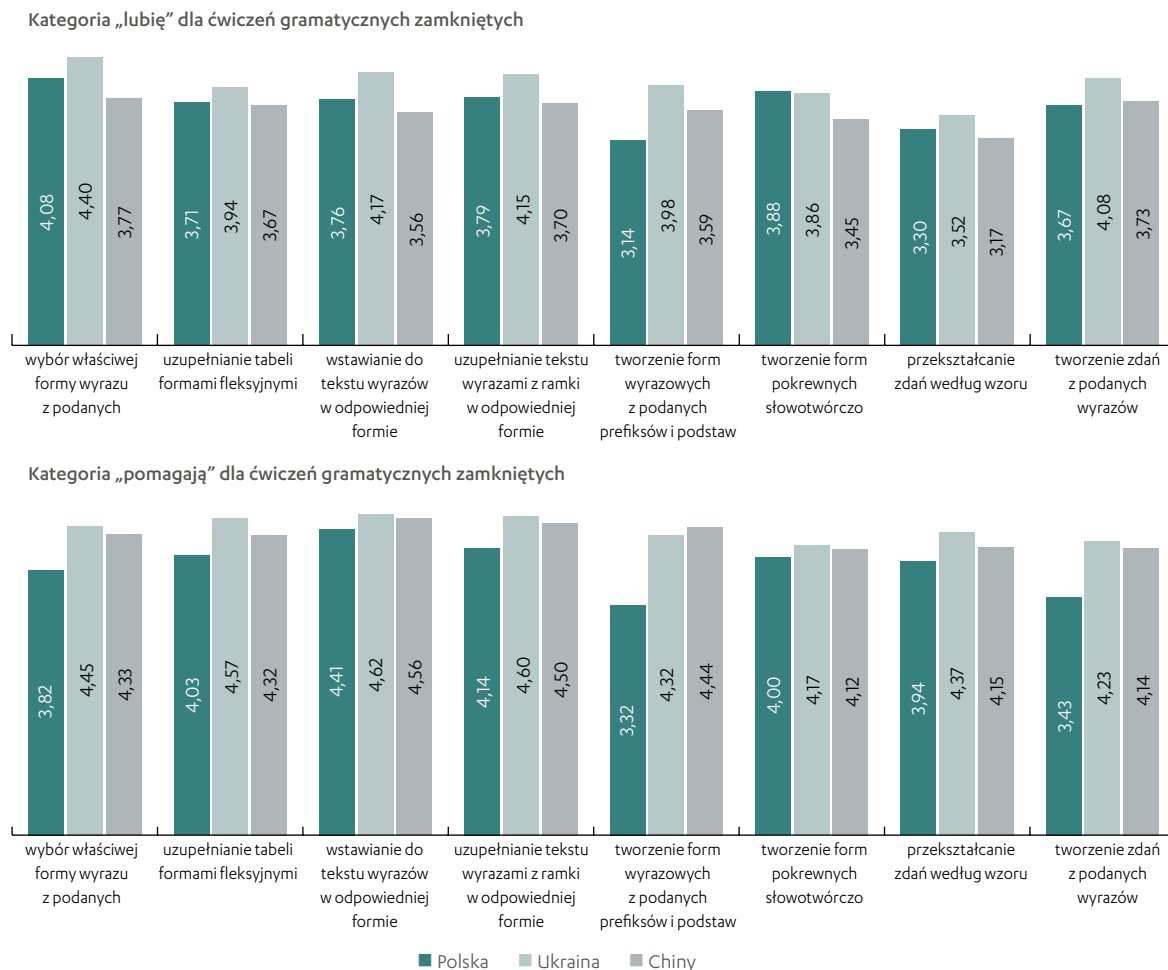
Polaków podobnie niskie (3,72). Polscy studenci wyraźnie nie lubią pantomimy i zabaw ruchowych (2,26), niezbyt cenionych także przez pozostałe nacje (3,42 wśród Ukraińców, 3,35 – Chińczyków). Zwróćmy uwagę na stosunkowo niski wynik polskich studiujących odnoszący się do pracy w grupie (3,14) oraz wysoką wartość przyznaną indywidualnemu trybowi i tempu nauki (4,36). Studijący z Ukrainy oceniają oba tryby nauki w podobny sposób (około 3,5), zaś Chińczycy preferują indywidualne uczenie się języka (3,80), choć różnica nie jest tak wyraźna jak w przypadku Polaków. Czytanie i pisanie tekstów, bardzo podobnie ocenione przez Słowian (3,86 wśród Polaków, 3,78 – Ukraińców), nie spotyka się u chińskich studiujących z porównywalnym entuzjazmem (3,33).

GRAMATYKA

Ćwiczenia zamknięte

Ćwiczenia gramatyczne o charakterze zamkniętym są zasadniczo odbierane pozytywnie. Średnie wartości mieściły się w przedziale od 3,1 do 4,6 (wykres 2). We wszystkich grupach wyżej oceniano kategorię „pomagają” niż „lubie”, co świadczy o tym, że respondenci traktowali ćwiczenia głównie jako narzędzia wspierające naukę języka, a nie źródło satysfakcji.

Wyk. 2. Porównanie preferencji dotyczących ćwiczeń gramatycznych zamkniętych



Źródło: opracowanie własne.

Polscy studenci najlepiej oceniali ćwiczenia polegające na wyborze właściwej formy (4,08) i tworzeniu form pokrewnych (3,88), zaś najniższe wartości uzyskały ćwiczenia słowotwórcze oparte na prefiksach (3,14) oraz transformacje zdań (3,30). Pod względem przydatności dydaktycznej dominowały ćwiczenia kontekstowe, zwłaszcza wstawianie wyrazów (4,41) i uzupełnianie luk (4,14)³.

W grupie studentów z Ukrainy najwyższe oceny w kategorii „pomagają” uzyskały zadania osadzone w tekście, takie jak wstawianie wyrazów w odpowiedniej formie czy uzupełnianie luk na podstawie ramki (średnio ok. 4,6). W kategorii „lubię” również wysoko oceniono wybór właściwej formy wyrazu (4,40). Najgorzej postrzegano przekształcanie zdań według wzoru (3,52).

Podobne tendencje zaobserwowano w chińskiej grupie: najwyższe oceny w kategorii „pomagają” przyznano zadaniom tekstowym polegającym na wstawianiu wyrazów (4,56) i uzupełnianiu luk (4,50), zaś w kategorii „lubię” najwyższej oceniono wybór formy wyrazu (3,77) i tworzenie zdań (3,73). Najmniej atrakcyjne okazały się ćwiczenia transformacyjne (3,17).

Porównanie wszystkich grup (wykres 3) pokazuje, że najwyższej punktowane są ćwiczenia tekstowe, które łączą komponent gramatyczny z kontekstem komunikacyjnym, najniżej zaś ćwiczenia schematyczne i abstrakcyjne, takie jak transformacje zdań czy tworzenie form słowotwórczych z prefiksami. Ukraińscy studenci oceniali wszystkie typy ćwiczeń relatywnie wysoko, zarówno pod względem przydatności, jak i atrakcyjności. Chińscy uczestnicy badania przyznawali niższe oceny w kategorii „lubię”, ale jednocześnie wysoko punktowali praktyczny wymiar ćwiczeń. Polscy studenci plasowali się pomiędzy tymi grupami i najniżej oceniali zadania wymagające abstrakcyjnego myślenia i transformacji.

W obszarze deklaracji „lubię” wyniki studentów z Ukrainy charakteryzują się najwyższymi i najbardziej wyrównanymi wartościami, przy czym niemal wszystkie kategorie oscylują wokół 4,0. Świadczy to o konsekwentnie pozytywnym odbiorze zadań gramatycznych w tej grupie. W chińskiej grupie tymczasem uzyskano najniższe wskaźniki preferencji we wszystkich kategoriach, co sugeruje relatywnie mniejszą satysfakcję z wykonywania ćwiczeń. Wyniki polskich studentów mieszczą się zazwyczaj pomiędzy rezultatami respondentów z Ukrainy i Chin. Analiza profilu ocen przydatności („pomagają”) potwierdza dominację wysokich ocen ukraińskich studentów. Co interesujące, uczący się z Chin, mimo stosunkowo niskiego

Wyk. 3. Porównanie preferencji dotyczących ćwiczeń gramatycznych zamkniętych w obszarach „lubię” i „pomagają”



Źródło: opracowanie własne.

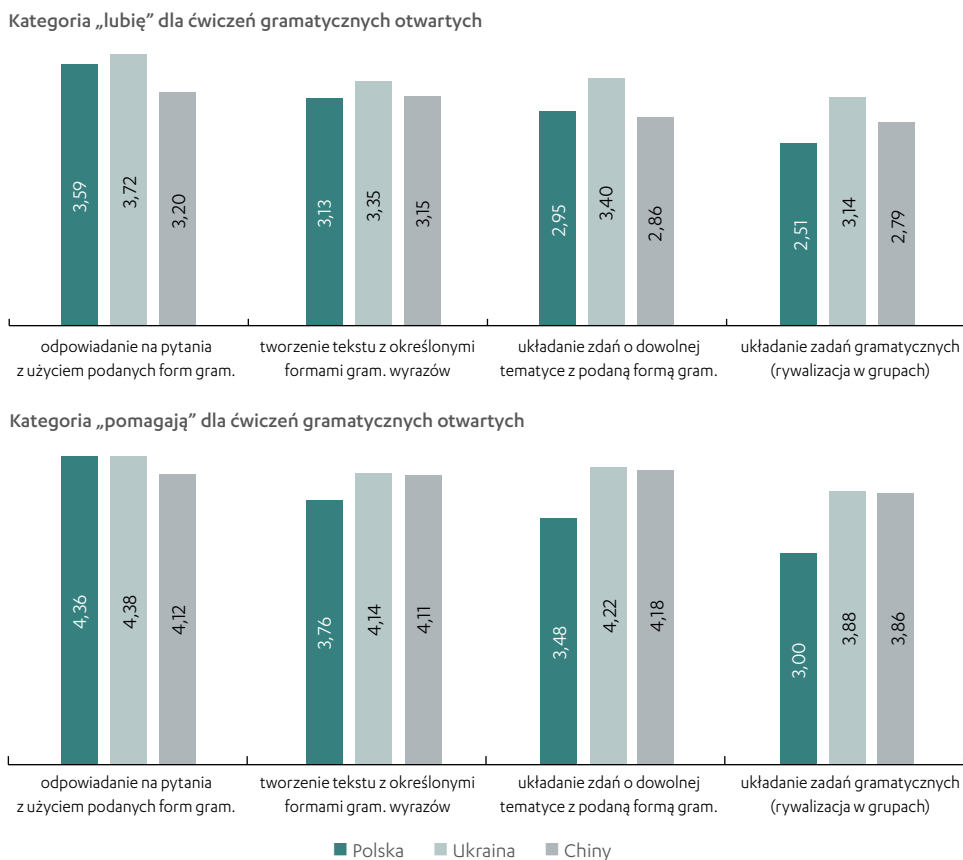
³ Jest to sprzeczne z opiniami wyrażonymi przez studentów filologii romańskiej badanych przez Macieja Smuka, którzy ćwiczenia polegające na uzupełnianiu luk uznają za nudne i wymagające małego wysiłku intelektualnego (Smuk 2025: 169).

poziomu deklarowanych preferencji, uzyskali w tym obszarze oceny zbliżone do wyników ukraińskich studentów. Wyraźnie za to przewyższyły oceny wystawione polskim studentom. Mimo że respondenci z Chin preferują inne ćwiczenia niż gramatyczne, dostrzegają ich użyteczność.

Ćwiczenia otwarte

W przypadku ćwiczeń i zadań otwartych we wszystkich badanych grupach wyżej wartościowano kategorię „pomagają” niż „lubię”, co przedstawia wykres 4.

Wyk. 4. Porównanie preferencji dotyczących ćwiczeń gramatycznych otwartych



Źródło: opracowanie własne.

Najwyżej ocenianą aktywnością, zarówno pod względem preferencji, jak i użyteczności, okazało się odpowiadanie na pytania z wykorzystaniem podanych form gramatycznych. Oceny tego ćwiczenia w kategorii „lubię” kształtowały się na poziomie 3,59 w polskiej grupie, 3,72 – w ukraińskiej oraz 3,20 – w chińskiej grupie, natomiast w kategorii „pomagają” wyniosły odpowiednio 4,36, 4,38 i 4,12. Wynika to zapewne z jasnych, przewidywalnych schematów sprzyjających poczuciu bezpieczeństwa i kontroli nad procesem uczenia się. Na przeciwnym biegunie „sympatii” znalazły się zadania gramatyczne przeznaczone do rywalizacji z podziałem na grupy. W kategorii „lubię” wartości te wyniosły od 2,51 (Polacy) do 3,14 (Ukraińcy), zaś w kategorii „pomagają” od 3,00 (Polacy) do 3,88 (Ukraińcy). Być może tak niskie wyniki polskich studentów wynikają z kultury edukacji, w której większe znaczenie przypisuje się współpracy i komunikacji niż rywalizacji. Formy oparte na współzawodnictwie mogą wzbudzać u uczących się dyskomfort, a tym samym zmniejszać ich zaangażowanie i efektywność uczenia się.

Ukraińscy studenci pozytywnie oceniają wszystkie ćwiczenia, zarówno pod względem atrakcyjności, jak i przydatności dydaktycznej. W przypadku studentów chińskich zauważalne jest większe zróżnicowanie: relatywnie niskie wartości w kategorii „lubię” kontrastują z wysokimi ocenami w kategorii „pomagają”, dorównując niemal wynikom grupy ukraińskiej. Z kolei studenci polscy deklarują najniższe oceny w kategorii „lubię” i w większości w kategorii „pomagają” (zob. wykres 5).

LEKSYKA

Ćwiczenia zamknięte

Zbiorcze wyniki preferencji w tym obszarze przedstawiono na wykresie 6. Ogólnie ujmując, badani z Ukrainy i Chin deklarowali nieco wyższe oceny w porównaniu z polską grupą, choć różnice te nie były duże. Najwyżej ocenianymi aktywnościami dla wszystkich grup okazały się zadania, takie jak podpisywanie obrazków (4,36–4,54), dopasowywanie wyrazów do ich definicji (4,19–4,36) czy pytań do odpowiedzi (3,71–4,31). Wskazuje to, że umiejętności tego rodzaju są relatywnie dobrze opanowane i uznawane za mniej wymagające. Ukraińscy i chińscy studenci najniżej ocenili rebusy (3,11 oraz 3,29), zaś polscy – głośne powtarzanie (2,89) i rozsypankę literową (2,94).

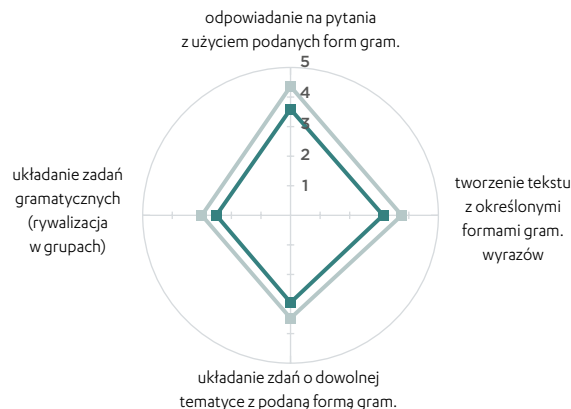
W kategorii „pomagają” najwyższe oceny w ukraińskiej grupie otrzymały: podpisywanie obrazków (4,64 oraz 4,55), dopasowywanie do siebie części wyrazów (4,43) oraz synonimów lub antonimów (4,42). Chińscy studenci najwyżej oceniali podpisywanie obrazków (4,64 oraz 4,55), a także łączenie wyrazów z definicjami (4,24). W polskiej grupie wartości były ogólnie niższe, a najwyższe wyniki uzyskały dopasowywanie synonimów i antonimów (4,15) oraz podpisywanie obrazków (4,07 oraz 4,04).

Podsumowując, badani z Ukrainy najczęściej deklarowali najwyższe oceny, szczególnie w odniesieniu do ćwiczeń wymagających analizy i dopasowywania. Studenci z Chin częściej pozytywnie odnosili się do ćwiczeń z wykorzystaniem obrazków i do powtarzania, a niżej oceniali ćwiczenia analityczne. Polacy natomiast przyznawali ogólnie niższe oceny, szczególnie w odniesieniu do ćwiczeń wymagających analizy na poziomie literowym oraz ćwiczeń ze słuchania i powtarzania, wyżej oceniając ćwiczenia wykorzystujące relacje semantyczne (synonimię i antonimię).

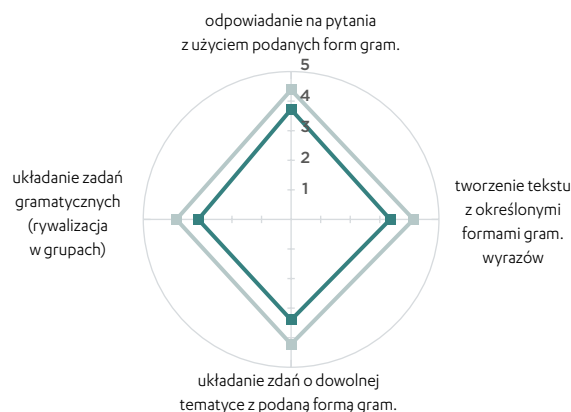
Analiza ukraińskiego profilu wskazuje na dużą spójność między poziomem sympatii a postrzeganą przydatnością zadań. Wartości obu wskaźników są wysokie i względnie wyrównane, przy czym aktywności uznawane za lubiane są jednocześnie oceniane jako pomocne w procesie uczenia się. Chińscy uczący się wyraźniej różnicują te

Wyk. 5. Porównanie preferencji dotyczących ćwiczeń gramatycznych otwartych w obszarach „lubię” i „pomagają”

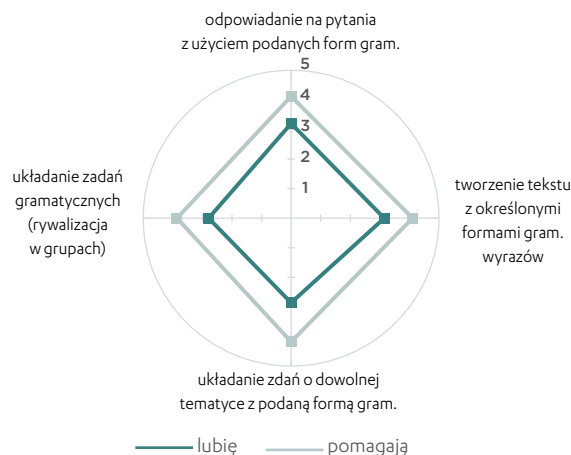
Polska – „lubię” vs. „pomagają”



Ukraina – „lubię” vs. „pomagają”



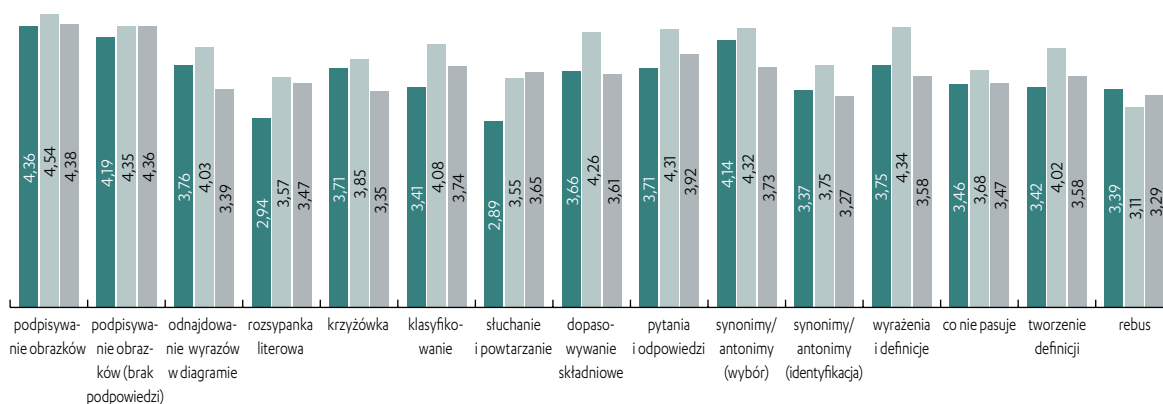
Chiny – „lubię” vs. „pomagają”



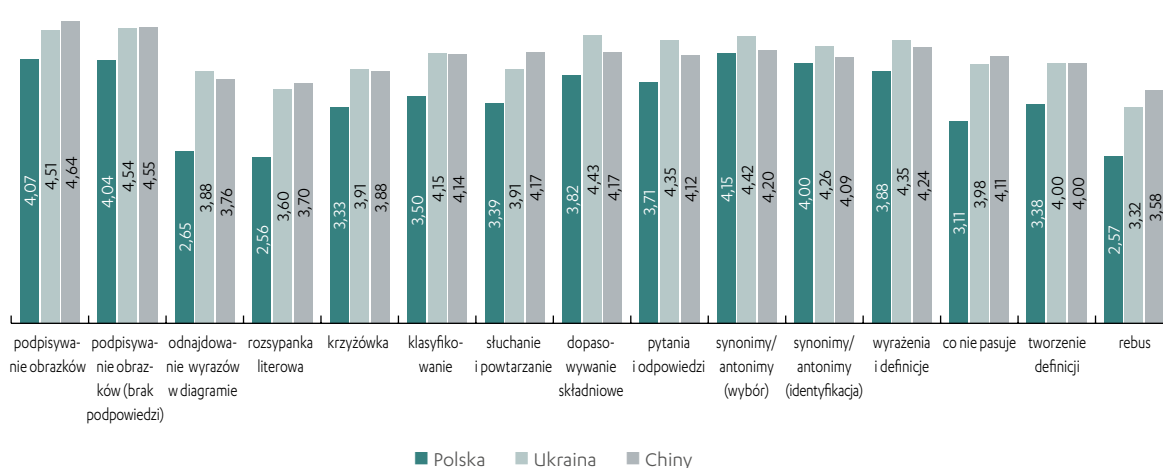
Źródło: opracowanie własne.

Wyk. 6. Porównanie preferencji dotyczących ćwiczeń leksykalnych zamkniętych

Kategoria „lubię” dla ćwiczeń leksykalnych zamkniętych



Kategoria „pomagają” dla ćwiczeń leksykalnych zamkniętych



■ Polska ■ Ukraina ■ Chiny

Źródło: opracowanie własne.

dwie kategorie. Zdecydowana większość aktywności językowych uzyskuje wyższe oceny w zakresie przydatności niż atrakcyjności. Można wnioskować, że respondenci z Chin podchodzą do ćwiczeń bardziej instrumentalnie, dostrzegają ich wartość dydaktyczną, nawet gdy nie budzą one ich sympatii. Profil polski ukazuje odwrotną tendencję. W wielu przypadkach zadania są oceniane wyżej pod względem atrakcyjności niż użyteczności. Dotyczy to przede wszystkim rebusów, rozsypanek literowych czy diagramów, które mogą być odbierane jako przyjemne, lecz mniej przydatne w nauce języka (zob. wykres 7).

Ćwiczenia otwarte

Analiza wyników dotyczących postrzegania oraz efektywności zadań leksykalnych otwartych przedstawiona na wykresie 8 pozwala na sformułowanie kilku istotnych wniosków.

W zakresie ogólnego poziomu sympatii wobec ćwiczeń („lubię”) najwyższe wartości odnotowano w ukraińskiej grupie (3,46–4,05), przy czym najwyżej oceniono ćwiczenie polegające na uzupełnianiu tekstu o siebie (4,05), a najniżej – tworzenie mapy myśli (3,46). W chińskiej grupie wskaźniki były umiarkowane (3,02–3,74). Badani najwyżej ocenili opisywanie osoby na obrazku (3,74),

a najmniej atrakcyjna okazała się mapa myśli (3,02). Najniższe oceny zadeklarowali studenci polscy (2,63–3,41), którzy wśród najbardziej preferowanych ćwiczeń wskazali opisywanie osoby na obrazku (3,41), a najmniej – tworzenie mapy myśli (2,63). Najmniej atrakcyjnym ćwiczeniem we wszystkich grupach okazało się wymagające dużej wiedzy leksykalnej i zdolności syntetycznych tworzenie mapy myśli. Szczególnie wysoko oceniane są za to zadania o charakterze narracyjnym i opisowym, które we wszystkich grupach uznawano za najatrakcyjniejsze.

W odniesieniu do postrzeganej przydatności ćwiczeń („pomagają”) wyniki są wyraźnie wyższe niż w kategorii „lubię”. Badani z Ukrainy ponownie przyznali najwyższe oceny (3,85–4,32), za najbardziej pomocne uznając uzupełnianie tekstu o sobie (4,32) oraz opisywanie osoby na obrazku (4,31). Oceny Chińczyków są podobne (3,70–4,27), choć najwyżej punktowali opisywanie osoby na obrazku (4,27) oraz opowiadanie historii na podstawie obrazków (4,23). Polscy studenci oceniali zadania niżej (3,06–4,06). Za najbardziej pomocne uznali opisywanie osoby na obrazku (4,06).

Porównanie wyników (zob. wykres 9) wskazuje, że respondenci z Ukrainy uzyskują najwyższe wyniki w obu kategoriach, co sugeruje ich pozytywne nastawienie oraz dużą akceptację analizowanych metod pracy. Studenci z Chin dostrzegają wysoką wartość dydaktyczną ćwiczeń. Polacy zaś prezentują najniższe wyniki w kategorii „lubię”, co może wskazywać na ich niski poziom motywacji mimo stosunkowo wysokich ocen niektórych ćwiczeń.

Analiza wyników jednoznacznie wskazuje, że ćwiczenia narracyjne i opisowe stanowią najbardziej uniwersalną i efektywną kategorię działań leksykalnych, sprawdzającą się w pracy ze studentami z różnych krajów. Personalizacja treści, szczególnie ceniona przez studentów ukraińskich, może dodatkowo wspierać proces uczenia się w innych grupach, podnosząc poziom zaangażowania i poczucie sprawczości.

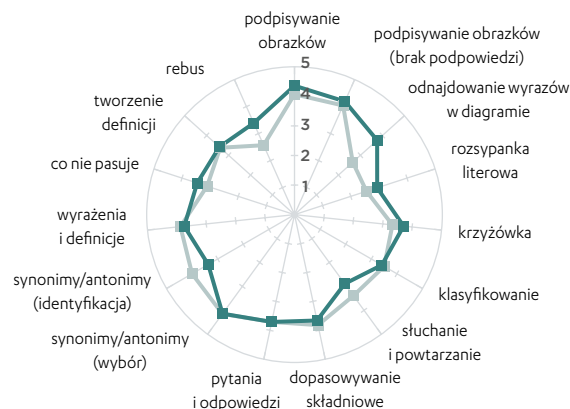
Podsumowanie

Na podstawie ankiet możemy stwierdzić, że najmniej znanymi poza Polską typami ćwiczeń w zakresie leksyki są tworzenie map myśli, rebus i skojarzenia leksykalne, zaś w zakresie gramatyki – układanie zadań dla rywalizującej grupy oraz tworzenie form wyrazowych z podanych prefiksów i podstaw. Tworzenie map myśli w kontekście nauki języka obcego jest nieznanie ponad połowie respondentów (59%), podobnie jak rebus (56%) i gramatyczna rywalizacja z podziałem na grupy (56%).

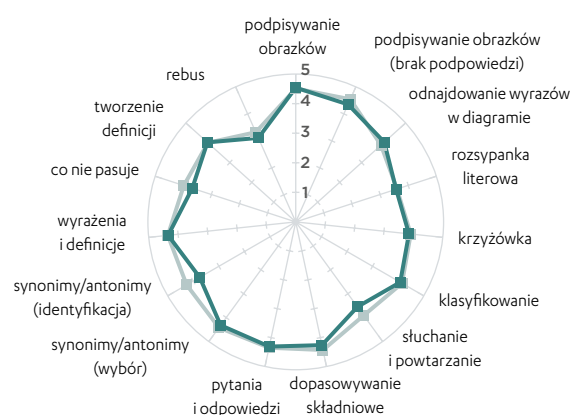
We wszystkich badanych grupach zwykle wyżej oceniano kategorię „pomagają” niż „lubię”. Oznacza to,

Wyk. 7. Porównanie preferencji dotyczących ćwiczeń leksykalnych zamkniętych w obszarach „lubię” i „pomagają”

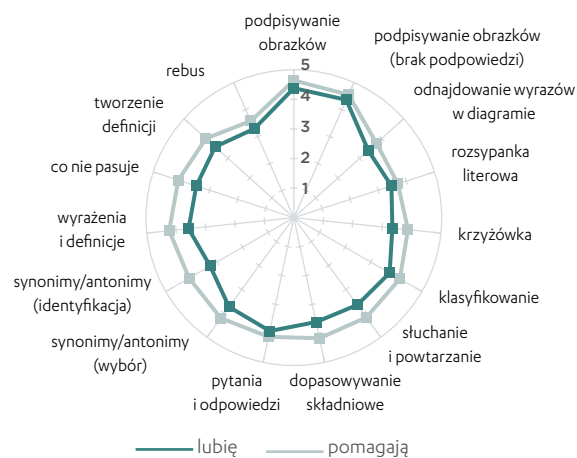
Polska – „lubię” vs „pomagają”



Ukraina – „lubię” vs „pomagają”



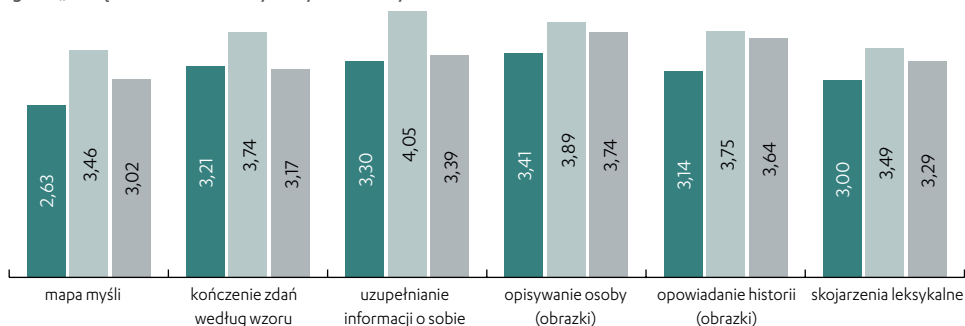
Chiny – „lubię” vs „pomagają”



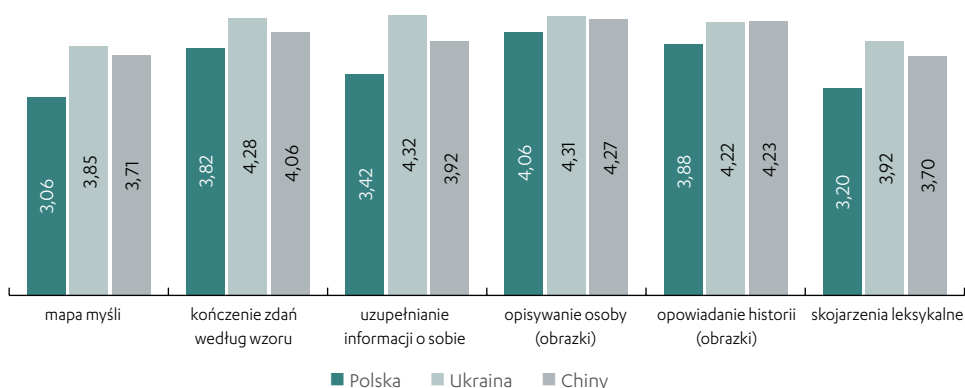
Źródło: opracowanie własne.

Wyk. 8. Porównanie preferencji dotyczących ćwiczeń leksykalnych otwartych

Kategoria „lubie” dla ćwiczeń leksykalnych otwartych



Kategoria „pomagają” dla ćwiczeń leksykalnych otwartych



■ Polska ■ Ukraina ■ Chiny

Źródło: opracowanie własne.

że ćwiczenia postrzegane są przede wszystkim jako narzędzie wspierające naukę, a dopiero w dalszej kolejności jako źródło satysfakcji. Najlepiej przy tym są oceniane zadania osadzone w kontekście komunikacyjnym, takie jak uzupełnianie luk konkretnymi informacjami, odpowiadanie na pytania czy opisywanie postaci i sytuacji. Ich wartość ma charakter uniwersalny, ponieważ łączy komponent gramatyczno-leksykalny z narracyjnym i praktycznym użyciem języka. Niższe oceny uzyskały transformacje zdań, ćwiczenia słowotwórcze, rebusy, rozsypanki literowe i mapy myśli, a także zadania rywalizacyjne. Mogą być one postrzegane jako abstrakcyjne, trudne lub stresujące, co ogranicza ich skuteczność.

Wyniki ujawniają również różnice kulturowe. Wysokie i najbardziej wyrównane oceny Ukraińców wskazują na ich pozytywne nastawienie do nauki i wysoką motywację. Preferują oni zadania osadzone w kontekście, wymagające aktywnego myślenia. Dlatego ćwiczenia otwarte są dla nich atrakcyjniejsze, ponieważ rozwijają ich kreatywność i zwiększają zaangażowanie. Chińscy studenci, mimo niskich wskazań w kategorii „lubie”, wysoko oceniali użyteczność zadań, co sugeruje ich pragmatyczne podejście do nauki. Przede wszystkim wysoko cenią oni strukturę, celowość i powtarzalność. Natomiast polscy studenci oceniali ćwiczenia najniżej, zwłaszcza w kategorii „lubie”. Dostrzec przy tym można, iż wykazują niechęć wobec abstrakcji – preferują proste, praktyczne i przejrzyste formy. W przypadku ćwiczeń leksykalnych lubią opisy, ale brakuje im zaangażowania. Potrzebują więc atrakcyjniejszej i motywującej formy. Podsumowując, ukraińscy studenci wydają się najbardziej zaangażowani emocjonalnie, uczący się języków obcych z Chin są pragmatyczni, a z Polski – raczej zdystansowani.

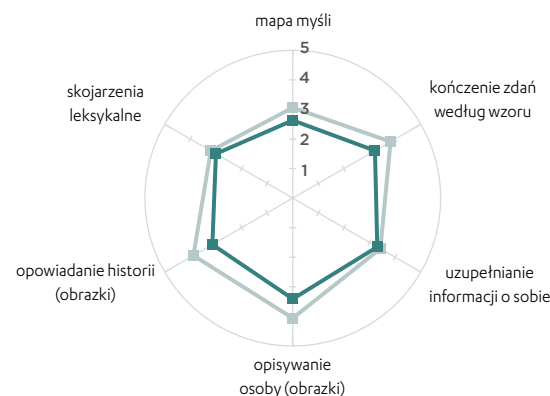
Zbiorną charakterystykę postaw i preferencji opisywanych grup prezentuje poniższa tabela:

	POLSKA	UKRAINA	CHINY
Stosunek emocjonalny („lubię”)	niski, zmienny	wysoki, stabilny	niski, racjonalny
Odbiór przydatności („pomagają”)	średni	wysoki	wysoki
Styl uczenia się	ostrożny, praktyczny, mało entuzjastyczny	aktywny, twórczy, komunikacyjny	analityczny, pragmatyczny, strukturalny
Najbardziej lubiane ćwiczenia	krótkie, konkretne, komunikacyjne	personalizowane, narracyjne, kontekstowe	jasne, wizualne, praktyczne
Najmniej lubiane ćwiczenia	rywalizacja, rebusy, zadania abstrakcyjne	mapy myśli, transformacje	rebusy, rywalizacja
Zalecenia dla nauczycieli	zwiększanie motywacji i atrakcyjności ćwiczeń	stosowanie różnorodnych twórczych ćwiczeń	proponowanie ćwiczeń praktycznych i wskazywanie ich celu

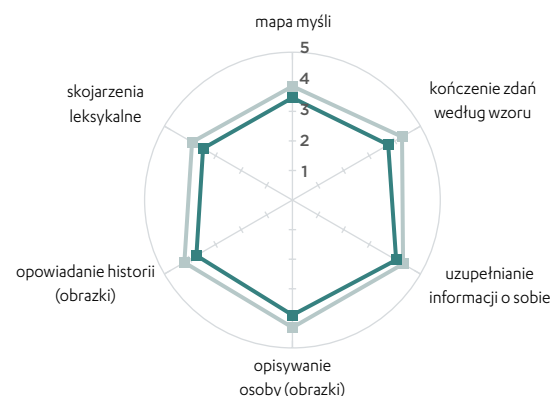
Na podstawie omówionych wyżej wyników można sformułować następujące rekomendacje dydaktyczne: w pracy z ukraińskimi studentami warto utrzymać różnorodność i rozwijać ćwiczenia narracyjne, w przypadku chińskich uczących się należy akcentować praktyczność i przejrzystą strukturę ćwiczeń, uzupełniając je elementami wizualnymi, zaś w odniesieniu do polskich grup – stosować ćwiczenia o przejrzystej strukturze i funkcjonalne, unikając treści abstrakcyjnych.

Wyk. 9. Porównanie preferencji dotyczących ćwiczeń leksykalnych otwartych w obszarach „lubię” i „pomagają”

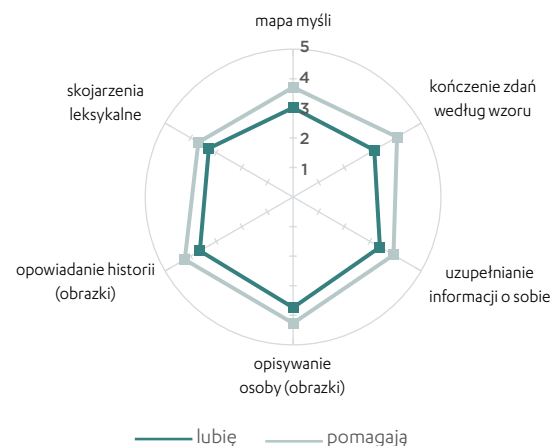
Polska – „lubię” vs „pomagają”



Ukraina – „lubię” vs „pomagają”



Chiny – „lubię” vs „pomagają”



Źródło: opracowanie własne.

BIBLIOGRAFIA

- Bondarchuk, J., Khomenko, O., Vasylenko, O., Yanchuk, O. (2024), *Innovative Strategies for Learning English during Wartime in Ukraine: Focusing on Students' Motivation and Preferences*, „Revista Românească pentru Educație Multidimensională”, nr 16(4), s. 378–399.
- Bucko, D., Wawrzeń, M. (2023), *Współczesna glottodydaktyka polonistyczna – cele nauczania a analizy potrzeb*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 30, s. 21–41.
- Ellis, M. (2014), *English Lessons in Lower Secondary Schools in Poland: Reflections Based on Learner Voices*, „Neofilolog”, nr 42(1), s. 25–38.
- Gorąca-Sawczyk, G. (2014), *Różnorodność technik uczenia się słownictwa w języku obcym*, „Neofilolog”, nr 43(2), s. 181–192.
- Goszczyńska, M., Lozynska, O., Stefanyshyn, Yu. (2024), *Preferencje ukraińskich studentów uczących się jppo w zakresie typów ćwiczeń gramatycznych i leksykalnych*, „Problems of Slavonic Studies”, nr 73, s. 103–121.
- Gray, K. (2000), *Learning about Ukrainian Teachers and Students Based on Learning and Teaching Style Inventories*, „Naukovi Zapysky”, nr 22(1), s. 134–140.
- Huiling, Z. (2022), *Potrzeby chińskojęzycznych studentów uczących się języka polskiego jako obcego*, [w:] T. Czerkies, A. Prizel-Kania (red.), *Między Wschodem a Zachodem. O wyzwaniach dydaktycznych podczas pracy z grupami chińskimi*, Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 13–38.
- Janowska, I. (2022), *Program kształcenia językowego na kierunku studia polskie – język, kultura, społeczeństwo*, [w:] T. Czerkies, A. Prizel-Kania (red.), *Między Wschodem a Zachodem. O wyzwaniach dydaktycznych podczas pracy z grupami chińskimi*, Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 39–56.
- Jaroszevska, A., Milewski, P., Posiadała, K. (2021), *Analiza korelacji pomiędzy nasileniem cech osobowości a strategiami uczenia się leksyki na przykładzie polskich uczących się języka niemieckiego na trzecim etapie edukacyjnym*, „Neofilolog”, nr 57(1), s. 43–65.
- Khalymon, I., Larina, T., Smelianska, V. (2025), *Foreign Language Learning Practices and Attitudes among Ukrainian University Students*, „Pedagogical Discourse”, nr 37, s. 99–109.
- Kubicka, E., Mafutala-Makuch, D., Olkiewicz, F. (2026), *Preferencje studentów chińskich uczących się języka polskiego w zakresie typów ćwiczeń gramatycznych i leksykalnych*, [w:] I.A. Ndiaye, M. Rólkowska (red.), *Język polski jako obcy w XXI wieku. Wyzwania – innowacje – edukacja*, Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, s. 107–120.
- Kubicka, E., Olkiewicz, F. (2024), *Trudności chińskich studentów polonistyki w zakresie mediacji relacyjnej*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 87–94.
- Machowska, J. (2022), *„Aby język giętki powiedział wszystko, co pomyśli głowa”. O nauczaniu gramatyki na kierunku studia polskie – język, kultura, społeczeństwo słów kilka*, [w:] T. Czerkies, A. Prizel-Kania (red.), *Między Wschodem a Zachodem. O wyzwaniach dydaktycznych podczas pracy z grupami chińskimi*, Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 95–111.
- Pawlak, M. (2012), *Cultural Differences in Perceptions of Form-Focused Instruction: The Case of Advanced Polish and Italian Learners*, [w:] A. Wojtaszek, J. Arabski (red.), *Aspects of Culture in Second Language Acquisition and Foreign Language Learning*, Heidelberg: Springer, s. 77–94.
- Prizel-Kania, A. (2022), *Wymiary kultur oraz ich wpływ na proces uczenia się oraz komunikację w języku polskim jako obcym*, [w:] T. Czerkies, A. Prizel-Kania (red.), *Między Wschodem a Zachodem. O wyzwaniach dydaktycznych podczas pracy z grupami chińskimi*, Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 59–73.
- Pudo, D. (2017), *Subiektywne teorie na temat uczenia się języka obcego studentów romanistyki*, „Neofilolog”, nr 48(1), s. 55–71.
- Smuk, M. (2025), *Od przekonañ do teorii subiektywnych w nauce języków obcych*, Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS.

→ Wawrzyniak, K. (2021), *Dwa programy studiów polonistycznych I stopnia na Pekinśkim Uniwersytecie Studiów Międzynarodowych (BISU)*, [w:] A. Jasińska, P. Kajak, T. Wegner (red.), *Język polski w Chinach. Z doświadczeń nauczania polszczyzny w Azji Wschodniej*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, s. 107–115.

DR MONIKA GOSZCZYŃSKA Absolwentka filologii rosyjskiej. Adiunkt w Studium Kultury i Języka Polskiego dla Obcokrajowców UMK. Jej zainteresowania naukowe skupiają się na kulturze i literaturze ludowej w nauczaniu języka polskiego jako obcego.

DR HAB. EMILIA KUBICKA Absolwentka filologii polskiej, kolegium nauczycielskiego i lingwistyki stosowanej. Profesor uczelniany, nauczyciel języków obcych (polskiego i niemieckiego), redaktor wydawniczy. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się na nauczaniu wymowy języków obcych, ekwiwalencji w przekładzie i używaniu słowników.

DR FILIP OLKIEWICZ Absolwent filozofii i filologii nowogreckiej, lektor języka polskiego jako obcego na Uniwersytecie Narodowym im. Kapodistriasa w Atenach. Prowadzi badania w zakresie uniwersaliów przekładowych i pedagogicznych aspektów nauczania języka polskiego jako obcego.

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

Metodyka

Więcej niż poprawna wymowa

Rola intonacji w nauce języka francuskiego – scenariusze zajęć

DOI: 10.47050/jows.2026.2.129-142

W nauczaniu języków obcych wiele uwagi poświęca się słownictwu i gramatyce, znacznie rzadziej natomiast temu, jak język brzmi. Szczególnie pomijana bywa intonacja, choć odgrywa ona ważną rolę nie tylko w poprawnej wymowie, lecz także w rozumieniu i interpretowaniu wypowiedzi. Jest więc jednym z kluczowych elementów skutecznej komunikacji. W artykule pokazano, dlaczego warto poświęcić jej więcej miejsca na lekcjach języka obcego i jakie korzyści może to przynieść uczniom.

KATARZYNA
WIERZBICKA-MILLER
LXXV Liceum Ogólnokształcące
im. Jana III Sobieskiego, Liceum
Artes Liberales w Warszawie

THE ROLE OF INTONATION IN SHAPING STUDENTS' SPEAKING SKILLS: THE EXAMPLE OF FRENCH

The objective of this article is twofold. On the one hand, it aims to demonstrate the importance of intonation in the process of shaping the speaking and pronunciation skills of students, using French as an example. On the other hand, it seeks to propose practical solutions to incorporate intonation exercises into lessons. The article consists of two parts. The first one focuses on the importance of prosodic features in language acquisition. It highlights differences in intonation between French and other languages and the link between intonation and the correct pronunciation of foreign vowels. The second part contains three different French lesson plans focused on intonation for students at levels A2+ – B2+.

KEY WORDS: INTONATION, FRENCH LANGUAGE TEACHING, FRENCH PROSODY, TEACHING INTONATION, PRONUNCIATION, LESSON PLANS

Według *Wielkiego Słownika Języka Polskiego* PAN intonacja to „sposób wymawiania słów lub zdań, polegający na zmienianiu w określony sposób wysokości głosu” (Żmigrodzki 2007). Chodzi zatem o wznoszenie lub obniżanie tonu głosu w taki sposób, aby wypowiedź zyskała określoną melodię, dzięki której odróżnimy np. pytanie (intonacja wznosząca) od zdania oznajmującego (intonacja opadająca). Jednak to, jak ostatecznie brzmi owa melodia, pośrednio zależy również od takich parametrów, jak akcent wyrazowy i frazowy¹, rytm wypowiedzi czy iloczas głosek². Właściwości te, wraz z samą intonacją i wszystkimi innymi „słyszalnymi” atrybutami języka, składają się na jego cechy brzmieniowe, zwane *prozodią* lub *cechami prozodycznymi*.

Choć intonacja może zależeć również od czynników pozajęzykowych, takich jak emocjonalny stan mówiącego, to wpływające na nią cechy prozodyczne typu akcent, iloczas samogłosek i częstotliwość ich występowania – są charakterystyczne dla poszczególnych języków, np. w języku francuskim akcent frazowy dominuje nad akcentem wyrazowym (Welby 2006). Rytm oraz opadanie i wznoszenie się intonacji – ze względu na silny akcent na ostatnią sylabę w grupie rytmicznej – są też znacznie bardziej słyszalne niż na przykład w języku polskim. Modulacja głosu w języku francuskim jest znacznie wyraźniejsza, co sprawia wrażenie jego „melodyjności”, dlatego też wypowiedzi w tym języku są odbierane przez laika raczej jako następujące po sobie linie melodyczne niż pojedyncze słowa.

O tym, że nawyki intonacyjne przyswajane są wraz z konkretnym językiem, mogą świadczyć również automatyzmy użytkowników poszczególnych języków. W sytuacji wahania w spontanicznej wypowiedzi ustnej osoba polskojęzyczna zazwyczaj przedłuża głoskę [i], angielskojęzyczna – [m], a francuskojęzyczna – [œ]³. Ponadto intonacja przedłużanej przez frankofona samogłoski, inaczej niż na przykład w języku polskim, ulega zazwyczaj większej modulacji: jej linia melodyczna jest znacznie mniej „płaska”.

Poprawna intonacja jest ponadto elementem kompetencji komunikacyjnych mówiącego i decyduje niekiedy o właściwym odczytaniu komunikatu przez odbiorcę – najprostszym przykładem jest odróżnienie pytania od zdania oznajmującego. Intonacja umożliwia hierarchizację informacji w komunikacie ustnym, porządkuje składnię oraz pozwala na właściwe rozszyfrowanie stylu (gatunku) wypowiedzi (Delattre 1967; Fónagy 2003).

W kontekście nauki języka obcego cechy intonacyjne odgrywają istotną rolę w przyswajaniu artykulacji głosek nieistniejących w języku ojczystym uczniów. Włączenie ćwiczeń intonacyjnych do zajęć z języka obcego korzystnie wpływa zatem na kształtowanie się u uczniów kompetencji fonetycznych.

Rola intonacji w kształtowaniu poprawnej artykulacji

Przez kilka pierwszych miesięcy życia niemowlę jest w stanie rozróżnić całą gamę dźwięków, łącznie z tymi, które nie należą do języka mówionego opiekunów (Kuhl 2000). Dopiero około szóstego miesiąca życia zaczyna ono tę zdolność tracić, preferując tylko te dźwięki, które słyszy, czyli należące do fonetycznego repertuaru języka rodziców. To na ich podstawie tworzy zestaw znanych sobie modeli fonetycznych. Nawet gdy dziecko słyszy dźwięk niepasujący do żadnego z tych prototypów, jego umysł stara się zakwalifikować to, co słyszy, do jednego z dźwięków, które zna. Badacze określają to zjawisko mianem *magnesu percepcyjnego* (Kuhl 2000). I tak na przykład dla dziecka polskojęzycznych rodziców fonem [e] zostanie odczytany jako [ɛ], choć dla dziecka rodziców francuskojęzycznych [e] i [ɛ] będą odbierane jako dwa różne dźwięki⁴.

1 Akcent wyrazowy polega na zastosowaniu większego nacisku (większej siły wydechu) w wymowie jednej z sylab w obrębie wyrazu. Akcent frazowy (zdaniowy) natomiast polega na podobnym uwydatnieniu jednego lub kilku wyrazów w zdaniu bądź jego fragmencie.

2 Iloczas to czas wypowiedzania danej głoski. Na podstawie tej cechy głoski dzieli się na krótkie (np. *ś*) i długie (np. *si*).

3 Francuska głoska [œ], obecna np. w wyrazach *coeur*, *soeur*, *couleur*, wymawiana jest podobnie do polskiego y [i], przy czym jej artykulacji towarzyszy większe zaokrąglenie i otwarcie ust.

4 W języku francuskim istnieją trzy różne dźwięki przyporządkowane do samogłoski e: [ɛ] wymawiane tak, jak po polsku; [e] potocznie nazywane „uśmiechniętym”, którego wymowa wymaga rozszerzenia warg i przybrania pozycji języka podobnej jak przy wymowie i; [ə], którego wymowa, podobna do wymowy polskiego y [i], wymaga ściągnięcia i zaokrąglenia warg.

Próby odtwarzania dźwięków przez dziecko zaczynają się już około pierwszego miesiąca życia. Początkowym etapem jest tzw. głuzenie, które polega na odtwarzaniu dźwięków przypominających samogłoski. Pierwsze sylaby niemowlę zaczyna artykułować około piątego miesiąca życia (Kuhl 2000). Etap ten, nazywany gaworzeniem samonaśladowczym, kończy się mniej więcej w dziesiątym miesiącu życia, kiedy to chaotycznie odtwarzane sylaby zaczynają się układać w pierwsze słowa.

Dziecko przestaje więc „słyszeć” dźwięki spoza języka rodziców na kilka miesięcy przed wymówieniem swojego pierwszego słowa. Ponadto na pierwszych etapach rozwoju mowy najistotniejszym składnikiem dźwięków wydawanych przez niemowlę są samogłoski. Te z kolei różnią się od siebie wysokością dźwięku, co jest zależne od pozycji języka i stopnia otwarcia ust – na przykład wymowie samogłoski [i] w języku francuskim towarzyszy wyższa częstotliwość dźwięku niż wymowie [œ]. Co więcej, głoska [œ] zazwyczaj ulega wydłużeniu. To jednak nie wszystko: samogłoski poza cechami akustycznymi różnią się od siebie także częstotliwością występowania w poszczególnych językach. Również w zależności od języka będą się różnić iloczasetem, możliwymi kombinacjami oraz towarzyszącą ich wypowiedzianiu modulacją głosu. Wszystkie te cechy składają się na melodię, którą słyszy i naśladuje niemowlę, jeszcze zanim zacznie poprawnie artykułować głoski.

Oznacza to, że nauka wymowy samogłosek jest ściśle skorelowana z cechami prozodycznymi języka, który przyswaja dziecko. Parametry intonacyjne stanowią zatem spoiwo kompetencji artykulacyjnych. Natomiast cechy intonacji – modulacja głosu, rytm, sekwencja samogłosek i ich iloczas – są jednocześnie przyczyną i skutkiem poprawnej artykulacji dźwięków.

Innym ważnym wnioskiem z punktu widzenia nauczania języka obcego jest fakt, że intonacja języka ojczystego jest jedną z najwcześniej przyswojonych, a zatem najbardziej zautomatyzowanych jego cech. O ile uczniowie świadomie starają się poprawnie odtwarzać wymowę obcych samogłosek, o tyle najczęściej zachowują cechy prozodyczne swojego pierwszego języka. Utrudnia im to automatyzację wymowy obcych dźwięków i wiąże się z większym wysiłkiem artykulacyjnym: intonacja i prozodia danego języka warunkują bowiem sposób wymawiania obecnych w nim dźwięków, toteż próba artykulacji dźwięków francuskich przy intonacji charakterystycznej dla języka polskiego jest zwyczajnie trudna, szczególnie przy kilkudziesięciu i dłuższych wypowiedziach ustnych. A zatem włączenie intonacji w nauczanie języka obcego nie tylko stanowi ułatwienie w nabywaniu kompetencji komunikacyjnych, lecz także integruje nabywane kompetencje artykulacyjne.

Komentarz do proponowanych scenariuszy zajęć

Wszystkie poniższe scenariusze zostały przeze mnie zrealizowane kilkakrotnie w warunkach szkolnych (liceum ogólnokształcące) podczas zajęć z młodzieżą w wieku między 15. a 18. rokiem życia. We wszystkich zajęciach wzięło udział łącznie ok. 70 osób. W tej grupie, wprawdzie niewielkiej, zajęcia przeprowadzone na podstawie poniższych scenariuszy odniosły zamierzony efekt: znakomita większość uczniów/studentów zaczęła zwracać większą uwagę na przedłużanie ostatniej sylaby przed niektórymi spółgłoskami (scenariusz 2), modulację głosu oraz wyjściowe ułożenie ust. Wypowiedzi realizowane na ostatnim etapie zajęć wymagały również rzadszych korekt wymowy. Każdy z proponowanych scenariuszy został przygotowany tak, aby dało się go zrealizować w ciągu 90 min zajęć (2 × 45 min).

BIBLIOGRAFIA

- Bartkova, K. (2005), *Prosodic Cues of Spontaneous Speech in French*, <www.isca-archive.org/diss_2005/bartkova05_diss.pdf?utm_source=chatgpt.com> [dostęp: 01.03.2026].
- Delattre, P. (1967), *La nuance de sens par l'intonation*, „French Review”, nr 41(3), s. 326–339.
- Faraco, M. (2007), *Intonation et apprentissage grammatical et discursif en classe de langue: observations empiriques*, <files01.core.ac.uk/download/pdf/52467871.pdf> [dostęp: 01.03.2026].
- Fónagy, I. (2003), *Des fonctions de l'intonation: essai de synthèse*, „Flambeau”, nr 29, s. 1–20.

- Gajos, M. (2021), *Fonetyka języka ojczystego a kształtowanie kompetencji fonetycznej w języku obcym na przykładzie języka francuskiego*, „Neofilolog”, nr 27(1), s. 9–23.
- Kuhl, P.K. (2000), *Język, umysł i mózg: doświadczenie zmienia percepcję*, [w:] M.S. Gazzaniga (red.), *The New Cognitive Neurosciences*, wyd. 2, s. 99–115, Cambridge: MIT Press, <bit.ly/4tllxNn> [dostęp: 01.03.2026].
- Welby, P. (2006), *French Intonational Structure: Evidence from Tonal Alignment*, „Journal of Phonetics”, nr 34, s. 34–371.
- Żmigrodzki, P. (red.) (2007), *Wielki Słownik Języka Polskiego*, Polska Akademia Nauk, <wsjp.pl/haslo/podglad/56204/intonacja/5208404/zdania> [dostęp: 14.05.2026].

KATARZYNA WIERZBICKA-MILLER Absolwentka Uniwersyteckiego Kolegium Nauczania Języka Francuskiego i Instytutu Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Nauczycielka języka francuskiego (od 2014 r.) i angielskiego (od 2024 r.). Tłumaczka, współautorka programu nauczania języka francuskiego dla klas 6–8 oraz dla szkoły branżowej I i II stopnia. Obecnie związana z LXXV Liceum Ogólnokształcącym im. Jana III Sobieskiego i Liceum Artes Liberales w Warszawie.

Scenariusz 1

Intonacja spontanicznej wypowiedzi ustnej na przykładzie sondy ulicznej

Temat lekcji: *Comment célèbre-t-on la Saint-Valentin ? – savoir poser et répondre aux questions sur ses relations amoureuses ou amicales*

Typ szkoły: szkoła ponadpodstawowa

Poziom nauczania: A2+

Poziom podstawy programowej: wariant III.2.0 lub III.BS2.0

CELE ZAJĘĆ

CELE KOMUNIKACYJNE

Uczeń:

- ➔ potrafi zadać pytania związane z obchodzeniem walentynek i odpowiedzieć na nie,
- ➔ rozpoznaje oznaki wahania charakterystyczne dla wypowiedzi rodzimych użytkowników języka francuskiego i potrafi je odtworzyć.

CELE JĘZYKOWE

leksykalne

Uczeń:

- ➔ rozumie słownictwo związane z bliskimi relacjami, np. *être en couple, tomber amoureux/-euse de, avoir un copain/ un petit ami* etc. oraz potrafi się nim posługiwać,
- ➔ rozumie słownictwo użyte w nagraniu, np. *micro-trottoir (m), entamer, approcher à grands pas, gars (m), tendresse (f), balade (m), littoral (m)* etc.

gramatyczne

Uczeń:

- ➔ utrwała trzy sposoby zadawania pytań w języku francuskim: przez inwersję, intonację i użycie *est-ce que*,
- ➔ rozpoznaje tryb *conditionnel présent*.

fonetyczne

Uczeń:

- ➔ poprawnie identyfikuje przedłużającą się głoskę [œ] jako oznakę wahania w spontanicznej wypowiedzi ustnej w języku francuskim oraz zauważa „falowanie” tej głoski u rodzimych mówców,⁵
- ➔ przyjmuje poprawną wysokość głosu i właściwie układa wargi w wypowiedziach ustnych w języku francuskim.

CELE POZAJĘZYKOWE

Uczeń:

- ➔ wie, jakie jest pochodzenie walentynek,
- ➔ bierze udział w dyskusji i wyraża swoje zdanie.

Metody i techniki pracy: praca z dokumentem audiowizualnym⁶, praca z transkrypcją filmu z nagraniem sondy ulicznej o walentynkach, wypowiedź ustna, ćwiczenia intonacyjne

PRZEBIEG ZAJĘĆ

Przygotowanie do zajęć (5 min)

Rozgrzewka językowa (5 min)

>>> *Célébrez-vous la Saint-Valentin ? Comment ?/Pourquoi pas ?*

⁵ Jak pokażę dalej, nie chodzi tu o poprawną artykulację głoski, a o poprawną modulację tonu głosu i pozycji aparatu mowy.

⁶ Materiał audiowizualny do przygotowania zajęć <www.youtube.com/watch?v=aOWtVPoTtkU>.

Wprowadzenie do prezentacji materiału (10 min)

Zainicjuj rozmowę na temat walentynek:

>>> *La Saint-Valentin, selon vous, est-elle la journée des amoureux ou la fête entièrement commerciale ? Pourquoi ? Quelles sont les manières les plus fréquentes de la célébrer ? Peut-on la célébrer seulement avec son petit ami/ sa petite amie ou avec ses proches en général ?* Wprowadzenie/utrwalenie słownictwa związanego z uczuciami i bliskimi relacjami, np. *tomber amoureux/-euse de qqn, un rencard/un rendez-vous, un câlin, embrasser qqn* etc.

Pierwsza prezentacja materiału – rozumienie globalne (10 min)

Rozdaj uczniom listę pytań (załącznik 1) i zaprosz ich do obejrzenia krótkiego filmu z sondą uliczną dotyczącą walentynek⁷. Zadaniem uczniów jest podkreślenie tych pytań, które padają na nagraniu.

Druga prezentacja materiału – rozumienie szczegółowe (10 min)

Poproś uczniów o ponowne obejrzenie filmu i dopasowanie twierdzeń do osób ankietowanych w sondzie (załącznik 2). Po odtworzeniu nagrania i weryfikacji odpowiedzi zadaj kilka dodatkowych pytań, zwracając uczniom uwagę na sposób mówienia ankietowanych przechodniów:

>>> *Les personnes s’exprimant sur l’enregistrement, parlent-elles d’une manière spontanée ou planifiée ? Comment le savez-vous ?*

Praca z transkrypcją (15 min)

Rozdaj uczniom transkrypcję filmu (załącznik 3). Poproś o ponowne obejrzenie nagrania i zaznaczenie w tekście momentów, w których ankietowany się waha (np. znakiem _). Zadaj kilka dodatkowych pytań:

>>> *Quel est le son de pause qui se répète quand elles ne savent pas quoi dire ? Est-il le même qu’en polonais ? (Pourquoi pas ?) Sa mélodie, est-elle plate ou courbée ?*

Po wysłuchaniu odpowiedzi uczniów wyjaśnij, że ów dźwięk (jaki? co oznacza?) jest różny w zależności od języka i zależy od wyjściowej pozycji aparatu mowy i średniej wysokości tonu głosu (Bartkova 2005). Następnie poproś uczniów, aby powtórzyli ten dźwięk, dodając od czasu do czasu słowa, w których najczęściej on występuje, np. [ɛpʁi :œ], [ãfɛ :œ], [ʒənəsɛpa :œ]/ [ʒəsɛpa :œ], etc.

To ćwiczenie artykulacyjne służy do „ustawienia” odpowiedniego stopnia otwarcia ust i pozycji języka. Kwestia najważniejsza to imitacja linii melodycznej dźwięku. Na tym etapie nauczyciel zwraca również uwagę na tzw. pauzy wypełnione (ang. *filled pauses*, „wypełniacze”) wypowiedzi (np. *et puis, enfin, quoi*, etc.):

>>> *Dans les réponses des locuteurs, y a-t-il des mots qui n’ont aucune signification dans ce contexte ? Lesquels ? À quoi servent-ils, alors ?*

Ćwiczenia intonacyjne (10 min)

Zadaniem uczniów jest powtórzenie za nauczycielem fragmentów wypowiedzi (zgodnie z ich transkrypcją) lub przygotowanych wcześniej przez niego zdań z uwzględnieniem dźwięku [:œ] oznaczającego wahanie. Ćwiczenie to ma na celu imitację modulacji głosu oraz pozycji języka, warg itd. w sposób typowy dla frankofona.

Konceptualizacja i ćwiczenie gramatyczne (10 min)

Zadaj uczniom kilka pytań z listy rozdawanej przed pierwszą prezentacją nagrania:

>>> *Lesquelles d’entre ces questions sont ouvertes ? Ces questions, sont-elles posées selon le même ordre ? Quelle la différence entre elles ?*

Następnie uczniowie z pomocą nauczyciela formułują trzy schematy pytań: (ADVERBE INTERROGATIF) + VERBE + SUJET (przez inwersję), (ADVERBE INTERROGATIF) + (EST-CE QUE) + SUJET + VERBE (przez *est-ce que*) oraz SUJET + VERBE (+ADVERBE INTERROGATIF) (przez intonację). Zapisz regułę na tablicy. Zadaniem uczniów jest przekształcenie każdego pytania zamieszczonego w załączniku 1 na dwa inne sposoby, np. *Vous célébrez la Saint-Valentin avec qui ? > Avec qui est-ce que vous célébrez la Saint-Valentin ? / Avec qui célébrez- vous la Saint-Valentin ?*

⁷ Materiał audiowizualny do przygotowania zajęć <www.youtube.com/watch?v=aOWtVPoTTkU>

Zwróć również uwagę na formy trybu *conditionnel présent* w transkrypcji, np. *j'irais, ce serait* etc., oraz wyjaśnij mechanizm tworzenia tego trybu poprzez wykorzystanie znanych już uczniom form czasu *futur simple*.

Utrwalenie materiału (15 min)

Uczniowie wymyślają kilka innych pytań dotyczących walentynek lub spędzania czasu z bliską osobą i zadają je jak największej liczbie osób w klasie. „Ankieterzy” mają przy tym korzystać ze wszystkich trzech form zadawania pytań, a respondenci starają się naśladować omawianą wcześniej spontaniczną intonację (również używając słów „wypełniaczy”). Po „ankiecie” zapytaj kilku uczniów o odpowiedzi kolegów. W trakcie ćwiczenia pilnuj, żeby uczniowie wykonywali zadanie według instrukcji.

Scenariusz 2

Intonacja w języku perswazji na przykładzie reklamy

Temat zajęć: *L'intonation de la publicité – savoir parler de produits minceur*

Typ szkoły: studia językowe I stopnia (filologia romańska), szkoła ponadpodstawowa

Poziom nauczania: B1+

Poziom podstawy programowej: wariant III.2.0 lub III.BS2.0

CELE ZAJĘĆ

CELE KOMUNIKACYJNE

Student/Uczeń:

- ➔ rozpoznaje cechy językowe charakterystyczne dla języka reklamy (np. użycie metafor, modulacja głosu itp.) oraz potrafi je odtworzyć,
- ➔ wyraża swoją opinię na temat wszechobecności produktów odchudzających i formułuje hipotezy na temat przyczyny tego zjawiska.

CELE JĘZYKOWE

leksykalne

Student/Uczeń:

- ➔ rozumie mechanizm słowotwórczy związany z dodawaniem do przymiotnika (np. *mince*) sufixów *-eur*, *-ir*, *-issant(e)*, *-ment* i jest w stanie wyjaśnić związek poszczególnych sufixów ze zmianą znaczenia wyrazu, np. w ciągu *mince-mincir-minceur-amincissant-amincissement*,
- ➔ rozumie wyrażenia: *rimer avec*, *sensation (f) de légèreté*, *volupté (f)*, *idée reçue (f)*,
- ➔ przypomina sobie i utrwała słownictwo związane z dietą, odżywianiem i zdrowym stylem życia.

gramatyczne

Student/Uczeń:

- ➔ wie, że rzeczownik *minceur* się nie odmienia,
- ➔ przypomina sobie kilka innych wyrazów nieodmiennych.

fonetyczne

Student/Uczeń:

- ➔ poprawnie identyfikuje intonację wznoszącą i opadającą oraz potrafi odtworzyć intonację wskazanych fragmentów wypowiedzi,
- ➔ słyszy przedłużanie samogłosek przed dźwiękami [R], [ʒ], [v] i [z] na końcu wyrazów oraz potrafi je poprawnie odtworzyć, np. w wyrazach: [mẽœ:R], [spɔRti:v], [Ru:ʒ] itd.
- ➔ rozpoznaje cechy intonacyjne charakterystyczne dla języka reklamy, np. akcent ekspresyjny (emocjonalny) polegający na zwiększeniu wydechu i podwyższeniu tonu przy wymowie niektórych słów lub wyraźniejszą modulacją głosu.

CELE POZAJĘZYKOWE

Student/Uczeń:

- ➔ posługuje się materiałami paratekstowymi (ilustracjami),
- ➔ bierze udział w dyskusji i wyraża swoje zdanie.

Metody i techniki pracy: praca z dokumentem dźwiękowym⁸, praca z transkrypcją spotu reklamowego, ćwiczenia słowotwórcze, wypowiedź ustna, ćwiczenie z lukami

PRZEBIEG ZAJĘĆ**Przygotowanie do zajęć (5 min)****Rozgrzewka językowa (5 min)**

- >>> *Qu'est-ce que vous avez fait pendant le weekend ?*
- >>> *Comment allez-vous ?*

Wprowadzenie do prezentacji materiału (10 min)

Rozdaj uczniom kopie kilku plakatów reklamowych produktów odchudzających (fot. 1–3) i zainicjuj rozmowę na ich temat: >>> *Qu'est-ce qu'il est annoncé sur les affiches ? Pourquoi, d'après vous, ce type de produit est devenu tellement populaire ? Pensez-vous que ces produits sont bénéfiques pour la bonne santé ?* (przypomnienie słownictwa związanego ze zdrowiem i odżywianiem oraz wprowadzenie słownictwa niezbędnego do zrozumienia dokumentu).

Fot. 1. Materiał reklamowy



Źródło: EA FIT.

Fot. 2. Materiał reklamowy



Źródło: Tiphaine Agent.

Fot. 3. Materiał reklamowy



Źródło: Doctissimo.

Pierwsza prezentacja materiału – rozumienie globalne (10 min)

Zaprosz do wysłuchania nagrania⁹ i określenia typu odsłuchanego dokumentu (reklama). Zweryfikuj odpowiedzi i zadaj dodatkowe pytania, żeby zwrócić uwagę na intonację spikerki:

- >>> *Serait-il possible de savoir que le document est une publicité sans le comprendre ? Comment le reconnaîtrez-vous ?*

Druga prezentacja materiału – rozumienie szczegółowe (10 min)

Poprosz o ponowne odsłuchanie nagrania i odpowiedź na poniższe pytania:

- >>> *Combien de chocolat faut-il manger chaque jour pour perdre du poids ? Quels effets peut-on attendre ? Où peut-on acheter le chocolat ?*

Zweryfikuj odpowiedzi.

⁸ Materiał audiowizualny do przygotowania zajęć <www.youtube.com/watch?v=xNE-CN5f8v0>.

⁹ Materiał audiowizualny do przygotowania zajęć <www.youtube.com/watch?v=xNE-CN5f8v0>.

Praca z transkrypcją (15 min)

Rozdaj studentom/uczniom transkrypcję nagrania (załącznik 4). Poproś o jego ponowne wysłuchanie oraz podkreślenie samogłosek, które ulegają wydłużeniu, i momentów, w których intonacja spikerki jest wznosząca. Po weryfikacji odpowiedzi wyjaśnij, które głoski końcowe w języku francuskim implikują przedłużenie ostatniej sylaby oraz podaj kilka przykładów, np. *bouge* [bu:ʒ], *rose* [Rɔ:z], *coeur* [kø:R], *vive* [vi:v]. Następnie poproś uczestników zajęć, żeby określili, w którym momencie zdania intonacja spikerki się wznosi i jaki ma to związek z treścią komunikatu. Wyłutucz, czym jest akcent ekspresyjny (emocjonalny), podaj przykłady zdań wypowiedzianych z tym akcentem i bez niego. Trzykrotne wysłuchanie nagrania ma na celu lepsze zapamiętanie przez studentów/uczniów jego melodii.

Ćwiczenia intonacyjne (10 min)

Zadaniem studentów/uczniów jest odtworzenie wybranych fragmentów nagrania (bądź jego całości) z intonacją charakterystyczną dla spikerki oraz z uwzględnieniem przedłużenia niektórych sylab. Poproś o przeczytanie na głos wcześniej przygotowanych przez siebie zdań z tą samą intonacją, np. *Vieillir ne rime pas toujours avec mourir, Il suppose que sa mère ne veut pas partir etc.*

Ćwiczenie leksykalno-gramatyczne (10 min)

Podziel grupę uczestników zajęć na dwuosobowe zespoły i poproś o wykonanie ćwiczenia (załącznik 5) polegającego na przekształceniu wybranych słów za pomocą odpowiednich sufiksów.

Utrwalenie materiału

Podziel grupę uczestników zajęć na dwuosobowe zespoły. Ich zadaniem jest wymyślenie reklamy wybranego przez siebie produktu odchudzającego/odmładzającego i odczytanie tekstu przed grupą w sposób intonacyjnie jak najbardziej zbliżony do materiału zaprezentowanego na lekcji, czyli z uwzględnieniem akcentu emocjonalnego i wydłużenia niektórych samogłosek.

Scenariusz 3**Intonacja w języku perswazji na przykładzie spotu wyborczego**

Temat zajęć: *Que changerez-vous en tant que président(e) de la Pologne ? – savoir exprimer ses souhaits et ses projets*

Typ szkoły: studia językowe I stopnia (filologia romańska), szkoła ponadpodstawowa

Poziom nauczania: B1+

Poziom podstawy programowej: wariant III.2.0 lub III.BS2.0

CELE LEKCJI**CELE KOMUNIKACYJNE**

Student/uczeń:

- ➔ rozpoznaje cechy językowe charakterystyczne dla spotu wyborczego (np. akcent retoryczny, pauzy itp.) i potrafi je zastosować we własnej wypowiedzi ustnej,
- ➔ potrafi przygotować wystąpienie i zabrać głos w debacie, stosując językowe środki perswazji,
- ➔ mówi o swoich planach i życzeniach, stosując środki intonacyjne.

CELE JĘZYKOWE**leksykalne**

Student/uczeń:

- ➔ rozumie słownictwo związane z wyborami i demokracją, sprawnie się nim posługuje, np.: *élection* (f) *présidentielle*, *élections législatives*, *voter*, *campagne* (f) *électorale/ présidentielle*, *slogan* (m) *politique*, *parlement* (m), *député(e)* etc.,

- ➔ rozumie i utrwała słownictwo związane z problemami społecznymi, np.: *chômage* (m), *santé* (f) *publique*, *pauvreté* (f), *emploi* (m) etc.,
- ➔ rozumie oraz stosuje wyrażenia i kolokacje z nagrania, np.: *compatriote* (m), *devoué(e)*, *malaise* (m), *milieux* (m) *défavorisés*, *retraite* (f), *pérennité* (m), *assurance* (f) *maladie*, *gaspillage* (m) *public*, *pagaille* (f) etc.

gramatyczne

Student/uczeń:

- ➔ utrwała użycie czasu *futur simple*,
- ➔ utrwała formy trybu *subjonctif*,
- ➔ potrafi się posługiwać trybem *subjonctif* w wypowiedziach na temat swoich życzeń, marzeń i planów.

fonetyczne

Student/uczeń:

- ➔ potrafi określić rytm wypowiedzi, zwracając uwagę na zastosowanie przez mówcę pauz, oraz potrafi go odtworzyć,
- ➔ potrafi rozpoznać i odtworzyć akcent retoryczny,
- ➔ rozpoznaje momenty opadania intonacji,
- ➔ potrafi świadomie włączyć omawiane cechy intonacyjne we własną wypowiedź ustną

CELE POZAJĘZYKOWE

Student/uczeń:

- ➔ posługuje się materiałami paratekstowymi (ilustracjami),
- ➔ wie, kim jest Nicolas Sarkozy, potrafi wymienić nazwiska kilku innych ważnych polityków francuskich, np. François Hollande, Jacques Chirac, François Mitterrand, Emmanuel Macron,
- ➔ potrafi zidentyfikować cechy retoryczne wypowiedzi ustnej, charakterystyczne dla języka perswazji.

Metody i techniki pracy: praca z dokumentem audiowizualnym¹⁰, praca z transkrypcją fragmentu spotu wyborczego Nicolasa Sarkozy'ego z kampanii z 2007 roku, wypowiedź ustna, ćwiczenie oparte na dokończeniu zdań dotyczących życzeń, nadziei i marzeń uczniów/studentów i wymagających użycia trybu *subjonctif*.

PRZEBIEG LEKCJI

Przygotowanie do zajęć (5 min)

Rozgrzewka językowa (5 min)

>>> *Quel temps fait-il aujourd'hui ?*

>>> *Quels sont vos projets pour l'après-midi ?*

Wprowadzenie do tematu zajęć (10 min)

Rozdaj studentom/uczniom kopię z plakatami kampanii prezydenckich kilku francuskich polityków (fot. 4–6) i zainicjuj rozmowę na ich temat:

>>> *Que voyez-vous ? De quel type de document s'agit-il ? Quels sont les slogans de ces campagnes ? Connaissez-vous les hommes politiques de ces affiches ?* (wprowadzenie lub przypomnienie słownictwa związanego z wyborami). Następnie wyjaśnij, kim są przedstawieni politycy, podaj przykłady innych ważnych postaci francuskiej sceny politycznej.

Fot. 4. Plakat kampanii prezydenckiej



Źródło: Paperblog.

¹⁰ Materiał audiowizualny do przygotowania zajęć <www.youtube.com/watch?v=UOqXRbTKpDc> do 2:54.

Prezentacja materiału (10 min)

Zapisać na tablicy kilka przymiotników, np. *hésitant, jovial, confiant en soi, sérieux, combatif, timide, drôle*. Następnie zaprosić do obejrzenia nagrania¹¹. Zadaniem studentów/uczniów jest określenie typu dokumentu (spot wyborczy) oraz wypisanie z listy tych przymiotników, które – ich zdaniem – korespondują ze sposobem mówienia Nicolasa Sarkozy'ego. Po odsłuchaniu nagrania i weryfikacji odpowiedzi zadaj dodatkowe pytania i zwróć uwagę na sposób mówienia byłego prezydenta Francji:

>>> *Pourquoi, selon vous, l'attitude de Nicolas Sarkozy est sérieuse/confiant en soi/ etc. ? Qu'est-ce qui le prouve ? Ce discours, donne-t-il l'impression de spontanéité ? Son rythme, est-il prévisible et régulier ? Pourquoi ?*

W tej fazie pracy z nagraniem wyjaśnij również nowe wyrażenia i kolokacje pojawiające się w dokumencie oraz zadaj kilka dodatkowych pytań:

>>> *Quels aspects de la vie publique sont mentionnés dans le discours de Sarkozy ? Que promet-il à ses électeurs ?*

Praca z transkrypcją (15 min)

Rozdaj studentom/uczniom kopie z transkrypcją nagrania (załącznik 6) podzieloną na grupy rytmiczne następującymi znakami / oraz // (drugi oznacza koniec zdania). Poproś o ponowne obejrzenie spotu i zaznaczenie odpowiednimi strzałkami intonacji wznoszącej (strzałka w górę) i opadającej (strzałka w dół) nad poszczególnymi fragmentami. Następnie zadaj kilka dodatkowych pytań:

>>> *L'intonation de Sarkozy, est-elle majoritairement ascendante ou descendante ? Pourquoi, d'après vous, baisse-t-il sa voix là où la phrase n'est pas encore terminée ? Quelle impression cela donne ? Comment cela influence le rythme de son discours ? À quoi servent les pauses dans sa parole ?*

Na tym etapie pracy z transkrypcją sparafrazuj i doprecyzuj spostrzeżenia uczestników zajęć, wyjaśniając, czym jest grupa rytmiczna. Powtórz też niektóre zdania ze spotu, oddając intonację Sarkozy'ego, żeby zwrócić studentom/uczniom uwagę na pauzy i akcent retoryczny. Wytłumacz, na czym polega ten rodzaj akcentu. Podaj też kilka przykładów innych zdań wypowiedzianych z akcentem retorycznym i bez niego.

Ćwiczenia intonacyjne (10 min)

Zadaniem studentów/uczniów jest powtórzenie za nauczycielem wybranych fragmentów przemówienia Sarkozy'ego z odpowiednią intonacją. Powinni uwzględnić przy tym rytm, pauzy i akcenty retoryczne.

Wyjaśnienie reguły i ćwiczenie gramatyczne (15 min)

Poproś uczestników zajęć, żeby podkreślili w tekście wszystkie formy czasownika w trybie *subjonctif* i wyjaśnili, po jakich wyrażeniach one występują (*je veux que...*). Następnie podaj kilka innych zwrotów pozwalających wyrazić życzenia/pragnienia, które implikują użycie trybu *subjonctif*. Sformułuj regułę na tablicy: *je veux/ souhaite/ rêve/ j'aimerais bien que + SUBJONCTIF*. Na końcu tej fazy zajęć uczestnicy rozwiązują zadanie utrwalające (załącznik 7).

Utrwalenie materiału (20 min)

Uczniowie/studenci przygotowują w parach własne przemówienie wyborcze, wykorzystując pytania pomocnicze, np.: >>> *Imaginez que vous posez votre candidature pour le/la président(e) de la Pologne. Que ferez-vous comme président du pays ? Quelles questions seront pour vous les plus importantes ?*

Następnie wygłaszają przemówienia przed klasą, uwzględniając akcent retoryczny, pauzy i intonację oraz inne środki językowe z lekcji.

Fot. 5. Plakat kampanii prezydenckiej



Źródło: L'Actualité Nouvelle-Aquitaine.

Fot. 6. Plakat kampanii prezydenckiej



Źródło: Wikipedia.

¹¹ Materiał audiowizualny do przygotowania zajęć <www.youtube.com/watch?v=UOqXRbTKpDc> – do 2:54.

ZAŁĄCZNIK 1

Parmi les questions ci-dessous, choisissez celles posées sur l'enregistrement:

- a. Vous célébrez la Saint-Valentin avec qui ?
- b. Qu'est-ce que représente la Saint-Valentin à vos yeux ?
- c. Est-ce que vous célébrez la Saint-Valentin ?
- d. Comment fêtez-vous le 14 février ?
- e. Êtes-vous en couple ?
- f. Quelle serait votre journée parfaite de Saint-Valentin ?
- g. Est-ce que vous connaissez l'origine de la Saint-Valentin ?
- h. La Saint-Valentin est une fête des amoureux ou une action purement commerciale ?
- i. Vous avez un mot à passer à votre Valentin(e) ?
- j. Pourquoi est-ce que vous aimez cette fête ?

ZAŁĄCZNIK 2

Associez les opinions (1–6) aux 5 répondants ou groupes de répondants (a-e) qui s'expriment sur la vidéo :

On peut passer la Saint-Valentin avec ses amis.	Locuteurs 1
À la Saint-Valentin, on dit à son chéri/ sa chérie ce qu'on lui dit tous les jours.	Locutrice 2
À la Saint-Valentin, on s'offre des cadeaux.	Locuteur 3
La journée parfaite de Saint-Valentin c'est le shopping et le cinéma.	Locuteur 4
La Saint-Valentin est aussi une fête commerciale.	Locutrices 5
Pour fêter la Saint-Valentin, on peut se balader au bord de la mer.	

ZAŁĄCZNIK 3

UWAGA: Znak _ oznacza momenty wahania się mówiącego, wyrażone ustnie poprzez przedłużanie głóski [:œ]. Wersja transkrypcji dla uczestników zajęć nie zawiera tych znaczników.

Le mois de février est déjà bien entamé et la Saint-Valentin approche à grands pas. Fête commerciale pour certains ou ode à l'amour pour d'autres – que représente-elle réellement aux yeux des Toulonnais ?

Locuteurs 1 : Ça représente la fête des couples_ pour s'offrir des cadeaux entre_ petits copains, petits amis.

Locutrice 2 : C'est aussi une fête commerciale mais... bon, voilà. Après, ça reste quand même_ symbolique, quoi.

Locuteur 3 : Pour moi, la Saint-Valentin, c'est une cérémonie_ très_ solennelle sur une déclaration d'amour faite par deux personnes donc, pour moi, c'est quelque chose qui est à la fois très sentimental et qui représente beaucoup_, on peut dire_, la déclaration, les promesses d'un couple.

Locuteur 4 : Ouais_, une journée de_ câlins, de tendresse, et puis_ de confirmer_ de ce qu'on dit tous les jours.

Locuteur 3 : Hors contexte et hors associations du Covid, ce serait bien sûr les restaurants_ et les endroits les plus_ cocooning. Mais après, sinon, vivant sur le littoral, les soirs au bord de la mer ou même les balades sur le Mourillon, ce sont des endroits très plaisants.

Locutrices 5 : – Genre de McDo avec_... mais après, pour moi on n'est pas obligé d'être avec son gars_, je peux être avec mes collègues et tout ça_ ...

– Moi, j'irais plutôt__ au cinéma, puis, après, une journée un peu_ enfin_ sur un petit_... Enfin_, c'est normal.

– Moi, être en Tunisie_, au restaurant et_ c'est bon.

– Moi, c'est_ aller faire le shopping, aller au cinéma_, passer une journée chill en fait.

Locuteurs 1 : – Non.
– Non.

Locuteur 4 : Je sais que c'était un martyr_ mais_ après pourquoi ? Je ne sais plus.
On estime les origines de la Saint-Valentin au XIV^e siècle. Les catholiques de Grande Bretagne pensaient que le 14 février était le jour où les oiseaux s'appariaient. On retrouve des traces écrites de la fête de plus en plus nombreuses vers le milieu du XIX^e siècle, d'abord dans la bourgeoisie et puis dans la culture populaire.

Locuteur 4 : Pour ma Valentine, dire_... Elle dit que je ne lui dis pas assez mais je lui dis pourtant tous les jours, je lui dis que je l'aime, voilà.

Locutrices 5 : - Non. Célibataires.

Qu'on soit avec ou sans Valentin ou Valentine, le 14 février reste une fête à partager.

ZAŁĄCZNIK 4

Tout de suite sur chérie.fm. Fondez de plaisir avec chocolat minceur de Laboratoire Naturel Scientifique. Contrairement aux idées reçues, le plaisir ne rime pas toujours avec grossir. Exemple ? Avec Chocolat Minceur, vous combinez la volupté du chocolat et la satisfaction de perdre du poids. Trois carrés de Chocolat Minceur, chaque jour pendant un mois, suffisent pour perdre un kilo quatre et plus d'un centimètre de périmètre abdominal ! Avec Chocolat Minceur c'est bon de retrouver une jolie silhouette, c'est même délicieux. Chocolat Minceur de Laboratoire Naturel Scientifique disponible en pharmacies et parapharmacies.

ZAŁĄCZNIK 5

UWAGA: Kursywą zaznaczone są słowa do wpisania przez uczniów w ramach wykonywania ćwiczenia.

NOM DE BASE	ADJECTIF	VERBE	NOM (PROCESSUS)	ADJECTIF
minceur (f)	mince	mincir, s'amincir (= devenir mince)	amincissement (= le processus de mincir ou s'amincir)	amincissant(e) (=ce qui rend mince)
blancheur (f)	blanc/ blanche	blanchir (= devenir blanc/ blanche)	blanchissement (m) (= le processus de blanchir)	blanchissant(e) (=ce qui rend blanc)
rougeur (f)	rouge	rougir (= 1. devenir rouge, 2. rendre qqch rouge)	rougissement (m) (= le processus de rougir)	rougissant(e) (=ce qui rend rouge)
grandeur (f)	grand(e)	grandir (= 1. devenir grand(e)) s'agrandir (= devenir plus grand(e))	grandissement (m) (= le processus de grandir)	agrandissant(e) (=ce qui rend grand)
jeunesse (f)	jeune	Rajeunir (= redevenir jeune)	rajeunissement (m) (= le processus de rajeunir)	rajeunissant(e) (=ce qui rend jeune)

ZAŁĄCZNIK 6

UWAGA: Znak | bądź || oznacza koniec grupy rytmicznej, kolor niebieski – intonację wznoszącą, a foletowy – opadającą. Pogrubionym drukiem zaznaczone są słowa wypowiedziane z akcentem retorycznym. W wersji transkrypcji dla studentów/uczniów widoczny jest jedynie podział na grupy rytmiczne, a kierunek intonacji uczestnicy zajęć zaznaczają sami, za pomocą strzałek.

Mes chers compatriotes, | je veux que l'on cesse de confondre assistance | avec solidarité. || Si je suis élu le président de la République | j'augmenterai les indemnités de chômeurs | mais en contrepartie. | je demanderai qu'aucun chômeur ne puisse refuser | plus de deux offres d'emploi correspondant | à ses capacités professionnelles. || Si je suis le président de la République, | je dirai à tous les jeunes des quartiers difficiles | que je vais les

aider à trouver une formation et un emploi| mais je leur dis| que **nul** ne peut demander être aidé par la société s'il n'est pas capable de se donner **par lui-même**| le mal nécessaire| pour s'en sortir.||
 Je **sais** le malaise des enseignants| qui sont dévoués,| admirables de compétences et d'engagement.|| Je **connais** le malaise de l'école.|| Mon objectif pour l'école de la République est simple:| je veux l'excellence.||
 Je veux **qu'aucun** jeune| ne puisse sortir| sans savoir lire, écrire, compter,| sans avoir une qualification| qui lui permette dans la société de connaissances,| qui est celle de XXIème siècle,| de se faire une place.|| Je veux l'école du respect.|| Je veux une école de la **transmission**,| la transmission de nos valeurs:| le travail, le mérite, l'autorité, le respect.|| Je veux pour chacun d'entre vous| la liberté de choisir son école,| que cela soit l'école publique| ou l'école privée.|| Je veux moins d'élèves| dans les classes difficiles.|| Je veux une **meilleure** rémunération| pour les enseignants| qui prennent la responsabilité| d'assumer l'enseignement| dans des milieux défavorisés,| où c'est **plus difficile**| et où il faut s'engager **davantage**.||
 Je veux dire aux Français| que je **garantirai** votre santé.|| Je **garantirai** la pérennité de vos retraites.|| Je **garantirai** l'assurance maladie,| mais je veux également dire| que je vais lutter| contre la fraude,| contre le gaspillage public.|| Le personnel hospitalier| mérite **mieux**| que d'avoir été totalement désorganisé| par les 35 heures| qui ont mis la **pagaille** à l'hôpital plus **encore**| que dans l'ensemble| des autres services publics.|| Je veux engager une **très** grande ambition| au service de nos compatriotes les plus âgés,| ceux qui sont dépendants,| ceux qui se retrouvent **frappés**| par ce drame qu'est la maladie d'Alzheimer.|| Je veux que chacun puisse se dire| qu'il pourra terminer ses jours chez **lui**| ou dans un établissement digne.||

Załącznik 7

Terminez les phrases:

- a. Je veux que la société ...
- b. J'aimerais bien que les écoles en Pologne ...
- c. J'espère que mon pays ...
- d. Je rêve que les Polonais ...

Platforma KITE jako narzędzie wspierające uczniów z doświadczeniem migracyjnym lub uchodźczym

DOI: 10.47050/jows.2026.2.143-152

Czy nauczyciele w Polsce są przygotowani do pracy z uczniami z doświadczeniem uchodźczym? Jakie wyzwania stawia to przed szkołą, nauczycielami i asystentami międzykulturowymi? Jak wykorzystać potencjał wielojęzyczności w klasie? Pomysłów dostarcza platforma KITE, stworzona w ramach projektu Kommunikite Erasmus+. Narzędzie powstało z myślą o osobach w kryzysie migracyjnym, zwłaszcza obywatelach Ukrainy. W artykule przedstawiono projekt, strukturę platformy oraz jej zastosowania w dydaktyce.

AGNIESZKA
DRYJAŃSKA,
KRYSTYNA
SZYMANKIEWICZ
Uniwersytet Warszawski

THE KITE PLATFORM AS A TOOL TO SUPPORT PUPILS WITH A MIGRANT OR REFUGEE BACKGROUND

This article discusses key issues related to the refugee experience of students, as well as the role of multilingualism and multiculturalism as sources of benefits in language education. The second part of the article presents the KITE platform, which offers resources supporting initial linguistic and cultural encounters of people with refugee backgrounds in the host country. These materials can also be used in foreign language teaching, particularly for developing plurilingual competence among all learners.

KEY WORDS: FOREIGN LANGUAGE TEACHING, KITE PLATFORM

Niepokojącym zjawiskiem ostatnich lat jest narastająca liczba międzynarodowych konfliktów zbrojnych, które przyczyniają się do nasilenia procesów migracyjnych. Jak zauważają Adriana Weisleder i współautorzy (2023: 76, tłum. własne): „[k]ażdego roku miliony migrantów opuszczają swoje kraje ojczyste zarówno w poszukiwaniu lepszej edukacji i możliwości zatrudnienia, jak i z powodu ubiegania się o azyl lub jako uchodźcy szukający schronienia przed konfliktami, przemocą i klęskami żywiołowymi (McAuliff i Triandafylidou 2021). Znaczna część tych migrantów to dzieci. Na przykład w 2022 r. spośród 281 milionów międzynarodowych migrantów 15% stanowiły osoby niepełnoletnie, co oznacza, że liczba migrujących dzieci na całym świecie wyniosła 42 miliony”. W 2022 r., po rozpoczęciu działań wojennych w Ukrainie, do Polski przybyło prawdopodobnie ok. 350 tys. dzieci w wieku szkolnym (Bielecka-Prus 2024: 289). Szkoła jest dla nich kluczową instytucją socjalizacyjną, a osiągnięcia edukacyjne tych uczniów odgrywają istotną rolę w procesie integracji oraz wpływają na decyzje rodziców o osiedleniu się poza Ukrainą (Bielecka-Prus 2024).

Jak wynika z raportu Eurydice (KE 2019, za: Stathopoulou i Dassi 2020: 61), uczniowie z doświadczeniem migracyjnym¹ często mają niższe wyniki w nauce i gorsze samopoczucie w porównaniu z pozostałymi uczniami. Przyczyny są wielorakie i obejmują przede wszystkim problemy psychologiczne i emocjonalne, ale także rodzinne, ekonomiczne, kulturowe i językowe. Nauczyciel w pracy z takim uczniem jest nie tylko edukatorem, lecz także wychowawcą wspierającym go w przyswajaniu wiedzy i rozwijaniu kompetencji przewidzianych w programie. Jednakże w większości europejskich krajów kadra pedagogiczna nie jest wystarczająco przygotowywana na takie wyzwania (Moreira i in. 2014). W Polsce stan ten utrzymuje się bez zmian również po upływie 10 lat od pojawienia się fali uchodźców w Europie. Joanna Bielecka-Prus, odwołując się między innymi do wniosków z badań Małgorzaty Pamuły-Behrens prowadzonych w 2021 roku w polskich szkołach, wykazała, iż większość nauczycieli nie czuje się przygotowana do pracy z uczniami z doświadczeniem migracyjnym (Bielecka-Prus 2024: 288).

Po wprowadzeniu w 2024 roku obowiązku szkolnego dla dzieci i młodzieży z Ukrainy przebywających na terytorium Polski, szacowano wzrost liczby uczniów z obywatelstwem ukraińskim o 80 tys. Duża liczebność w placówkach edukacyjnych tych, którzy „nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki” (Prawo oświatowe), uprawnia szkołę do zatrudnienia asystenta międzykulturowego, czyli mediatora językowo-kulturowego. Jego zadaniem jest „rozpoznawanie językowych i kulturowych trudności w procesie adaptacji, włączania i integracji w wielokulturowej społeczności szkolnej” (Kowalski 2024). Asystenci mogą być zatrudniani w celu wspierania dzieci i młodzieży także innych narodowości, na przykład romskiej (Caban 2023). Sama instytucja asystentury międzykulturowej, choć od kilku lat uregulowana w polskim prawie oświatowym, wciąż nie zapewnia narzędzi ułatwiających asystentom i nauczycielom pracę z uczniami z doświadczeniem migracji.

Wyzwania uczniów z doświadczeniem uchodźczym

Analizę trudności, z którymi borykają się uczniowie z doświadczeniem migracyjnym, należy zacząć od kwestii natury psychologicznej. Uczniowie ci często mają za sobą traumatyczne doświadczenia i/lub przeżycia związane z działaniami wojennymi, które ostatecznie spowodowały konieczność opuszczenia domu, szkoły, dalszej rodziny, kolegów i ważnych dla nich miejsc. Po przybyciu do nowego kraju zmagają się z zespołem stresu pourazowego, tzw. PTSD (ang. *post-traumatic stress disorder*), który wpływa negatywnie na proces edukacji (Stathopoulou i Dassi 2020). Ponadto pojawiają się u nich problemy z adaptacją do nowej rzeczywistości (Bielecka-Prus 2024), potęgowane przez poczucie tymczasowości.

W przypadku dzieci i młodzieży w wieku szkolnym termin *adaptacja* oznacza proces przystosowania się do innej organizacji życia szkolnego, innej kultury edukacyjnej, ale także nawiązywanie

¹ Rzecznicy uczeń, nauczyciel i asystent zostały użyte w funkcji maskulinum generycznego ze względów stylistycznych.

nowych kontaktów z rówieśnikami. Pracując z uczniami cudzoziemskimi, należy uwzględnić potencjalne odmienności w zakresie takich elementów jak przyzwyczajenie do określonego poziomu dyscypliny w klasie, do pracy w grupach, do zabierania głosu i wyrażania własnej opinii. Należy także brać pod uwagę szeroko pojętą postawę wobec nabywania wiedzy – nastawienie na jej bierne przyswajanie vs. jej konstruowanie. Są to istotne elementy, których rozwój przebiega odmiennie w różnych systemach edukacyjnych. Może to znacząco wpływać na „brak aktywności uczniów cudzoziemskich na lekcji, obniżenie motywacji do systematycznej pracy i przygotowania do zajęć, a także chęci do nauki języka kraju przyjmującego, a to z kolei prowadzi do niepowodzeń edukacyjnych (Głowacka i in. 2022: 25–30, za: Bielecka-Prus 2024).

Brak gotowości do komunikowania się w języku obcym może wynikać nie z braku znajomości środków językowych, ale z przyzwyczajenia do innych metod pracy wynikających z innej kultury edukacyjnej. Jeśli chodzi o kontakty z rówieśnikami, mogą one stanowić spore wyzwanie, gdyż także w środowisku szkolnym obserwuje się stygmatyzację i dyskryminację (Stathopoulou i Dassi 2020). Należy pamiętać, że „szkoła jest nie tylko instytucją przekazującą wiedzę, lecz także reprodukcją nierówności edukacyjne (Bourdieu i Passeron 1990: 154). Jest to szczególnie ważne w przypadku dzieci uchodźczych (Dobrowolska 2018: 90–91), gdyż ta grupa jest szczególnie narażona na negatywną stereotypizację i doświadcza wykluczenia ekonomicznego” (Bielecka-Prus 2024: 288).

Ważnym czynnikiem warunkującym dobre funkcjonowanie dziecka w szkole jest jego sytuacja rodzinna oraz kontakty szkoły z rodzicami. W przypadku dzieci imigrantów sytuacja rodzinna bywa bardzo trudna. Jak wspomniano na początku, wśród dorosłych imigrantów dominują kobiety, co oznacza, że dzieci funkcjonują w rodzinach niepełnych. Zdarza się, że nieobecność ojca jest spowodowana jego bezpośrednim udziałem w działaniach wojennych czy nawet śmiercią. Powoduje to obciążenie psychiczne, którego doświadczają dzieci oraz ich matki, co w konsekwencji może prowadzić do potencjalnych trudności wychowawczych, a także do niemożności zaangażowania się opiekunów we współpracę ze szkołą. Współpraca szkoły z rodziną ucznia może być utrudniona zarówno ze względu na konieczność podejmowania przez matki imigrantki intensywnej aktywności zawodowej, jak i z powodu bariery językowej. Sytuację dodatkowo komplikuje ograniczona znajomość języków obcych wśród polskich nauczycieli (por. Saturno 2023, za: Bielecka-Prus 2024: 289). W konsekwencji zdarza się, że jedynymi osobami zdolnymi lub gotowymi do komunikacji z rodzicami imigrantami są nauczyciele języków obcych, zwłaszcza języka angielskiego.

Wymienione powyżej wyzwania, z którymi w różnym stopniu mierzą się uczniowie z doświadczeniem migracyjnym, stanowią jedynie wybrane aspekty wymagające uwzględnienia w pracy dydaktycznej i wychowawczej.

Wielojęzyczność i różnojęzyczność jako źródło potencjalnych korzyści

Obecność uczniów z doświadczeniem uchodźczym w społeczności szkolnej niesie ze sobą również istotne korzyści dla środowiska szkolnego. Uczniowie cudzoziemscy wprowadzają do klasy inne języki i kultury. Jak pisze Grace Onchwari Keengwe (2025: 491), w dzisiejszym coraz bardziej zglobalizowanym świecie „sale przedszkolne to tętniące życiem przestrzenie, które odzwierciedlają bogatą mozaikę języków, kultur i doświadczeń życiowych”. Wśród tej grupy ważną częścią są właśnie dzieci imigrantów, które „wnoszą ze sobą niezwykle atuty, takie jak znajomość wielu języków, wiedzę międzykulturową i odporność psychiczną”. Weisleder (2023: 76) zwraca uwagę, że „większość dzieci na całym świecie dorasta w środowisku wielojęzycznym” i dodaje, że „w wielu przypadkach jest to wynikiem migracji”.

W przypadku polskiego systemu edukacyjnego, charakteryzującego się dotąd jednolitością językową i kulturową, obecność dzieci cudzoziemskich może być zatem uznawana za bardzo cenną, szczególnie w procesie kształcenia językowego. Wielojęzyczność jest bowiem „elementem na stałe wpisanym w codzienność Unii Europejskiej, który stanowi o jej koherentnym funkcjonowaniu. Wynika stąd konieczność przyjęcia rozwiązań systemowych nakierowanych na jej promowanie i wspieranie jej rozwoju” (Kucharczyk 2018: 17). Postulat ten nabiera tym większej wagi, że „polska szkoła

zmienia się na naszych oczach – i staje się miejscem spotkania kultur z całego świata”. Cudzoziemcy stanowią już 5,3% osób w polskim systemie edukacji, jak wynika z najnowszego raportu Centrum Edukacji Obywatelskiej (Jazukiewicz i Witkowski 2025). Największą grupę cudzoziemców uczących się w polskich placówkach edukacyjnych tworzą obywatele Ukrainy, którzy stanowią 84% wszystkich uczniów z doświadczeniem migracyjnym. Pozostałe 16% to osoby pochodzące ze 147 państw świata (najwięcej z Białorusi, Rosji, Indii i Wietnamu).

Dane te wskazują na realną, wciąż rosnącą konieczność wprowadzania podejścia umożliwiającego rozwijanie kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej u uczniów w polskiej szkole, a szczególnie w nauczaniu języków obcych. Warto dodać, że temat ten jest od dawna dyskutowany w kontekście nauczania drugiego języka obcego w Polsce, także na łamach „Języków Obcych w Szkole”. W 2015 r. Dagmara Lipińska postulowała odwoływanie się do repertuaru językowego uczniów w nauczaniu języka francuskiego jako drugiego przynajmniej z dwóch powodów. Po pierwsze, bardzo często osoby rozpoczynające naukę drugiego języka znają już w jakimś stopniu język angielski, który zawiera wiele słów zapożyczonych z innych języków lub przez inne języki. Po drugie, szeroki dostęp do internetu, życie w zglobalizowanym świecie i łatwość podróżowania spowodowały, że wielu uczących się zna różne internacjonalizmy czy wyrazy pokrewne. Tak więc nauczyciel języków obcych powinien traktować swoich uczniów jak fałszywych początkujących i do nich dostosowywać swoje działania.

W Polsce „istnieje specyficzna dwoistość w podejściu do wielokulturowości [...]”, o czym czytamy na stronie Centrum Edukacji Obywatelskiej (Tędziągolska i in. 2024). Wśród najważniejszych wniosków z raportu podsumowującego funkcjonowanie dzieci ukraińskich w polskiej szkole po dwóch latach od eskalacji wojny w Ukrainie zespół CEO wymienia tendencję do unikania różnic kulturowych, mimo deklaratywnie pozytywnego nastawienia do różnojęzyczności. Jak piszą autorzy raportu, „widoczne w poprzednich edycjach badania tendencje asymilacyjne utrwaliły się. Wątek wielokulturowości jest sprowadzany do braku różnic. Przewija się on w licznych wywiadach, a jego symbolicznym wyrazem jest zniknięcie z wielu szkolnych korytarzy elementów pokazujących różnorodność etniczną i narodowościową uczniów” (Tędziągolska i in. 2024: 98).

Obecność w klasie uczniów cudzoziemskich może być jednak doskonałą okazją dla społeczności szkolnej do korzystania z bogactwa, jakie niesie zróżnicowanie językowo-kulturowe. W nauczaniu języków obcych uczniów cudzoziemskich ważne jest świadome rozwijanie ich kompetencji różnojęzycznej z wykorzystaniem repertuaru językowego, wiedzy oraz kompetencji językowych i komunikacyjnych. Należy podkreślić, że właściwie prowadzona edukacja językowa „stanowi kluczowy filar udanej integracji uchodźców i imigrantów w społeczeństwach przyjmujących” (Perez Peguero, za: Tędziągolska i in. 2024: 135). Sukces w tym obszarze wymaga od nauczycieli wrażliwości i kreatywności, ponieważ tradycyjne metody nauczania języków obcych często okazują się niewystarczająco elastyczne i włączające, by odpowiadać na zróżnicowane potrzeby i wyzwania uczniów z doświadczeniem uchodźczym. Jak zauważa Lisset Perez Peguero (2024), tradycyjne podejście do pracy z uczniem nie zawsze spełnia potrzeby osób z doświadczeniem migracji. Podręczniki oferują wprawdzie treści i materiały dydaktyczne w sposób uporządkowany i ustrukturyzowany, ale mogą się nie odnosić do rzeczywistych doświadczeń i kontekstu kulturowego uchodźców oraz imigrantów (Perez Peguero 2024). Pojawia się więc potrzeba wprowadzania dodatkowych materiałów, które w łatwy sposób pozwolą na opracowanie ćwiczeń „szytych na miarę”.

W takim ujęciu komunikacja w klasie językowej mogłaby mieć wartość „terapeutyczną”. Niekiedy oznacza to stworzenie przestrzeni do rozmowy o trudnych przeżyciach, które łatwiej wyrazić w języku obcym, dającym większy dystans emocjonalny niż język ojczysty (por. Verkerk i in. 2024: 949). Czasami jednak lepszym rozwiązaniem jest unikanie tematów, które mogą przywoływać trudne wspomnienia – takich jak rodzina, dom czy codzienne życie – jeśli uczeń nie jest jeszcze gotowy, by o nich mówić. Perez Peguero (2024) proponuje podejścia, które sprzyjają rozwijaniu kompetencji językowych, komunikacyjnych i międzykulturowych wszystkich uczniów: *Culturally Relevant Curriculum* (odwoływanie się do kontekstu językowego i kulturowego uczniów

imigrantów), *Community-Based Language Programs* (wykorzystanie zasobów społeczności lokalnej), *Cross-Cultural Exchange and Exploration* (rozwijanie dialogu i wymiana międzykulturowa).

W dalszej części artykułu pokazujemy, w jaki sposób zasoby platformy KITE mogą wspierać realizację tych podejść w praktyce dydaktycznej.

Projekt Erasmus+ Communikite i platforma KITE – „komunikacyjny lodołamacz”

Projekt Communikite (communikite.usal.es) powstał jako odpowiedź na rosnące potrzeby komunikacyjne osób migrujących i uchodźców przebywających w krajach Unii Europejskiej, zwłaszcza tych, które opuściły swoje domy w wyniku rosyjskiej agresji na Ukrainę. Jest realizowany przez międzynarodowe konsorcjum siedmiu uczelni: Uniwersytet w Salamance (koordynator projektu), a także uniwersytety w Coimbrze, Bolonii, Poitiers, Heidelbergu, Narodowy Uniwersytet im. Tarasa Szewczenki w Kijowie oraz Uniwersytet Warszawski. Głównym celem projektu było stworzenie ogólnodostępnej platformy cyfrowej KITE „wielojęzycznego zestawu pierwszej pomocy komunikacyjnej w sytuacjach kryzysu humanitarnego” (kite.usal.es). Platforma oferuje praktyczne narzędzia i materiały ułatwiające migrantom oraz uchodźcom przełamywanie barier językowych i kulturowych w kraju przyjmującym.

Platforma KITE wyróżnia się przejrzystą i logicznie uporządkowaną strukturą. Korzystanie z jej zasobów rozpoczyna się od wyboru jednego z sześciu krajów przyjmujących: Hiszpanii, Portugalii, Francji, Włoch, Niemiec lub Polski. W kolejnym kroku użytkownik ma dostęp do materiałów w języku danego kraju, z tłumaczeniem na język angielski, ukraiński lub arabski. Twórcom platformy szczególnie zależało na tym, aby kontakt z nowym językiem nie był doświadczeniem trudnym i stresującym, lecz by miał charakter stymulujący i pozytywny. Założenie to znalazło odzwierciedlenie w doborze tematyki oraz zawartości poszczególnych sekcji KITE.

Tab. 1. Zawartość i funkcje poszczególnych sekcji platformy internetowej KITE

SEKCJA KITE	FUNKCJE
<p>KITE 1: Przyjeżdżając do kraju przyjmującego 15 podsekcji tematycznych zawierających praktyczne informacje dotyczące m.in. procedur imigracyjnych, podejmowania pracy, dostępu do edukacji, opieki zdrowotnej, świadczeń społecznych oraz wsparcia oferowanego przez organizacje pozarządowe; wzbogaconych o linki do dodatkowych źródeł</p>	<ul style="list-style-type: none"> – ułatwia adaptację w kraju przyjmującym – zapewnia szybki dostęp do praktycznych informacji – wspiera samodzielność migrantów, wskazując wiarygodne źródła
<p>KITE 2: Słownik obrazkowy Wielojęzyczne narzędzie obejmujące 558 słów w pięciu obszarach tematycznych, przydatnych w codziennej komunikacji</p>	<ul style="list-style-type: none"> – zapewnia łatwy dostęp do podstawowego słownictwa – wykorzystuje perspektywę międzyjęzykową, wspierając zapamiętywanie poprzez skojarzenia i rozpoznawanie wzorców – rozwija autonomię w nauce oraz wzmacnia pamięć, motywację i poczucie kompetencji językowej
<p>KITE 3: Brzmienie języka Zestaw materiałów poświęconych dźwiękom języka, ich zapisowi graficznemu oraz łączeniu w sylaby i wyrazy; zawiera nagrania audio, przykłady leksykalne i modele intonacyjne</p>	<ul style="list-style-type: none"> – wspiera rozwój kompetencji fonetycznych – umożliwia doskonalenie umiejętności rozpoznawania i produkcji dźwięków – ułatwia łączenie formy dźwiękowej z zapisem graficznym oraz poprawną intonację w zdaniach
<p>KITE 4: Interakcje komunikacyjne Materiały prezentujące podstawowe wzory codziennych interakcji, zasady grzeczności oraz normy kulturowe (dystans, mowa ciała, formy adresatywne)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – przygotowuje do skutecznej komunikacji w sytuacjach codziennych – zwiększa świadomość kulturową – pomaga unikać nieporozumień i konfliktów dzięki konkretnym wskazówkom i przykładom zachowań językowych

SEKCJA KITE	FUNKCJE
<p>KITE 5: Komunikacja niewerbalna Sekcja poświęcona gestom, dystansowi interpersonalnemu i zarządzaniu czasem; każda część zawiera objaśnienia oraz praktyczne przykłady</p>	<ul style="list-style-type: none"> – rozwija kompetencję międzykulturową – uwrażliwia na różnice kulturowe w komunikacji niewerbalnej – pomaga zapobiegać nieporozumieniom wynikającym z niewłaściwej interpretacji zachowań niewerbalnych
<p>KITE 6: Doświadczenia interkulturowe Świadczenia migrantów przedstawione w formie filmów z napisami w języku ojczystym i angielskim; osobiste historie, refleksje, plany oraz elementy kultury krajów pochodzenia</p>	<ul style="list-style-type: none"> – wzmacnia motywację i poczucie tożsamości – promuje empatię i dialog międzykulturowy – umożliwia poznanie realnych doświadczeń migracyjnych i różnorodności kulturowej

Źródło: opracowanie własne.

Platformę KITE zaprojektowano przede wszystkim z myślą o migrantach i uchodźcach. Oferuje im możliwość samodzielnego i elastycznego korzystania z różnorodnych, wielojęzycznych materiałów dostosowanych do ich potrzeb w zakresie komunikacji, integracji z otoczeniem oraz nawiązywania relacji w kraju przyjmującym. Jednocześnie zasoby KITE znajdują szerokie zastosowanie w dydaktyce. Z myślą o nauczycielach i asystentach, a także pracownikach socjalnych, wolontariuszach i innych osobach wspierających migrantów i uchodźców w nauce języka kraju przyjmującego, pod redakcją Cristiny Martins opracowano w 2026 roku dostępny online przewodnik metodyczny *Nauczanie z wykorzystaniem platformy KITE: praktyczne ćwiczenia wspierające integrację językową i kulturową*². Publikacja ta stanowi źródło użytecznych narzędzi oraz inspirujących pomysłów dla nauczycieli języków – zarówno języka polskiego jako drugiego, jak i języków obcych nowożytnych – pracujących z uczniami z doświadczeniem migracyjnym w polskich szkołach. W ostatniej części artykułu przedstawiamy wybrane przykłady ćwiczeń zaczerpniętych z poszczególnych rozdziałów przewodnika.

Platforma KITE w praktyce dydaktycznej – przykłady ćwiczeń językowych

Wspomniany przewodnik składa się z sześciu rozdziałów, z których każdy odpowiada innej sekcji platformy, oraz dodatkowego, siódmego rozdziału (*Łączne wykorzystanie zasobów KITE*), prezentującego zestaw ćwiczeń łączących materiały z różnych części platformy. Każdy rozdział ma przejrzystą i spójną strukturę. Zawiera jasno określone cele nauczania („Co zamierzamy osiągnąć?”), wykaz potrzebnych materiałów, propozycje ćwiczeń oraz szczegółowy opis ich przebiegu, często wzbogacony o warianty i przykłady. Ćwiczenia uporządkowano zgodnie z etapami procesu uczenia się, takimi jak: odkrywanie, rozpoznawanie, zapamiętywanie, utrwalanie i użycie. W przewodniku wykorzystano dobrze znane formy pracy dydaktycznej, m.in. odgrywanie ról, dopasowywanie elementów, skojarzenia wizualne, ćwiczenia wymowy, krótkie zadania kreatywne oraz gry. Zaproponowane aktywności pozwalają uczącym się rozwijać zarówno kompetencje językowe, jak i międzykulturowe. Publikację opracowano w kilku wersjach językowych — angielskiej, francuskiej, hiszpańskiej, niemieckiej, polskiej, portugalskiej i włoskiej. Dzięki temu mogą z niej korzystać nauczyciele różnych języków, elastycznie dostosowując proponowane ćwiczenia do przyjętych celów nauczania, poziomu zaawansowania uczących się oraz konkretnych kontekstów wielojęzycznych.

Spośród licznych propozycji dydaktycznych zawartych w przewodniku wybrałyśmy pięć przykładów, które wykraczają poza typowe zadania realizowane na zajęciach językowych. Ich specyfika polega na uwzględnianiu i docenianiu wielokulturowości uczniów oraz ich kompetencji różnorodnej, zgodnie z przywołaną wcześniej koncepcją *Culturally Relevant Curriculum* (Perez Peguero 2024). Pierwsze dwa przykłady pochodzą z sekcji *KITE 2: Słownik obrazkowy* i ukazują możliwości rozwijania świadomości metajęzykowej przez odwołanie się do repertuaru językowego uczących się. Ćwiczenie 1. pomaga oswoić nowe słownictwo, zachęcając do dostrzegania podobieństw między znanymi językami. Ćwiczenie 2. uwrażliwia na tzw. językowe pułapki. Zaprezentowane ćwiczenia stanowią jedynie wycinek propozycji dydaktycznych zawartych w przewodniku metodycznym do zasobów platformy KITE. Zachęcamy do korzystania z niego podczas planowania zajęć językowych.

² Przewodnik współtworzony przez autorki artykułu znajduje się w otwartym dostępie pod adresem: eusal.es/producto/nauczanie-z-wykorzystaniem-platformy-kite-praktyczne-cwiczenia-wspierajace-integracje-jezykowa-i-kulturowa.

Podsumowanie

Wielojęzyczność staje się w ostatnich latach zjawiskiem coraz powszechniejszym w polskiej szkole, m.in. w związku z napływem dzieci i młodzieży uchodźczej z Ukrainy. Wiąże się z tym szereg wyzwań dla uczniów i dla nauczycieli, zarówno w zakresie nauki języka polskiego jako drugiego (Tędziągolska i in. 2024: 40–46.), jak i na poziomie międzykulturowych relacji społecznych. Z perspektywy współczesnej dydaktyki nauczania języków obcych wielojęzyczność i różnorodność kulturowa uczniów mogą jednak stanowić duży potencjał rozwojowy. Warunkiem jego wykorzystania jest podejście inkluzywne, oparte na poszanowaniu odrębności kulturowej, otwartości na inne języki i kultury oraz elastycznym dostosowaniu działań dydaktycznych do potrzeb i możliwości uczniów w danej grupie.

Inspiracją i źródło interesujących materiałów w tym zakresie może stanowić platforma KITE oraz towarzyszący jej przewodnik metodyczny z propozycjami praktycznych ćwiczeń. Korzystanie z nich na lekcjach JPJD może ułatwić uczniom z doświadczeniem migracyjnym odkrywanie nowego kodu i włączanie go do swojego repertuaru językowego.

Z kolei na zajęciach języków obcych nowożytnych materiały KITE mogą służyć nie tylko rozwijaniu kompetencji językowych, lecz także kształtowaniu postawy otwartości na różnorodność kulturową, ciekawości i wrażliwości językowej, a także wspieraniu refleksji metajęzykowej. Przedstawione ćwiczenia umożliwiają to, podkreślając jednocześnie znaczenie pozytywnej atmosfery w zróżnicowanej grupie uczniów. Mamy nadzieję, że platforma KITE oraz towarzyszący jej przewodnik metodyczny okażą się użytecznym narzędziem dla nauczycieli języków i ich uczniów w polskich szkołach.

BIBLIOGRAFIA

- Bielecka-Prus, J. (2024), *Problemy dydaktyczne w nauczaniu ukraińskich dzieci z doświadczeniem uchodźczym*, „Journal of Modern Science”, nr 4(58), s. 286–302.
- Caban, A.M. (2023), *Jak wspierać dzieci i młodzież romską w polskiej szkole. Kilka praktycznych informacji*, <ore.edu.pl/wp-content/uploads/2023/12/ost-jak_wspierac_dzieci-4.pdf>, [dostęp: 24.03.2026].
- Communikite communikite.usal.es.
- Komisja Europejska (2019), *Eurydice Brief: Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures*, Eurydice Report, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Jazukiewicz, I., Witkowski, J. (2025), *Uczniowie-cudzoziemcy w polskich szkołach w roku szkolnym 2024/2025. Nowy raport CEO i IRC*, <ceo.org.pl/uczniowie-cudzoziemcy-w-polskich-szkolach-w-roku-szkolnym-2024-2025-nowy-raport-ceo-i-irc>, [dostęp: 18.02.2026].
- KITE kite.usal.es.
- Kowalski, M. (2024), *MEN o asystencji międzykulturowym*, Portal Oświatowy, <www.portaloswiatowy.pl/komunikaty-men-i-cke/men-o-asystencji-miedzykulturowym-25156.html>, [dostęp: 24.03.2026].
- Kucharczyk, R. (2018), *Nauczanie języków obcych a dydaktyka wielojęzyczności (na przykładzie francuskiego jako drugiego języka obcego)*, Lublin: Wydawnictwo Werset.
- Lipińska, D. (2015), *Zaczęło się w prima aprilis*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 32–35.
- Majcher-Legawiec, U. (2023), *Współpraca z asystentem międzykulturowym*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, <uczotwartosci.ceo.org.pl/material/wspolpraca-z-asystentem-miedzykulturowym>, [dostęp: 24.03.2026].
- Martins, C. (red.). (2026), *Nauczanie z wykorzystaniem platformy Kite: praktyczne ćwiczenia wspierające integrację językową i kulturową*, Salamanka: Ediciones Universidad de Salamanca, <eusal.es/producto/nauczanie-z-wykorzystaniem-platfomy-kite-praktyczne-cwiczenia-wspierajace-integracje-jezykowa-i-kulturowa>, [dostęp: 28.06.2026].
- Moreira, M., Duarte, J., Flores, C. (2014), *Teacher Education Curriculum for Teaching Immigrant Students in Portuguese Schools*, „Sustainable Multilingualism”, nr 4(4), s. 132–148.
- Onchwari Keengwe, G. (2025), *Teaching for Tomorrow: Preparing Teachers to Support ELL*

and Immigrant Students in Today's Classrooms, „Journal of Early Childhood Teacher Education”, nr 46(3), s. 491–493.

→ Perez Peguero, L. (2024), *Language Learning for Refugees and Immigrants: Innovative Approaches*, „International Journal of Enhanced Research in Educational Development”, nr 12(2), s. 135–144.

→ Stathopoulou, M., Dassi, P. (2020), *Teaching Languages to Students from Refugee and Migrant Backgrounds Around Europe: Exploring Difficulties and Teachers' Beliefs*, „International Online Journal of Education and Teaching”, nr 7(1), s. 60–82.

→ Tędziągolska, M., Walczak, B., Wielecki, K.M. (2024), *Uczniowie i uczennice z Ukrainy w polskich szkołach – rok szkolny 2023/2024. Raport z badań jakościowych*, <ceo.org.pl/wp-content/uploads/2024/10/UKR-uczniowie-w-PL-szkole_raport-CEO_UNICEF_PL-1.pdf>, [dostęp: 15.01.2026].

→ Ustawa z 4 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. 2017 poz. 59).

→ Verkerk, L., Fuller, J.M., Huiskes, M., Schüppert, A. (2024), *'My recovery is in English': Clients' Language Choices in Multilingual Psychotherapy*, „Counselling and Psychotherapy Research”, nr 24(3), s. 949–961.

→ Weisleder, A., Reinoso, A., Standley, M., Alvarez-Hernandez, K., Villanueva, A. (2023), *Supporting Multilingualism in Immigrant Children: An Integrative Approach*, „Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences”, nr 11(1), s. 76–84.

DR HAB. KRYSZYNA SZYMANKIEWICZ, PROF. UW Pracuje w Instytucie Romanistyki na Wydziale Neofilologii Uniwersytetu Warszawskiego. Prowadzi zajęcia z metodyki nauczania języka francuskiego, podstaw dydaktyki oraz seminaria licencjackie i magisterskie. W spektrum jej zainteresowań badawczych znajduje się problematyka strategii uczenia się języka obcego, rozwijania kompetencji różnojęzycznej i międzykulturowej, jak również kształcenie początkowe nauczycieli języka francuskiego, w tym przede wszystkim rozwijanie kompetencji zawodowych przyszłych nauczycieli poprzez refleksyjną praktykę. Jest koordynatorką projektu Erasmus+ Kommunikite na Uniwersytecie Warszawskim.

DR AGNIESZKA DRYJAŃSKA Pracuje w Instytucie Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Prowadzi zajęcia z praktycznej nauki języka francuskiego na różnych poziomach biegłości językowej, a także zajęcia z metodyki nauczania języka francuskiego oraz seminaria licencjackie i magisterskie. Przez wiele lat była odpowiedzialna za praktyki w Instytucie Romanistyki. Uczestniczy w projekcie Erasmus+ Kommunikite realizowanym na Uniwersytecie Warszawskim. Jej zainteresowania badawcze mają charakter interdyscyplinarny i koncentrują się na zagadnieniach leksykalnych i kulturowych ujmowanych zarówno z perspektywy dydaktycznej, jak i językoznawczej, ze szczególnym uwzględnieniem metod lingwistyki korpusowej.

Ćwiczenie 1. Wyrazy podobne

Materiały

Obrazki z KITE 2 (K2) wraz z odpowiadającymi im słowami w różnych językach; plakat lub pojedyncze kartki podzielone na dwie kolumny oraz materiały do pisania

Opis ćwiczenia

- ➔ Uczący się oglądają obrazki ze słowami w języku docelowym i w innych językach reprezentowanych w K2.
- ➔ Omawiają słowa, które już znają (w języku francuskim, arabskim, rosyjskim itp.).
- ➔ Do zapisania słów można wykorzystać plakat lub tabelę z kolumnami.

Uwaga

Ćwiczenie pozwala uczniom rozpoznawać i zrozumieć słowa pojawiające się w przestrzeni publicznej (np. na znakach informacyjnych, w dokumentach czy w codziennych sytuacjach komunikacyjnych, takich jak wizyta w szpitalu, rozmowa telefoniczna czy zakupy).

Ćwiczenie 2. Uważaj na to słowo!

Materiały

Przykłady tzw. fałszywych przyjaciół (np. ropa ≠ rope w języku angielskim), plakat oraz materiały do pisania

Opis ćwiczenia

- ➔ Uczący się, kierując się podanymi wskazówkami, rozpoznają słowa, które mogą prowadzić do nieporozumień ze względu na podobieństwo do wyrazów w innych językach.
- ➔ Po zapoznaniu się z przykładami fałszywych przyjaciół w różnych językach dzielą się swoimi doświadczeniami, przywołując sytuacje z życia codziennego (np. pomyłki w sklepie lub podczas wizyty u lekarza).
- ➔ Uczniowie zapisują zebrane przykłady na wspólnym plakacie lub tablicy zatytułowanej „Uważaj na to słowo!”.

Uwaga

Ćwiczenie koncentruje się na słownictwie, które może sprawiać trudności ze względu na podobieństwo do wyrazów w innych językach. Pomaga uniknąć nieporozumień oraz budować pewność siebie w codziennych sytuacjach komunikacyjnych.

Trzeci przykład pochodzi z sekcji *KITE 4: Interakcje komunikacyjne*. Jego celem jest zachęcenie uczących się do zastanowienia się nad tym, jak w różnych językach i kulturach wyraża się grzeczność w komunikacji elektronicznej.

Ćwiczenie 3. Grzeczność na czacie i w mediach społecznościowych

Materiały

Zrzuty ekranu albo fikcyjne przykłady rozmów na WhatsAppie lub w mediach społecznościowych, przedstawiające zarówno grzeczne, jak i mniej uprzejme style wypowiedzi. Przykłady powinny zawierać elementy charakterystyczne dla komunikacji cyfrowej, takie jak skróty (np. IMO, rel, lol), emoji lub ekspresywne wydłużenie zapisu głosek (np. „Heeej!”)

Opis ćwiczenia

- ➔ Uczący się czytają krótkie fragmenty rozmów na czacie i wyszukują:
 - skróty,
 - elementy języka angielskiego, które następnie tłumaczą na język docelowy,
 - niestandardowe konstrukcje gramatyczne, pisownię oraz interpunkcję.
- ➔ Pracując w parach, przepisują rozmowę, nadając jej poprawną i grzeczną formę (sprawdzenie zrozumienia treści).
- ➔ W grupach omawiają różnice między grzecznością cyfrową w języku docelowym a w ich własnym języku (np. użycie emoji, skrótów, wyrażen slangowych, form powitalnych).

Przykłady w językach: polskim, francuskim, hiszpańskim i niemieckim



Źródło: opracowanie własne.

Kolejny przykład z rozdziału *KITE 5: Komunikacja niewerbalna* zachęca do porównywania gestów w różnych kulturach.

Ćwiczenie 4. Jakie gesty już znacie?

Materiały

Filmiki, projektor, tablica lub plakat do zapisywania odpowiedzi.

Opis ćwiczenia

- ➔ Uczący się zostają podzieleni na grupy.
- ➔ Nauczyciel(-ka) pokazuje filmy z gestami, zakrywając ich opisy (najlepiej w trybie pełnoekranowym, w osobnych zakładkach).
- ➔ Po każdym filmie następuje kilkuminutowa przerwa, podczas której grupy omawiają gest. Następnie nauczyciel zapisuje propozycje na tablicy.
- ➔ Na koniec inicjuje dyskusję, pytając o doświadczenia uczących się, np. gdzie po raz pierwszy widzieli dany gest, czy istnieje jego odpowiednik w ich kulturze.

Uwaga

Ćwiczenie można wzbogacić o analizę filmów z różnych wersji językowych dostępnych w sekcji *KITE 5*, co dodatkowo uwrażliwi uczących się na umowność znaczeń gestów oraz ich zróżnicowanie kulturowe.

Na zakończenie przedstawiamy przykład z sekcji *KITE 6: Doświadczenia interkulturowe*, podkreślający pozytywny i emocjonalny aspekt różnorodności uczniów.

Ćwiczenie 5. Ulubione słowa w różnych językach (wspólny zeszyt)

Materiały

kartki w formacie A4 lub karty pracy, ołówki lub pisaki, tablica, blok papierowy do flipcharta lub wspólny zeszyt

Poziom

początkujący i średnio zaawansowany

Opis ćwiczenia

- ➔ Nauczyciel prosi uczącą się osobę o wybranie ulubionego słowa z innego języka.
- ➔ Wszyscy zapisują wybrane słowo na kartce, podając jego pochodzenie.
- ➔ Następnie zapisują lub przedstawiają graficznie jego znaczenie.
- ➔ W dalszej kolejności uzasadniają swój wybór, odnosząc się np. do skojarzeń, brzmienia słowa lub osobistych doświadczeń.
- ➔ Aby ułatwić formułowanie wypowiedzi, nauczyciel podaje uczniom początki zdań.
 - Poziom początkujący
 - *Moje słowo to...*
 - *Pochodzi z (języka)...*
 - *Oznacza...*
 - *Lubię to słowo, ponieważ...*
 - Poziom średnio zaawansowany
 - *Lubię to słowo, ponieważ nauczyłem(-am) się go podczas podróży.*
 - *To słowo przypomina mi piosenkę lub wyjątkowe wspomnienie.*
- ➔ Następnie uczniowie prezentują wybrane słowa w klasie lub w małych grupach.
- ➔ Karty zebrane przez nauczyciela służą stworzeniu wspólnego zeszytu bądź plakatu z ulubionymi słowami.
- ➔ Na zakończenie nauczyciel otwiera krótką dyskusję, pytając o powtarzające się słowa i języki oraz związane z nimi emocje.

