
MATERIAŁY I MEDIA WE WSPÓŁCZESNEJ GLOTTODYDAKTYCE

Wybrane zagadnienia



WYDAWNICTWO
UNIwersYTETU ŚLĄSKIEGO

MATERIAŁY I MEDIA WE WSPÓŁCZESNEJ GLOTTODYDAKTYCE

Wybrane zagadnienia

Prace Naukowe



Uniwersytetu Śląskiego
w Katowicach
nr 3800

50 lat
**Uniwersytetu
Śląskiego**
w Katowicach

MATERIAŁY I MEDIA WE WSPÓŁCZESNEJ GLOTTODYDAKTYCE

Wybrane zagadnienia

pod redakcją

Danuty Gabryś-Barker, Ryszarda Kalamarza, Marii Stec

Redaktor serii: Publikacje Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych
Ryszard Kalamarz

Recenzent
Jarosław Krajka

Spis treści

Wstęp (<i>Danuta Gabryś-Barker, Ryszard Kalamarz, Maria Stec</i>)	7
Halina Chodkiewicz Rola czytania w języku obcym i uczenia się z tekstu akademickiego w rozwijaniu wiedzy przedmiotowej	11
Agnieszka M. Sendur Analiza potrzeb jako pierwszy krok w doborze materiałów dydaktycznych . .	27
Elżbieta Pabian, Aleksandra Serwotka Foreign Language Teacher vs. Language Norm, Usage, and Variation. A Study of Selected Academic Textbooks	43
Monika Horyśniak Różnorodność pomocy dydaktycznych a motywacja do nauki języka obcego .	57
Maria Stec Multimodality of Cultural Content in ELT Materials – A Comparative Study in the Polish Context	81
Dorota Pudo Rola literatury i mediów obcojęzycznych w kształtowaniu językowego <i>Ja</i> idealnego uczniów	103
Ewa Półtorak Nauczanie języków obcych w dobie nowych technologii: multimedialne narzędzia dydaktyczne a proces pozyskiwania/przekazywania informacji zwrotnych . .	119
Ewelina Poniedziałek Filmy krótkometrażowe w nauczaniu języka hiszpańskiego	135
Agnieszka Kruszyńska Lekcje języka obcego online dla dzieci – analiza problemów, narzędzi oraz materiałów dydaktycznych	151

Beata Bury	
To Game or Not to Game: The Use of Gamification in Teaching Business English	165
Joanna Miłosz-Bartczak	
<i>Academic English for Engineers</i> – podejście zadaniowe w specjalistycznym środowisku kształcenia językowego	177
Agnieszka Gadomska	
Teaching (Academic) Research Skills Using Technology	189
Noty	203

Wstęp

Niniejsza monografia, pt.: *Materiały i media we współczesnej glottodydaktyce. Wybrane zagadnienia*, to prezentacja zarówno teoretycznych, jak i praktycznych zagadnień dotyczących stosowania materiałów tradycyjnych (klasycznych) i mediów (neomediów) w glottodydaktyce. Jest to zbiór artykułów poruszających różnorodne kwestie związane z: wyborem, selekcją, stosowaniem i oceną materiałów edukacyjnych, zarówno drukowanych, jak i tych elektronicznych. Jako że tom ten poświęcony jest zagadnieniom odnoszącym się do tradycyjnych materiałów dydaktycznych (tekst, podręcznik), a także i tym nowszym oraz najnowszym (technologie i media) w nauczaniu języków obcych, siłą rzeczy jest on zbiorem tekstów bardzo różnorodnych pod względem treści. Różna jest też ich forma, ponieważ ich autorami są zarówno naukowcy, jak i lektorzy języków obcych na wyższych uczelniach. Ci pierwsi są autorami rozważań teoretycznych, przeglądowych, natomiast wspomnieni lektorzy są autorami tekstów empirycznych, powstałych na bazie własnych doświadczeń glottodydaktycznych i wynikających z nich przemyśleń. Czytelnik znajdzie tu również sprawozdania z projektów glottodydaktycznych. Rozważania teoretyczne nad tekstem, czyli podstawowym i najbardziej tradycyjnym materiałem dydaktycznym (i jego właściwym doбором, zgodnym z potrzebami uczącego się), stanowią punkt wyjścia do szerszej dyskusji nad ewolucją materiałów dydaktycznych (i tych adaptowanych do kontekstu nauczania języka obcego), które stanowić mogą dobre źródło dla nauczyciela-glottodydaktyka. Kolejne artykuły odnoszą się zatem do bardziej nowoczesnych form, takich jak media (na przykład film) i nowoczesne technologie oferujące nieskończoną liczbę możliwości w nauczaniu języków obcych, czyniąc je nie tylko bardziej atrakcyjnymi, ale i bardziej efektywnymi. Jako że większość autorów tekstów to lektorzy języków obcych na wyższych uczelniach, gdzie prowadzi się specjalistyczne kształcenie językowe, również teksty poświęcone tej specyfice znalazły się w tym tomie. Odnoszą się one do nauczania na przykład języka

biznesu czy języka inżynierów, a także w kontekście nauczania akademickiego, do kształcenia umiejętności rozwijania własnego warsztatu badawczego w celu prowadzenia bardziej efektywnie procesu nauczania języka obcego we własnym kontekście zawodowym.

Artykuły rozpoczynające tę monografię koncentrują się na problematyce wyboru i selekcji materiałów, których ilość, jakość oraz zastosowanie niejednokrotnie stanowią – dla nauczycieli przede wszystkim początkujących, prowadzących kursy językowe zarówno dla dzieci, nastolatków, jak i osób dorosłych – dylemat. W tekście otwierającym monografię – Haliny Chodkiewicz pt. *Rola czytania w języku obcym i uczenia się z tekstu akademickiego w rozwijaniu wiedzy przedmiotowej* – Autorka podkreśla rolę przemyślanego doboru tekstów w nauczaniu wybranych przedmiotów. Tematykę tę kontynuuje Agnieszka M. Sendur w artykule *Analiza potrzeb jako pierwszy krok w doborze materiałów dydaktycznych*, który przedstawia pierwszy etap, niezbędny w selekcji gotowych zasobów i konstrukcji nowych materiałów czy programów dydaktycznych, jakim jest analiza potrzeb językowych użytkowników. Autorka wykorzystuje wnioski płynące z badań dotyczących nauczania języka angielskiego używanego w komunikacji zawodowej przez polskich policjantów. Temat tekstu i roli, jaką ten tekst odgrywa w systemie edukacji, zobrazowały Elżbieta Pabian oraz Aleksandra Serwotka w artykule *Foreign Language Teacher vs. Language Norm, Usage, and Variation. A Study of Selected Academic Textbooks (Nauczyciel języka obcego wobec normy językowej oraz użycia i odmiany języka. Analiza wybranych podręczników akademickich)*. Autorki odwołują się do przykładów wprowadzania na zajęciach językowych zadań wspomagających przetwarzanie informacji, integracji i ewaluacji. Charakteryzują także strategie umożliwiające efektywne czytanie i uczenie się. Sięgnęły również do nauczania gramatyki na poziomie uniwersyteckim, wykazując zauważalną w dobie globalizacji zbieżność zmian zachodzących w sferze komunikacji językowej i w zakresie ewoluujących potrzeb jej uczestników. Autorki uznają tekst za kluczowy element materiałów językowych. Poruszana problematyka wyboru tekstów i ich oceny ma na celu przedstawienie szeregu rozwiązań uwzględniających aktualne procesy, jakim podlega język.

W kolejnym artykule, pt. *Różnorodność pomocy dydaktycznych a motywacja do nauki języka obcego*, Monika Horyśniak przedstawia dylematy związane z wielością i różnorodnością zasobów edukacyjnych, jakie są obecnie stosowane w nauczaniu języków obcych. Na podstawie badań ankietowych Autorka przedstawia opinie respondentów na temat preferencji, przydatności i częstotliwości korzystania z pomocy dydaktycznych w nauce języka. Maria Stec w artykule pt. *Multimodality of Cultural Content in ELT Materials – A Comparative Study in the Polish Context (Multimodalność treści kulturowych w materiałach do nauczania języka angielskiego: szkic badań porównawczych w polskim kontekście)* opisuje najważniejsze aspekty multimodalne w treściach kulturowych oferowa-

nych w podręcznikach do nauczania języka angielskiego dla dzieci, młodzieży i osób dorosłych. Opracowanie stanowi porównanie relacji między językiem a obrazem w tworzeniu znaczeń. Temat doboru materiałów – a dokładniej tekstów z literatury czy mediów – został również przedstawiony w artykule Doroty Pudo pt. *Rola literatury i mediów obcojęzycznych w kształtowaniu językowego „Ja” idealnego uczniów*. Autorka podkreśliła w nim rolę materiałów edukacyjnych w procesie tworzenia językowego *Ja* idealnego ucznia i rolę motywacji uczniów. Proces ten może być skutecznie wspierany przez odpowiednie teksty, umożliwiające wyrażanie uczuć i myśli, osobiste zaangażowanie i autentyczną komunikację w klasie podczas nauki języka obcego.

Kolejne artykuły w monografii prezentują problematykę materiałów edukacyjnych w kontekście mediów, współczesnych technologii i narzędzi multimedialnych, jakie można wykorzystywać w procesie nauczania i uczenia się języka obcego. Ewa Półtorak w artykule pt. *Nauczanie języków obcych w dobie nowych technologii: multimedialne narzędzia dydaktyczne a proces pozyskiwania/przekazywania informacji zwrotnych* rozpoczyna tę część monografii, której głównym tematem jest zastosowanie technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesie kształcenia językowego. Autorka rozważa użyteczność tych narzędzi w kontekście przekazywania i uzyskiwania informacji zwrotnych (ang. *feedback*) przez poszczególnych uczestników edukacji językowej. Tematyka multimedialna to również zastosowanie filmu w edukacji. Temat ów został omówiony przez Ewelinę Poniedziałek w artykule pt. *Filmy krótkometrażowe w nauczaniu języka hiszpańskiego*. Autorka podkreśla znaczenie komunikacji audiowizualnej w kształceniu językowym, a na przykładzie zajęć z dziećmi ukazuje korzyści płynące z zastosowania filmów w nauczaniu hiszpańskiego, wskazując jednocześnie etapy pracy z filmem oraz rozwój sprawności werbalnych i niewerbalnych. Tekst Agnieszki Kruszyńskiej pt. *Lekcje języka obcego online dla dzieci – analiza problemów, narzędzi oraz materiałów dydaktycznych* poświęcony jest problematyce materiałów edukacyjnych niezbędnych do prowadzenia lekcji online dla dzieci. Autorka analizuje narzędzia, metody oraz sposoby konstrukcji takich materiałów, powołując się na wyniki badań przeprowadzonych wśród nauczycieli języków obcych w kontekście międzynarodowym. Beata Bury w artykule pt. *To Game or Not to Game: The Use of Gamification in Teaching Business English (Wykorzystanie elementów grywalizacji w nauczaniu języka angielskiego biznesowego)*, opisując współczesne technologie obecne w nauczaniu, zaprezentowała grywalizację (ang. *gamification*), czyli kolejne narzędzie stosowane w nauce języków obcych. Autorka, charakteryzując grywalizację, odwołuje się do gier stosowanych w utrwalaniu angielskiego słownictwa biznesowego na zajęciach ze studentami. Swoje rozważania ilustruje wynikami badań ankietowych.

Wykorzystanie materiałów dydaktycznych w edukacji językowej na poziomie uczelni wyższych dominuje w artykułach końcowych monografii. Joanna

Miłosz-Bartczak w artykule pt. „*Academic English for Engineers*” – *podejście zadaniowe w specjalistycznym środowisku kształcenia językowego* przedstawia materiał specjalistyczny skonstruowany na podstawie podejścia zadaniowego w nauczaniu języka obcego studentów politechnik. Autorka opiera się na przykładach i ćwiczeniach z innowacyjnego podręcznika (skryptu) *Academic English for Engineers*. Ostatni artykuł, pt. *Teaching (Academic) Research Skills Using Technology* (*Nauczanie umiejętności korzystania ze źródeł w pisaniu akademickim za pomocą TIK*), Agnieszki Gadomskiej wskazuje na dylematy związane z nauczaniem i rozwijaniem umiejętności korzystania z dostępnych źródeł oraz umiejętności pisania w kontekście akademickim. Autorka opisała części składowe tego procesu, uwzględniając selekcję źródeł i materiałów, ich ewaluację, dokumentację oraz wykorzystywanie w pracy własnej. Istotnym efektem tego procesu jest bowiem ukształtowanie świadomego i krytycznego użytkownika źródeł, mediów i technologii, wystrzegającego się plagiatu czy techniki „kopiuj – wklej”.

Artykuły zgromadzone w monografii przedstawiają zagadnienia dotyczące stosowania różnorodnych dostępnych materiałów w procesie uczenia się i nauczania języków obcych we współczesnej edukacji językowej w Polsce. Przedstawione artykuły odnoszą się zarówno do nauczania dzieci, jak i dorosłych, na kursach języków obcych języka ogólnego, jak i tych specjalistycznych. Są to materiały klasyczne, wielokrotnie zweryfikowane w praktyce glottodydaktycznej (podręczniki, opracowania książkowe, obrazy/ikonografiki) oraz te wywodzące się z zaawansowanych technologii, takich jak pomoce multimedialne, filmy czy gry jako podstawa grywalizacji.

Mamy nadzieję, że Czytelnik niniejszej monografii znajdzie w niej interesujący materiał teoretyczny i praktyczny, inspiracje metodyczne, a także wskazówki dotyczące procesu selekcji, korzystania z materiałów i ich ewaluacji oraz mediów, jakie stosowane są we współczesnej glottodydaktyce. Być może zaproponowane rozwiązania znajdą szersze zastosowanie w systemowej edukacji językowej bądź też na kursach językowych w różnych grupach wiekowych, na różnych poziomach zaawansowania czy też rozwoju zawodowego.

Danuta Gabryś-Barker, Ryszard Kalamarz, Maria Stec

Halina Chodkiewicz

Rola czytania w języku obcym i uczenia się z tekstu akademickiego w rozwijaniu wiedzy przedmiotowej

Streszczenie: Kształcenie umiejętności czytania w języku obcym na poziomie edukacji akademickiej odgrywa rolę fundamentalną, ponieważ umiejętność ta stanowi podstawę uczenia się i przyswajania wiedzy dziedzinowej, a także dzielenia się nią w kontekście komunikacji międzykulturowej. Niniejszy artykuł ma na celu omówienie kilku znaczących kwestii związanych z definiowaniem czytania, interpretacją procesu rozumienia tekstu (modele czytania), a przede wszystkim z koncepcją czytania i uczenia się z tekstu (*reading to learn*). Szczególna uwaga poświęcona zostanie skomplikowanym relacjom pomiędzy językiem i wiedzą oraz ich integracji w procesie akwizycji wiedzy dyscyplinarnej. Kształcenie umiejętności czytania i uczenia się z tekstu akademickiego wymaga od dydaktyków języków obcych właściwego ukierunkowania studentów tak, aby oprócz rozwijania kompetencji językowych potrafili zastosować strategie czytania wspierające przetwarzanie poszczególnych tekstów oraz ich sekwencji w celu konstruowania wiedzy w wybranym zakresie.

Słowa kluczowe: definicja czytania, modele czytania, uczenie się z tekstu, strategie czytania, wiedza przedmiotowa

1. Wstęp

We współczesnym społeczeństwie wiedzy i informacji globalnej wiele zadań, jakie wykonują uczący się na poziomie akademickim, jest nierozłączne związanych z umiejętnością czytania i uczenia się z tekstu w jego formie tradycyjnej lub elektronicznej. W świetle zachodzących zmian w podejściu do dydaktyki języków obcych w naszym kraju niewątpliwie ponownego przemyslenia wymagają założenia teoretyczne i praktyki edukacyjne dotyczące kształ-

cenia sprawności czytania w języku obcym na poziomie uczelni wyższych. Obowiązkiem nauczyciela jest wprowadzanie takich zabiegów dydaktycznych, które zapewnią uczącym się nie tylko rozumienie jednostkowych tekstów, ale także systematyczne budowanie wiedzy dziedzinowej oraz podnoszenie poziomu kompetencji językowych. Stąd kluczowym wymogiem staje się właściwy dobór tekstów w ramach danego przedmiotu akademickiego oraz odpowiedni sposób ich wykorzystania w czasie zajęć językowych. Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie pewnych założeń teoretycznych dotyczących kształtowania i funkcjonowania umiejętności czytania i uczenia się z tekstu, które mogą ukierunkować dydaktyków języków obcych w stawianiu przed uczącymi odpowiednio skonstruowanych zadań zapewniających kompetentne przetwarzanie warstwy treściowej i językowej tekstu, ich integrację oraz ewaluację zgodnie z postawionymi celami. Zostanie też przedstawiona krótka charakterystyka strategii wspomagających efektywność czytania i uczenia się z tekstu jednostkowego oraz z sekwencji tekstów.

2. Konceptualizacja czytania

Umiejętność posługiwania się dyskursem pisanym, jaką rozwijamy i doskonalimy jako uczestnicy procesu edukacji, w dużym zakresie determinuje efektywność naszych działań podejmowanych w sytuacjach życia osobistego i zawodowego przy wykorzystaniu tekstów tradycyjnych, elektronicznych lub tekstów multimedialnych, które łączą warstwę tekstową z elementami graficznymi, muzycznymi i filmowymi. Samego pojęcia „czytanie” nie da się jednak łatwo zdefiniować, ponieważ używane jest w wielu znaczeniach. Za pomocą terminu „czytanie” określamy jedną ze sprawności językowych kształconych w środowisku edukacji formalnej, jak również proces, czyli indywidualne działanie czytelnika przetwarzającego dany tekst w określonym celu. Czytaniem nazywamy też zadania dydaktyczne, które odnoszą się do różnych form pracy z tekstem, a stosowane są w różnych kontekstach socjokulturowych i praktykach edukacyjnych (CHODKIEWICZ 2016a). Nierzadko pojawia się tendencja do uproszczonego definiowania czytania, o czym świadczą niektóre redukcjonistyczne definicje, jak te w postaci stwierdzenia, iż czytanie to rozumienie tekstu na podstawie informacji wizualnej lub przetwarzanie informacji z języka pisanego na język mówiony (SABATINI, ALBRO, O'REILLY 2012).

Jak postuluje znany zespół amerykańskich badaczy zajmujących się czytaniem ALEXANDER i THE DISCIPLINED READING AND LEARNING RESEARCH LABORATORY (2012), istotę czytania definiują jego wielowymiarowość, rozwój przez całe życie oraz intencjonalność. Podstawową rolę w czytaniu odgrywają

czynniki poznawcze, neurofizjologiczne, socjokulturowe oraz motywacja, zaś umiejętność czytania podlega rozwojowi podczas całego życia danej osoby dzięki ciągłej interakcji pomiędzy nauką czytania i czytaniem w celu uczenia się. Co więcej, czytanie jest działaniem intencjonalnym, a nadawanie znaczenia tekstowi oraz konstrukcja wiedzy są wynikiem relacji pomiędzy autorem i czytającym. Warto też zauważyć, że w najnowszej literaturze przedmiotu pojęcie „czytanie” często bywa zastępowane bardziej pojemnym pojęciem „piśmienność” (*literacy*), które jednocześnie obejmuje umiejętność czytania i pisania, i jest odnoszone do wszystkich typów tekstów z uwzględnieniem tekstu multimedialnego. Odpowiedzi na pytanie, czym jest piśmienność we współczesnym świecie, podjął się zespół amerykańskich ekspertów w dziedzinie psychologii edukacyjnej: FRANKEL, BECKER, ROWE oraz PEARSON (2016). Odnosząc swoją definicję piśmienności również do tekstu multimedialnego, badacze ci stwierdzają, iż oprócz czytania i pisania należy do niej włączyć język mówiony oraz uznać, że znaczenie tekstu jest tworzone w procesie jego wydobywania, konstruowania, integrowania oraz krytycznego ujęcia. Tekst przetwarzany jest również dzięki interakcji i zaangażowaniu odbiorców w realizację pewnych praktyk społecznych, a proces ten ma charakter strategiczny i dyscyplinarny. Natomiast płynność czytania osiągnana jest dzięki odpowiednio ukształtowanym procesom językowym (FRANKEL, BECKER, ROWE, PEARSON 2016).

3. Rozumienie czytanego tekstu w wybranych modelach czytania

Oprócz trudności w definiowaniu procesu czytania, istotny problem stanowi wyjaśnienie i opis całej gamy komponentów językowych i pozajęzykowych zaangażowanych w proces czytania oraz czynników decydujących o jego efektywności. Jak twierdzą STAFURA i PERFETTI (2017), ze względu na bardzo złożony charakter procesu czytania zbudowanie zunifikowanej teorii czytania, która zapewniłaby pełne wyjaśnienie procesu czytania, nie jest możliwe. Od wielu lat konstruowane są jednak modele, które podejmują próbę wyjaśnienia, zazwyczaj na podstawie prowadzonych badań empirycznych, jaką rolę w procesie czytania odgrywają poszczególne komponenty i jak ze sobą współdziałają. Jeden z często cytowanych modeli, zwany „ramą systemów czytania” (*The Reading Systems Framework*) (PERFETTI 1999), proponuje opis procesu czytania, czyli rozumienia czytanego tekstu oparty na pięciu zależnych od siebie komponentach, które pojawiają się również w dyskusjach specjalistów dydaktyki językowej. Komponenty te to: (1) wiedza lingwistyczna oraz zasady języka pisanego, (2) wkład wizualny (*visual input*), (3) leksykon i rozpoznawanie wyrazów, (4) procesy rozumienia tekstu oraz (5) wiedza ogólna. Jednak ze względu na

zbyt dużą ilość zjawisk, które stanowią o pełnym obrazie procesu czytania, pole zainteresowania badaczy ograniczone jest zazwyczaj do wybranych aspektów czytania. I tak, na przykład z jednej strony rozpatrywane są procesy niższego rzędu, z naciskiem na funkcjonowanie aspektów językowych, takich jak dostęp leksykalny, analiza składniowa zdania, tworzenie propozycji semantycznych czy pamięć robocza, z drugiej zaś wyjaśniane są procesy wyższego rzędu zachodzące na poziomie konceptualnym, tj. rozumienie dyskursu, tworzenie modelu tekstu i modelu sytuacyjnego oraz wykorzystywanie posiadanej wiedzy w generowaniu znaczenia tekstu (GRABE, STOLLER 2002; GRABE 2009).

Modele czytania, jakie wybierają dydaktycy języków obcych, to z jednej strony te powstające w języku rodzimym, przenoszone na grunt nauczania i uczenia się języka drugiego/obcego, a z drugiej – nieliczne modele odnoszące się specyficznie do czytania w języku drugim. Okres wieloletniego stosowania podejścia komunikacyjnego w dydaktyce języków obcych to także czas ścierania się poglądów dotyczących różnych teorii i alternatywnych modeli czytania, w tym modeli dół–góra w opozycji do góra–dół, a w konsekwencji rozwoju modeli interaktywnych. Warto wspomnieć, jak wpływowy okazał się metaforyczny model GOODMANA (1976) pod nazwą „czytanie jako psycholingwistyczna gra w zgadywanie” (*Reading as a Psycholinguistic Guessing Game*), który na wiele lat zaowocował przekonaniem nauczycieli języków obcych o wyjątkowej roli kontekstu w domyślaniu się znaczeń nieznanych wyrazów w trakcie czytania. Doprowadziło to do zbyt częstego wymagania od uczących się, aby podejmowali próbę odgadywania znaczenia wyrazów z kontekstu nawet wówczas, gdy nie mogło się to zakończyć sukcesem (CHODKIEWICZ 2016b). Dzięki kolejnym badaniom empirycznym poglądy badaczy czytania ulegały ewolucji, a koncentracja nie tylko na poszczególnych komponentach procesu czytania, ale na ich interakcji, utorowała drogę do zdecydowanego poparcia dla interaktywnego modelu czytania.

Analizując założenia wybranych modeli czytania, warto zwrócić uwagę na sposób, w jaki opisywano dobór tekstów wykorzystywanych w dydaktyce językowej, a także na interpretację samego aktu czytania oraz zrozumienia czytanego tekstu. Przez wiele lat zakładano, iż proces czytania polega na przekazie treści czytającemu, który odtwarza znaczenie tekstu, głównie narracyjnego i porównuje je z posiadanymi schematami poznawczymi (FOX, ALEXANDER 2009). Takiej konceptualizacji czytania, chociaż bardzo utrwalonej wśród nauczycieli języków obcych, zaprzeczył wyraźnie – zyskując na popularności – model konstruktywno-integratywny (*Constructive-Integrative Model*) KINTSCHA (2005). Model ten nie tylko zakłada wykorzystanie tekstu informacyjnego, ale definiuje proces czytania jako konstrukcję znaczenia tekstu, a także tworzenia własnego modelu sytuacyjnego przez czytającego dzięki integracji i elaboracji opartej na posiadanej wiedzy. Aktualnie ten model jest krytykowany ze względu na niedocenienie znaczenia typu czytanego tekstu

oraz jego wartości komunikacyjnej, tj. nieuwzględnianie celu i nastawienia adresata (SCHWANENFLUGEL, KNAPP 2016).

Istotny z punktu widzenia dydaktyki okazał się też inny model czytania (LINDERHOLM, VIRTUE, TZENG, VAN DEN BROEK 2004), który podjął próbę wyjaśniania problemu indywidualnych różnic w stopniu zrozumienia i odmiennej interpretacji znaczenia czytanego tekstu jako konsekwencji wiedzy czytającego oraz realizowanego przez niego celu. Wiele zmian w postrzeganiu procesu czytania wprowadził tzw. model pośredniego rozszerzenia (*Transitional Extensions Model*), który, poza tekstami tradycyjnymi, odnosi się do tekstów elektronicznych, multimedialnych oraz do hipertekstu. Są to teksty nielinearne, argumentatywne, z własnym wyborem nawigacji przez czytającego oraz z możliwością interakcji z autorem i oceny wiarygodności prezentowanego tekstu. To osoba czytająca dokonuje wyboru tekstów, tworzy mentalną reprezentację danej tematyki, buduje wiedzę w wybranej dziedzinie i zaspokaja własne zainteresowania (FOX, ALEXANDER 2009).

Pomimo iż przy uwzględnieniu pewnego poziomu ogólności omówione modele czytania mogą być odniesione do osób czytających zarówno w pierwszym, jak i w drugim/obcym języku, BERNHARDT (2005, 2010) zaproponowała tzw. model kompensacyjny czytania dla języka drugiego, który wprowadza element kompensacji tam, gdzie użytkownicy języka drugiego posiadają pewne deficyty. Dwa główne komponenty tego modelu, które stanowią 50%, to kompetencje czytania w języku rodzimym oraz wiedza językowa w języku drugim, przy czym pozostałe 50% to wariancja niewyjaśniona. Poszerzając model Bernhardt, McNEIL (2012) wprowadza dwa kolejne komponenty, a mianowicie posiadaną wiedzę oraz wiedzę strategiczną czytającego, co redukuje niewyjaśnioną wariancję procesu czytania. Niemniej jednak takie komponenty jak na przykład zainteresowanie, zaangażowanie czy motywacja ciągle nie są częścią tego modelu. Zaletą modelu kompensacyjnego nawet w jego istniejącej formie jest to, że pozwala on na wzajemne uzupełnianie deficytów w poszczególnych komponentach wtedy, gdy zawodzi czytającego jedno ze źródeł informacji. Dzięki temu czytający mogą wykorzystać znajomość alfabetu, wiedzę leksykalną czy znajomość struktury tekstu z języka rodzimego, posługiwać się wyrazami typu *cognate*, a także czerpać ze znajomości strategii rozumienia tekstu, posiadanej wiedzy o świecie i danym temacie czy odwoływać się do swoich zainteresowań. Należy oczekiwać, iż czytający w języku drugim/obcym, szczególnie na niższym poziomie biegłości językowej, pomimo wielu deficytów, będą podejmować próbę zrozumienia danego tekstu. W swoim badaniu empirycznym USO-JUAN (2006) udowodniła, iż w procesie czytania tekstu akademickiego w języku obcym wiedza dyscyplinarna kompensuje istniejące braki językowe, ale może być ona wykorzystana jedynie pod warunkiem pokonania przez czytającego określonego progu biegłości językowej.

Analiza wybranych teoretycznych modeli czytania zarówno tych o charakterze ogólnym, jak i tych specyficznie podejmujących próbę wyjaśniania procesu czytania w języku drugim lub obcym (BERNHARDT 2005, 2010; CHODKIEWICZ 2014; GRABE 2009; McNEIL 2012) pozwala wysnuć wniosek, iż w celu właściwego zrozumienia przebiegu procesu czytania w języku obcym i właściwego odniesienia go do warunków edukacyjnych i wykonywanych zadań dydaktycznych należy uwzględnić następujące komponenty:

- wiedza ortograficzna (zasady pisowni, aspekty wiedzy fonologicznej),
- wiedza lingwistyczna (morfologia, składnia, leksykon),
- wiedza niejęzykowa (wiedza dziedzinowa, wiedza o świecie i strukturze tekstu),
- procesy: dół–góra: dekodowanie, rozpoznawanie znaczenia wyrazów, analiza składniowa zdań; góra–dół: rozumienie, model tekstowy i sytuacyjny, monitorowanie, inferencja,
- sprawności, podsprawności oraz strategie,
- motywacja, zainteresowanie, zaangażowanie, nastawienie czytającego,
- cel – realizowany poprzez czytanie w określonym zadaniu oraz sytuacji dydaktycznej.

4. Koncepcja czytania i uczenia się z tekstu dziedzinowego

Kształcenie na poziomie akademickim jest ściśle związane ze studiowaniem literatury, tj. czytaniem tekstów w zakresie danego przedmiotu w celu przyswajania określonej wiedzy. Terminy, które określają czytanie tekstu z zamiarem uczenia się, to między innymi: „czytanie w celu uczenia się” (*reading to learn*), „uczenie się przez czytanie” (*learning by/from reading*), „uczenie się z tekstu” (*learning from text*), „uczenie się przez treść” (*content-based learning*) oraz „uczenie się jako przyswajanie wiedzy” (*knowledge-based learning*). Wszystkie te terminy podkreślają aspekt uczenia się z tekstu w efekcie jego przeczytania, a niektóre z nich dodatkowo odwołują się do przyswajania treści lub zawartej w nim wiedzy. Czytanie i uczenie się z tekstu pozostaje w opozycji do czytania dla przyjemności. Zazwyczaj odbywa się w wolniejszym tempie, ponieważ czytający próbuje zapamiętać zawarte w tekście treści, monitoruje swój poziom zrozumienia oraz skuteczność wykonywania zadania (CHODKIEWICZ 2014). Budowanie wiedzy opartej na tekście staje się dla czytającego naczelnym celem, a główną rolę w tym procesie odgrywa struktura danego tekstu, jego makroorganizacja oraz aparat pojęciowy, na jakim się opiera, wraz z leksyką, które stanowią podstawę dla rozwoju i restrukturyzacji wiedzy przez czytającego (LINDERHOLM, VAN DEN BROEK 2002; MARTIN 2013).

Bardzo ważną kwestią w rozważaniach problematyki pracy z tekstem akademickim jest uwzględnienie różnic, jakie wynikają z charakteru dziedzinowego/dyscyplinarnego czytanego tekstu. Przeprowadzone badania naukowe wskazują bowiem na odmienną dyskurs, jakim posługują się tak odmiennie dziedziny jak literatura, historia, nauki społeczne, przyrodnicze czy matematyka. Co za tym idzie, nabycie przez osoby czytające umiejętności rozumienia tekstu dyscyplinarnego wymaga odejścia od ogólnie stosowanego szkolnego sposobu kształcenia umiejętności czytania i pisanie na rzecz skupienia się na specyfice rozwoju tych dwóch umiejętności w odniesieniu do konkretnej dziedziny wiedzy, dyscypliny czy przedmiotu akademickiego. Niewątpliwie w centrum zainteresowania specjalistów zajmujących się czytaniem w obszarze treści przedmiotowych (*content area reading*) znajduje się głównie tekst ekspozycyjno-informacyjny i potrzeba jego solidnej analizy treściowo-językowej przez uczących się. Tekst taki bowiem stanowi sposób rozpowszechniania wiedzy i jest ważnym elementem praktyk społecznych (FANG, SCHLEPPGREGG 2008; JANZEN 2006; SHANAHAN 2009).

Zgodnie z poglądami specjalistów amerykańskich nie można pominąć również faktu, iż źródła wiedzy nie ograniczają się jedynie do tekstu informacyjnego, podręcznikowego, ponieważ istnieją różne sposoby konstruowania wiedzy w zależności od dziedziny czy dyscypliny wiedzy (SIEBERT [et al.] 2016). Stąd uczący się z pełną świadomością powinni koncentrować się na użyciu tych podsprawności czytania i pisanie, które są niezbędne dla tworzenia wiedzy w danej dziedzinie czy dyscyplinie, zgodnie ze stosowaną metodologią badawczą (na przykład badania eksperymentalne, studium przypadków). Ponadto powinni uwzględniać typowe sposoby rozpowszechniania tej wiedzy (czasopisma naukowe, książki) oraz jej ewaluacji. SHANAHAN (2009) podkreśla, iż kształtowanie umiejętności uczenia się z tekstu przedmiotowego należy odnieść do odpowiedniego wykorzystania płaszczyzny strukturalnej, retorycznej i lingwistycznej tekstu.

5. Wiedza i język w procesie czytania i uczenia się z tekstu dziedzinowego

Jak już wspomniano, zarówno w języku rodzimym, jak i obcym właściwa interpretacja procesu czytania tekstów dziedzinowych w celu rozwijania wiedzy przez czytających wymaga zrozumienia nie tylko procesu akwizycji wiedzy w zakresie danej dziedziny w kontekście edukacyjnym, ale także tych aspektów językowych, które współtworzą dyskurs charakterystyczny dla tego typu tekstów. Dążenie do adekwatnego opisu poszczególnych gatunków tekstów dziedzinowych stało się naczelnym celem badaczy dyskursu i specjalistów zajmujących

się czytaniem tekstów dziedzinowych (*disciplinary reading*), z których wielu pozostaje pod wpływem językoznawstwa systemowo-funkcjonalnego, opierającego się na poglądach M.A.K. Hallidaya. Kluczową rolę odgrywa tu bardziej dogłębne spojrzenie na problem funkcjonowania języka w konstruowaniu dyskursu poszczególnych gatunków tekstu opartych na zależnych od siebie podsystemach: fonologicznym/graficznym, leksykalno-gramatycznym oraz semantycznym (FANG, SCHLEPPEGRELL 2008; GEBHARD, MARTIN 2012; MARTIN 2013). Wyrażając swoje poparcie dla założeń językoznawstwa systemowo-funkcjonalnego, JANZEN (2008) podkreśla, że to, co zapewnia realizację tej właśnie perspektywy w interpretacji czytania tekstów dziedzinowych, to odpowiednie zbalansowanie aspektów lingwistycznych, kognitywnych i socjokulturowych. W kontekście dydaktyki językowej, w zależności od istniejących uwarunkowań, rozważane będą problemy gramatyczno-leksykalne, pragmatyczne oraz problemy dotyczące struktury tekstu.

Jak ujmują to MACNAUGHT, MATON, MARTIN i MATRUGLIO (2013), wiedza rozwijana w systemie edukacyjnym jest spójna, oparta na regułach i przyporządkowana pewnej hierarchicznej strukturze ze względu na dążenie do jej integracji i generalizacji w postaci teorii. Uczący się jednak muszą umieć odejść od doświadczeń pedagogicznych, aby wykazać się rozumieniem treści pojawiających się w różnych kontekstach. W celu skutecznego konstruowania wiedzy dziedzinowej przez uczącego się, jak proponuje MARTIN (2013), należy opracować profile semantyczne, które opisywałyby relacje znaczeniowe pomiędzy kategoriami i konceptami dla dyskursów specjalistycznych. Profile te charakteryzowałyby zmienny zasięg, ciężar gatunkowy i gęstość semantyczności pomiędzy kategoriami i konceptami, tj. różniłyby się stopniem odniesienia znaczenia do kontekstu oraz kondensacją znaczenia poprzez użycie formalnych definicji, opisów, taksonomii oraz poprzez strukturę samego tekstu.

Wagę integracji wiedzy dziedzinowej i płaszczyzny językowej, w odniesieniu do wszystkich sprawności językowych, podkreślają również teoretycy podejścia zwanego nauczaniem języka przez treść (*Content-Based Learning*) lub zintegrowanym nauczaniem przedmiotowo-językowym (*Content and Language Integrated Learning*). Koncepcja integracji procesów akwizycji językowej oraz kształcenia w zakresie wybranych treści w kontekstach dwu- i wielojęzyczności znalazła poparcie w wielu krajach na całym świecie, a jej różne odmiany funkcjonują na wszystkich poziomach edukacyjnych (CHODKIEWICZ 2011, 2015). Pomimo tego, iż relacje pomiędzy językiem jako narzędziem poznawczym i środkiem komunikacji pojawiają się w warunkach edukacyjnych w różnych konfiguracjach, zadaniem czytających z reguły jest przyswojenie nowych konceptów oraz sposobów ich wyrażania za pomocą języka docelowego, którego poziom biegłości może być znacznie niższy niż ich znajomość języka rodzimego (WESCHE, SKEHAN 2002).

Należy podkreślić, iż dzięki stosowaniu autentycznych zadań nastawionych na przyswajanie wiedzy w danej dziedzinie, które wymagają prowadzenia wielu operacji myślowych czy rozwiązywania problemów, uczący się rozwijają umiejętność rozumienia dyskursu dziedzinowego w języku docelowym, a także opanowują sieć leksykalno-semantyczną reprezentującą wiedzę w danej dziedzinie (DAKOWSKA 2014). Aspekty językowe, w tym słownictwo i struktury gramatyczne, odgrywają bardzo istotną rolę w tworzeniu tekstów dziedzinowych i mają znaczący wkład w ich specyfikę. Badania porównujące różnego typu teksty dziedzinowe w języku angielskim z zakresu historii, nauk przyrodniczych, matematyki czy nauki języka, pozwoliły zaobserwować znaczące różnice pomiędzy nimi dotyczące gęstości leksykalnej, ilości używanych nominalizacji i złożonych fraz rzeczownikowych, użycia pewnego typu czasowników (na przykład w tekstach historycznych), stosowania zapisu symbolicznego (elementy wizualne w matematyce) czy słownictwa technicznego (JANZEN 2008; SHANAHAN 2009).

Wzbogacanie zasobu słownictwa przez uczących się języka obcego to niewątpliwie jeden z głównych problemów, przed jakim stają nauczyciele ogólnie rozumianego języka akademickiego czy języków specjalistycznych, gdzie finalnym celem jest opanowanie przez uczącego się umiejętności rozumienia tekstów służących przyswajaniu wiedzy przedmiotowej. Co więcej, zależność pomiędzy rozwijaniem umiejętności rozumienia tekstu pisanego a akwizycją słownictwa ma charakter wzajemny, jest silna, a przy tym skomplikowana. Jak twierdzą NAGY i TOWNSEND (2012), dobra znajomość komponentu leksykalnego języka specjalistycznego to swego rodzaju narzędzie, które nie tylko ułatwia komunikację w zakresie wybranych treści, ale też umożliwia refleksję nad nimi. Wśród głównych cech charakteryzujących angielskie słownictwo akademickie badacze wymieniają: wyrazy pochodzące z łaciny i greki, wyrazy skomplikowane morfologicznie, rzeczowniki, przymiotniki oraz przymyki, metaforę gramatyczną, włącznie z nominalizacjami, oraz gęstość informacyjną i abstrakcyjność. Ważnym źródłem informacji dla nauczycieli na temat słownictwa akademickiego, częstotliwości jego użycia, stała się lista wyrazów akademickich Coxhead (*Academic Word List*) (COXHEAD 2000). Zawiera ona 570 rodzin wyrazów uznanych za najczęściej spotykane, zebranych na podstawie analizy 400 tekstów z 28 przedmiotów uniwersyteckich i 4 dyscyplin. Nie zmienia to faktu, iż efektywność bezpośredniej pracy dydaktycznej ze słownictwem akademickim nie zawsze bywa odpowiednio wysoka, chociaż na pewien przyrost wiedzy leksykalnej można liczyć również dzięki przyswajaniu słownictwa w sposób niezamierzony (*incidental vocabulary acquisition*) (SCHWANENFLUGEL, KNAPP 2016).

Sukces w budowaniu wiedzy w procesie czytania tekstu akademickiego wynika z realizacji celów przez osobę czytającą i w znaczący sposób wspomagany jest przez jej świadomość struktury czytanego tekstu. Struktura tekstu

zazwyczaj odpowiada schematom typowym dla danej dyscypliny, tj. może realizować takie wzorce organizacji retorycznej jak: problem–rozwiązanie, przyczyna–skutek, porównanie/kontrast, klasyfikacja, narracja czy argumentacja. Podczas gdy spójność semantyczna dyskursu odbierana jest przez czytającego dzięki spójności i ważności informacji, wiedzy dzielonej z autorem czy organizacji tematyczno-rematycznej tekstu, spójność strukturalna w dużej mierze ma charakter leksykalny, ponieważ jest ona budowana dzięki użyciu synonimów, powtórzeń oraz wyrazów referencyjnych. Tak ważne w swojej roli znaczniki dyskursu (łączniki), a także sygnały strukturalne, takie jak tytuły, podtytuły, wprowadzenia czy streszczenia stanowią determinanty logicznego odbioru argumentacji przez czytającego (GRABE, STOLLER 2002; GRABE 2004; HYLAND 2006).

Osoba ucząca się, mając do dyspozycji język obcy, napotyka nie tylko problemy natury językowej związane z faktem, iż niewystarczająco jeszcze opłynała kompetencje wymagane w zakresie danego dyskursu dziedzinowego. Problemem może być zbyt mały zakres wiedzy posiadanej w danej dziedzinie przez czytającego, ponieważ może się on okazać niewystarczający dla przyswojenia kolejnych porcji wiedzy. Podobnie problematyczny jest brak właściwej struktury podstawowych pojęć reprezentujących daną dziedzinę. Każdy z zaistniałych deficytów wymaga zastosowania właściwych strategii, a także pozyskania nowych źródeł informacji (VITALE, ROMANCE 2007). Korzystanie z nowych źródeł informacji może oznaczać posłużenie się sekwencją tekstów na dany temat. BRITT, ROUET i BRAASCH (2013) proponują rozszerzenie sytuacyjnego modelu rozumienia dyskursu do „modelu dokumentu” (*Documents Model*), który pomoże czytającemu uzyskać opis tej samej sytuacji przez różnych autorów, a jednocześnie będzie wymagać od niego integracji informacji z wielu źródeł oraz wskazania rozbieżności między nimi. W procesie tym to cele czytającego i zastosowane przez niego strategie decydować będą o semantycznej koherencji dokumentu, ponieważ nie wszystkie informacje będą brane pod uwagę.

6. Czytanie i uczenie się z tekstu dziedzinowego jako proces strategiczny

Czytanie tekstów dziedzinowych w kontekście akademickim wymaga od czytającego realizacji głębszych celów niż to, co określamy ogólnym zrozumieniem tekstu. Jako jeden z nich GRABE (2009) wymienia uczenie się z tekstu, które definiuje jako przetwarzanie informacji z myślą o ich integracji z posiadaną wiedzą oraz jej przyszłym zastosowaniem. Innym celem jest integracja informacji z różnych części tekstu lub z kilku tekstów, ich organizacja, w tym radzenie sobie z informacjami sprzecznymi. Od czytającego oczekuje się ewa-

luacji tekstu oraz krytycznego podejścia do informacji w nim zawartych. Proces czytania cechuje także monitorowanie recepcji treści tekstu w taki sposób, aby mógł on zostać zinterpretowany przez czytającego w kontekście posiadanej wiedzy i realizowanego celu. Co więcej, czytanie w celach akademickich bardzo często powiązane jest z pewnym rodzajem zadania pisemnego, ponieważ wiedza akademicka zazwyczaj przybiera formę pisemną. Używany termin „czytanie w celu pisania” (*reading for writing*) odnosi się do wielu typów sytuacji akademickich, w których teksty źródłowe stanowią rodzaj inputu, na podstawie którego powstają własne teksty studentów (GRABE, ZHANG 2013; HIRVELA 2004, 2016). Wymaga to swoistego transferu treści zawartych w czytanych tekstach do tekstów tworzonych przez studenta, co powinno mieć miejsce przy pełnym respektowaniu ustalonych zasad dotyczących użycia materiałów źródłowych, sposobu ich cytowania, streszczania czy parafrazowania. W argumentacji MACNAUGHT, MATONA, MARTINA, MATRUGLIO (2013), skuteczne przyswajanie wiedzy dziedzinowej wymaga pełnej koordynacji czytania z pisanem. Samodzielna konstrukcja tekstu przez studenta jest zwieńczeniem dwóch wcześniejszych etapów, a mianowicie dekonstrukcji tekstu modelowego oraz zespołowej pracy nad konstrukcją tekstu nowego, co stanowi podstawę dla podjęcia pracy indywidualnej przez studenta.

Od lat 80. XX wieku strategie stanowią ważny obszar rozważań specjalistów zajmujących się problematyką szeroko pojętego czytania, co zaowocowało licznymi pracami badawczymi o charakterze teoretycznym i empirycznym, jak również implikacjami pedagogicznymi. Wielu autorów podjęło próbę zdefiniowania, czym są strategie oraz zaproponowało swoje własne koncepcje taksonomii czytania. Do zwięzłej i często akceptowanej definicji strategii czytania zwraca się GRAESSER (2007), określając strategie czytania jako rodzaj aktywności poznawczej lub zachowania osoby czytającej, które podejmowane jest w celu podniesienia poziomu procesu zrozumienia czytanego tekstu. Podczas gdy PERFETTI i ADLOF (2012) podkreślają fakt, iż strategie pomagają czytającemu dostosować się do celów oraz trudności tekstu, AFFLERBACH, PEARSON, PARIS (2008) zauważają, iż strategiczne działanie czytającego oraz jego kontrola nad realizacją celów gwarantują elastyczność procesu czytania, natomiast dobór strategii lub ich grup przez czytającego uzależniony jest od wielu czynników, w tym od rodzaju tekstu oraz wykonywanego zadania.

Warto przyjrzeć się sugestiom tych badaczy, którzy podjęli próbę klasyfikacji strategii czytania wykorzystywanych w szczególności na poziomie akademickim, gdzie naczelnym celem staje się przyswajanie wiedzy w zakresie danej dziedziny, dyscypliny czy przedmiotu akademickiego. Inwentarz strategii czytania tego typu dla języka drugiego opracowany przez MOKHTARI i SHEOREY (2002) sugeruje podział strategii na: strategie globalne (na przykład posiadanie celu w czytaniu, potwierdzanie/odrzućanie przewidywań), strategie związane z rozwiązywaniem problemu (dopasowanie tempa czytania, skupie-

nie się na problemie przy spadku koncentracji) oraz strategię wspomagającą (robienie notatek, podkreślanie ważnych myśli w tekście). Bezpośrednio do uczenia się z tekstu (*reading to learn*) odnosi się w zaproponowanej klasyfikacji strategii EDIGER (2006). Na grupę strategii metapoznawczych, które wspomagają proces zapamiętania informacji z czytanego tekstu, składają się: refleksja nad tym, czego czytający nauczył się z tekstu, robienie notatek, podkreślanie wybranych fragmentów tekstu, parafrazowanie oraz planowanie zastosowania nowo nabytej wiedzy.

Z kolei na strategiach metapoznawczych skupiają się MULCAHY-ERNT i CAVERLY (2009) jako tych, które zarządzają procesami poznawczymi niezbędnymi w realizacji różnorodnych zadań wykonywanych na podstawie tekstów dziedzinowych. Wśród wymienionych przez badaczy strategii znajdują się: podkreślanie/zaznaczanie, robienie dopisków na marginesie tekstu oraz notatek, tworzenie mapy myśli, zadawanie pytań oraz streszczanie. Inaczej problem strategii w czytaniu ujmuje KOBAYASHI (2009), który różnicuje pomiędzy operacjami poznawczymi takimi jak: parafrazowanie, streszczanie, organizowanie, wyjaśnianie oraz ewaluacja i ich zewnętrznymi formami, tj. notatkami, dopiskami i podkreśleniami. W przedstawionym badaniu empirycznym badacz proponuje dalsze rozróżnienia, wymieniając takie strategie jak: zaznaczenia (różne formy dotyczące fragmentów tekstu), notatki wyjaśniające (komentarze analityczne i interpretacyjne), własne przemyślenia (komentarze ewaluacyjne), notatki streszczające (streszczenie argumentacji autorów), notatki intertekstualne (komentarz na temat relacji pomiędzy argumentacją różnych autorów).

Nie ulega wątpliwości, iż wszystkie z wymienionych strategii czytania powiązane z uczeniem się odgrywają bardzo istotną rolę w pracy z tekstem w warunkach akademickich, a przede wszystkim mogą być używane jako wsparcie w monitorowaniu procesu czytania przez czytającego i w ocenie realizowanych celów. Robienie notatek, szczególnie tych o charakterze streszczającym, angażuje selektywne operacje myślowe czytającego, wymaga dokonywania generalizacji, syntezy przetwarzanych treści oraz ich przeformułowania, co niewątpliwie wzmacnia rozumienie tekstu i pomaga w lepszym zapamiętaniu jego treści. Nie można też przecenić wartości stosowania takich strategii jak: generowanie pytań, co angażuje czytającego we wnioskowanie, stymuluje jego sugestie i konkluzje, refleksyjne wyjaśnianie posiadanej wiedzy, jej integracja z nowymi informacjami oraz możliwe aplikacje. Dyskusja z innymi osobami, które przeczytały ten sam tekst, niewątpliwie jest także znakomitą strategią pozwalającą na dzielenie się między studentami pozyskaną wiedzą i krytycznym podejściem do niej. Z punktu widzenia osoby uczącej się języka obcego ważne jest to, iż użycie wielu z tych strategii wymaga aktywnego wykorzystania odpowiednich zasobów językowych niezbędnych do ponownego zakodowania informacji z tekstu po ich przetworzeniu w sposób spersonalizowany, co stanowi jednocześnie zadanie o charakterze językowym.

7. Wnioski

Konkludując, należy stwierdzić, iż rola czytania i uczenia się z tekstu obcojęzycznego w kontekście akademickim jest fundamentalna dla zapewnienia skutecznego przyswajania wiedzy określanej jako dziedzinowa, dyscyplinarna czy przedmiotowa. Podnoszenie efektywności zabiegów dydaktycznych opartych na pracy z tekstem akademickim w języku obcym niewątpliwie zależy od właściwie dobranej sekwencji tekstów, ale też od rodzaju zadań dydaktycznych, w których zasadą powinno być łączenie czytania z pisanem oraz ukierunkowanie studentów na efektywne zastosowanie wybranych strategii czytania. W kontekście kształcenia o charakterze przedmiotowo-językowym efektywne zadania to takie, które odpowiednio w danej sytuacji potrafią połączyć przyswajanie nowej wiedzy z pracą nad szeregiem aspektów językowych, takich jak między innymi zrozumienie funkcjonowania wybranych typów tekstów charakterystycznych dla danej dyscypliny, umiejętność użycia odpowiednich zasobów leksykalno-gramatycznych oraz aparatu pojęciowego w celu wyrażenia istotnych relacji semantycznych, opanowanie słownictwa ogólnoakademickiego oraz terminologii specjalistycznej. Nie bez znaczenia więc pozostaje rola nauczyciela języka obcego, który nie tylko asystuje studentom w rozwoju ich kompetencji językowych w danej dziedzinie, ale jednocześnie wspiera ich w procesie budowania wiedzy, która jest przedmiotem ich studiów na poziomie szkoły wyższej.

Bibliografia

- AFFLERBACH P., PEARSON D.P., PARIS S.G., 2008: *Clarifying Differences between Reading Skills and Reading Strategies*. „Reading Teacher”, no. 61, s. 364–373.
- ALEXANDER P.A., THE DISCIPLINED READING AND LEARNING RESEARCH LABORATORY, 2012: *Reading into the Future: Competence for the 21st Century*. „Educational Psychologist”, no. 47, s. 259–280.
- BERNHARDT E.B., 2005: *Progress and Procrastination in Second Language Reading*. „Annual Review of Applied Linguistics”, no. 25, s. 133–150.
- BERNHARDT E.B., 2010: *Understanding Advanced Second-Language Reading*. New York: Routledge.
- BRITT M.A., ROUET J.F., BRAASCH J.L.G., 2013: *Documents as Entities: Extending the Situation Model Theory of Comprehension*. In: BRITT M.A., GOLDMAN S.R., ROUET J.F. (eds.): *Reading – From Words to Multiple Texts*. New York: Routledge, s. 160–179.
- CHODKIEWICZ H., 2011: *Nauczanie języka przez treść: założenia i rozwój koncepcji*. „Lingwistyka Stosowana”, T. 4, s. 11–29.

- CHODKIEWICZ H., 2014: *Explaining the Concept of 'Reading to Learn': A Way forward in Exploring the Issues of L2/FL Reading Competence*. In: CHODKIEWICZ H., TREPCZYŃSKA M. (eds.): *Language Skills: Traditions, Transitions and Ways Forward*, Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, s. 238–255.
- CHODKIEWICZ H., 2015: *On a Continuum between Content and Language in CBI/CLIL-Oriented Settings*. In: CHODKIEWICZ H. (ed.): *Towards Integrating Language and Content in EFL Contexts: Teachers' Perspectives*. Biała Podlaska: Wydawnictwo PSW JP II, s. 11–28.
- CHODKIEWICZ H., 2016a: *Szczególne miejsca czytania w nauce języka obcego*. „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 11–16.
- CHODKIEWICZ H., 2016b: *Why L2 Readers Cannot Play a Psycholinguistic Guessing Game*. In: GAŁAJDA D., ZAKRAJEWSKI P., PAWLAK M. (eds.): *Researching Second Language Learning and Teaching from a Psycholinguistic Perspective*. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag, s. 105–120.
- COXHEAD A., 2000: *A New Academic Word List*. „TESOL Quarterly”, no. 34, issue 2, s. 213–238.
- DAKOWSKA M., 2014: *Why Does CLIL Work? A Psycholinguistic Perspective*. In: OLPIŃSKA-SZKIELKO M., BARTELLE, L. (Hrsg.): *Zweisprachigkeit und Bilingualer Unterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang, s. 47–64.
- EDIGER A.M., 2006: *Developing Strategic L2 Readers ... by Reading for Authentic Purposes*. In: USO-JUAN E., MARTINEZ-FLOR, A. (eds.): *Current Trends in the Development and Teaching the Four Language Skills*. Berlin–New York: Mouton De Gruyter, s. 303–328.
- FANG Z., SCHLEPPEGRELL M.J., 2008: *Reading in Secondary Content Areas: A Language-Based Pedagogy*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- FOX E., ALEXANDER P.A., 2009: *Text Comprehension: A Retrospective, Perspective, and Prospective*. In: ISRAEL W.S.E., DUFFY G.G. (eds.): *Handbook of Research on Reading Comprehension*. New York: Routledge, s. 227–239.
- FRANKEL K.K., BECKER B.L., ROWE M.W., PEARSON P.D., 2016: *From "What is Reading?" to What is Literacy?* „Journal of Education”, no. 196, issue 3, s. 7–17.
- GEBHARD M., MARTIN J.R., 2012: *Grammar and Literacy Learning*. In: LAPP D., FISHER D. (eds.): *Handbook of Research on Teaching the English Language Arts*. New York: Routledge, s. 297–304.
- GOODMAN K., 1976: *Reading: A Psycholinguistic Guessing Game*. In: SINGER H., RUDELL R.B. (eds.): *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark, DE: International Reading Association, s. 497–508.
- GRABE W., STOLLER F.L., 2002: *Teaching and Researching Reading*. Harlow: Pearson Education.
- GRABE W., 2004: *Reading-Writing Relations*. In: BELCHER D., HIRVELA A. (eds.): *Linking Literacies. Perspectives on L2 Reading-Writing Connections*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, s. 15–47.
- GRABE W., 2009: *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GRABE W., ZHANG C., 2013: *Reading and Writing Together: A Critical Component of English for Academic Purposes: Teaching and Learning*. „TESOL Journal”, no. 4, issue 1, s. 9–24.
- GRAESSER A.C., 2007: *An Introduction to Strategic Reading Comprehension*. In: MCNAMARA D.S. (ed.): *Reading Comprehension Strategies: Theories, Interventions, and Technologies*. New York: Lawrence Erlbaum, s. 3–26.
- HIRVELA A., 2004: *Connecting Reading & Writing in Second Language Writing Instruction*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- HIRVELA A., 2016: *Academic Reading into Writing*. In: HYLAND K., SHAW P. (eds.): *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes*. New York, NY: Routledge, s. 127–138.

- HYLAND K., 2006: *English for Academic Purposes. An Advanced Resource Book*. London–New York: Routledge.
- JANZEN J., 2008: *Teaching English Language Learners in the Content Areas*. „Review of Educational Research”, no. 78, issue 4, s. 1010–1038.
- KINTSCH W., 2005: *An Overview of Top-down and Bottom-up Effects in Comprehension. The CI Perspective*. „Discourse Processes”, no. 39, s. 125–128.
- KOBAYASHI K., 2009: *The Influence of Topic Knowledge, External Strategy Use and College Experience on Students' Comprehension of Controversial Texts*. „Learning and Individual Differences”, no. 19, issue 1, s. 130–134.
- LINDERHOLM T., VAN DEN BROEK P., 2002: *The Effects of Reading Purpose and Working Memory Capacity on the Processing of Expository Text*. „Journal of Educational Psychology”, no. 94, issue 4, s. 778–784.
- LINDERHOLM T., VIRTUE S., TZENG Y., VAN DEN BROEK P., 2004: *Fluctuations in the Availability of Information during Reading: Capturing Cognitive Processes using the Landscape Model*. „Discourse Processes”, no. 37, s. 165–186.
- MARTIN J.R., 2013: *Embedded Literacy: Knowledge as Meaning*. „Linguistics and Education”, no. 24, s. 23–37.
- MCMANARA D.S., O'REILLY T., 2009: *Theories of Comprehension Skill: Knowledge and Strategies versus Capacity and Suppression. Progress in Experimental Psychology Research*. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.
- MACNAUGHT L., MATON K., MARTIN J.R., MATRUGLIO E., 2013: *Jointly Constructing Semantic Waves: Implications for Teacher Training*. „Linguistics and Education”, no. 24, s. 50–63.
- MCNEIL L., 2012: *Extending the Compensatory Model of Second Language Reading*. „System”, no. 40, s. 64–76.
- MOKHTARI K., SHOREY R., 2002: *Measuring ESL Students' Awareness of Reading Strategies*. „Journal of Developmental Education”, no. 25, s. 2–10.
- MULCAHY-ERNT P.I., CAVERLY D.C., 2009: *Strategic Study-Reading*. In: FLIPPO R.F., CAVERLY D.C. (eds.): *Handbook of College Reading and Study Strategy Research*. New York: Routledge, s. 177–198.
- NAGY W., TOWNSEND D., 2012: *Words as Tools: Learning Academic Vocabulary as Language Acquisition*. „Reading Research Quarterly”, no. 47, issue 1, s. 91–108.
- PERFETTI C.A., 1999: *Comprehending Written Language: A Blueprint of the Reader*. In: BROWN C., HAGOORT P. (eds.): *The Neurocognition of Language*. New York, NY: Oxford University Press, s. 167–208.
- PERFETTI C., ADLOF S.M., 2012: *Reading Comprehension: A Conceptual Framework from Word Meaning to Text Meaning*. In: SABATINI J.P., ALBRO E., O'REILLY T. (eds.): *Measuring Up: Advances in How We Assess Reading Ability*. Lanham: Rowman and Littlefield Education, s. 3–20.
- SABATINI J.P., ALBRO E., O'REILLY T., 2012: *Introduction*. In: SABATINI J.P., ALBRO E., O'REILLY T. (eds.): *Measuring Up: Advances in How We Assess Reading Ability*. Lanham: Rowman and Littlefield Education, s. XV–XX.
- SCHWANENFLUGEL P.L., KNAPP N.F., 2016: *The Psychology of Reading: Theory and Applications*. New York: The Guilford Press.
- SHANAHAN C., 2009: *Disciplinary Comprehension*. In: ISRAEL S.E., DUFFY G.G. (eds.): *Handbook of Research on Reading Comprehension*. New York: Routledge, s. 240–260.
- SIELBERT D.K., DRAPER R.J., BARNEY D., BROOMHEAD P., GRIESEN A.P., JENSEN A.P., NIELSON J., NOKES J.D., SHUMWAY S., WIMMER J., 2016: *Characteristics of Literacy Instruction that Support Reform in Content Area Classrooms*. „Journal of Adolescent and Adult Literacy”, no. 60, issue 1, s. 25–33.

- STAFURA J.Z., PERFETTI C.A., 2017: *Integrating Word Processing with Text Comprehension: Theoretical Frameworks and Empirical Examples*. In: CAIN K., COMPTON D.L., PARIRILA R.K. (eds.): *Theories of Reading Development*. Amsterdam: John Benjamins, s. 9–32.
- USO-JUAN E., 2006: *The Compensatory Nature of Discipline-Related Knowledge and English-Language Proficiency in Reading English for Academic Purposes*. „The Modern Language Journal”, no. 90, issue 2, s. 209–227.
- VITALE M., ROMANCE N.R., 2007: *A Knowledge-Based Framework for Unifying Content-Area Reading Comprehension and Reading Comprehension Strategies*. In: MCNAMARA D.S. (ed.): *Theories, Interventions, and Technologies*. New York: Lawrence Erlbaum, s. 73–104.
- WESCHE M. B., SKEHAN P., 2002: *Communicative, Task-Based, and Content-Based Instruction*. In: KAPLAN R.B. (ed.): *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, s. 207–228.

The Role of Reading in a Foreign Language and Learning from an Academic Text
in the Development of Content Area Knowledge

A b s t r a c t: The ability to read in a foreign language plays a fundamental role in education at the academic level, as reading constitutes the basis for learning from text and acquiring content knowledge, and subsequently for sharing the knowledge gained in intercultural communication. The goal of the current paper is to address some significant issues connected with defining reading, interpreting the process of text comprehension (reading models), and above all the concept of reading to learn. Special attention is paid to the intricate relations between language and knowledge and to their integration in the process of acquiring disciplinary knowledge. It is argued that enhancing the ability of reading and learning from an academic text requires that foreign language teachers provide their students with proper assistance so that they can both develop language competence and deploy reading skills supportive in single and multiple text processing as well as in knowledge construction.

Key words: defining reading, reading models, reading to learn, reading strategies, disciplinary knowledge acquisition

Agnieszka M. Sendur

Analiza potrzeb jako pierwszy krok w doborze materiałów dydaktycznych

Streszczenie: W przypadku materiałów dydaktycznych w nauczaniu języków obcych dla celów zawodowych mamy do czynienia z sytuacjami rozpiętymi szeroko na osi kontinuum. Z jednej jej strony znajdują się języki specjalistyczne, dla których dostępny jest bardzo duży asortyment gotowych materiałów (na przykład język angielski w biznesie); z drugiej – pojawiają się rzadkie odmiany języków fachowych, dla których takich środków jest niewiele lub nie ma ich w ogóle.

W pierwszym przypadku zadaniem nauczyciela prowadzącego kurs języka specjalistycznego jest dokonanie wyboru, selekcji spośród całego spektrum gotowych propozycji. W drugiej sytuacji, będzie on zmuszony do tworzenia własnych pomocy dydaktycznych. W obydwu wypadkach, jak również w sytuacjach pośrednich, opracowanie kursu należy rozpocząć od analizy potrzeb. Jest ona niezbędnym elementem, zwłaszcza w nauczaniu zorientowanym na komunikację zawodową.

W swoim artykule Autorka omawia techniki i procedury przeprowadzania analizy potrzeb oraz prezentuje własne badanie, którego celem była analiza potrzeb językowych polskich policjantów. Przedstawiając wyniki analizy, Autorka wskazuje na istotę przeprowadzenia takiego badania dla nauczania języków specjalistycznych oraz tworzenia programów i materiałów dydaktycznych dla takich grup docelowych.

Słowa kluczowe: analiza potrzeb, ESP, języki specjalistyczne, języki zawodowe, materiały dydaktyczne, język zawodowy policji

1. Wprowadzenie

W dobie internetu oraz konkurencji na rynku wydawniczym mamy do czynienia z ogromem materiałów, które mogą być wykorzystane do nauki języka obcego. Liczba podręczników do nauczania ogólnego języka angielskiego jest bardzo duża, a i nauczyciele innych popularnych języków obcych nie narzekają

na brak materiałów do dydaktyki ogólnej. Do dyspozycji nauczycieli niektórych języków specjalistycznych, na przykład języka angielskiego w biznesie, jest bogata oferta w zakresie materiałów dydaktycznych. Są jednak branże zawodowe, w wypadku których takich materiałów nie ma w ogóle lub jest ich niewiele. Obydwie sytuacje – zarówno duża dostępność materiałów, jak i ich brak – mogą okazać się problematyczne dla lektora języka obcego. W pierwszym przypadku nauczyciel musi dokonać zarówno selekcji materiałów, jak i wyboru z szerokiego asortymentu gotowych propozycji. W drugiej sytuacji, będzie on zmuszony szukać jakichkolwiek pomocy, które nadawałyby się do nauczania branżowego języka obcego, bądź też tworzyć je we własnym zakresie.

Nauczyciel języka specjalistycznego znacznie częściej niż lektor języka obcego ogólnego musi sam opracować program kursu oraz materiały do nauki. Dotyczy to w szczególności nauczycieli kursów opracowywanych „na miarę” dla konkretnej grupy odbiorców, dla których brakuje gotowych programów i materiałów (GAJEWSKA, SOWA 2015: 222 i 228). Jak zauważają MANGIANTE i PARPETTE (2004: 154), kursy języków specjalistycznych charakteryzują się krótkim czasem trwania i wyraźnie określonymi celami, winny więc skupiać się na wybranych sytuacjach i kluczowych dla odbiorców kompetencjach, a nauczanie języka powinno być podporządkowane jego aktualnej i przyszłej użyteczności. Brak znajomości, bądź tylko częściowa znajomość nauczanych zagadnień specjalistycznych przez nauczyciela języka obcego, oraz częsty brak gotowych materiałów wymagają współpracy ze specjalistami lub korzystanie z ich pomocy. Opracowanie każdego kursu, a w szczególności kursu zorientowanego na komunikację zawodową, należy zatem rozpocząć od analizy potrzeb.

2. Analiza potrzeb w dydaktyce języków obcych

2.1. Cele analizy potrzeb

Termin „analiza potrzeb”¹ został wprowadzony przez Michaela Westa w latach 20. XX wieku, kiedy, pracując w Indiach, próbował ustalić, w jakim celu uczniowie uczą się języka angielskiego oraz w jaki sposób powinni to robić. Badanie dotyczyło uczących się języka ogólnego, a termin nie zagościł długo w glottodydaktyce tego okresu. Wrócił do łask około roku 1970 i zaczął być szerzej stosowany w odniesieniu do języków specjalistycznych (WEST 1997: 68).

¹ Wówczas *analysis of needs*; obecnie w języku angielskim stosuje się termin *needs analysis*.

Celem analizy potrzeb jest ustalenie, czego powinno się uczyć na kursie językowym. Dotyczy ona obydwu rodzajów kursów: języka obcego ogólnego oraz specjalistycznego. Zarówno w nauczaniu języka ogólnego, jak i nauce języka dla celów zawodowych potrzebna nam będzie informacja na temat uczestników kursu, ocena ich aktualnych umiejętności językowych oraz ich oczekiwań. Różnica w podejściu do analizy potrzeb pomiędzy tymi dwoma glottodydaktykami wynika z faktu, że w wypadku języka specjalistycznego świadomość istnienia takich potrzeb jest dużo większa (HUTCHINSON, WATERS 1991: 53). Potrzeby te uświadamiają sobie zarówno uczący się, nauczyciele, jak i zleceniodawcy kursów. Analiza potrzeb w nauczaniu języków dla celów specjalistycznych, profesjonalnych czy zawodowych jest niezbędna, aby pomóc osobom zaangażowanym w proces kształcenia językowego zrozumieć, w jakim celu i w jakich okolicznościach uczący się języka będzie go używał, czyli aby dać autorom programów i materiałów dydaktycznych, twórcom testów i egzaminów obraz docelowych sytuacji zawodowych (DUDLEY-EVANS, ST JOHN 1998; FLOWERDEW 2013; FREND 2005; GAJEWSKA, SOWA 2014: 115–137; HUTCHINSON, WATERS 1991: 53–64; JANOWSKA 2011: 24–26; KRAJKA 2015; LONG 2005; SOBKOWIAK 2011).

2.2. Rodzaje potrzeb

Najbardziej popularnym elementem analizy, którą przeprowadzają chyba wszyscy nauczyciele języka obcego, jest ocena aktualnych umiejętności językowych kursantów. Za pomocą testów plasujących, wstępnych rozmów z kandydatami określamy poziom biegłości na początku kursu, natomiast w trakcie jego trwania korzystamy z testów diagnostycznych. Na podstawie takiej oceny jesteśmy w stanie określić braki w umiejętnościach uczniów, które należy uzupełnić. Takie elementy jak informacja na temat konkretnych uczestników kursu, ich wcześniejszych doświadczeń związanych z nauką języka obcego, podejścia do danego języka, ich silnych i słabych stron, będziemy w stanie ocenić dopiero po rozpoczęciu kursu i poznaniu swoich kursantów, ale te dane również powinny mieć wpływ na przebieg nauczania konkretnej grupy. Oczekiwanie względem kursu będą różne w zależności od tego, na czyje zlecenie on się odbywa – czy uczeń zapisał się na kurs z własnej inicjatywy, czy jest on organizowany na zlecenie pracodawcy, a zatem czyje potrzeby będziemy zaspokajać – kursanta czy pracodawcy?

Elementem, który ma szczególne znaczenie w przypadku nauczania języka specjalistycznego, jest analiza docelowych sytuacji danej grupy zawodowej. Celem kształcenia w zakresie specjalistycznego języka obcego jest umożliwie-

nie uczącym się odpowiedniego funkcjonowania w sytuacjach zawodowych. Termin „sytuacja” w kontekście nauki języka obcego został zdefiniowany przez VAN EKA i ALEXANDRA w jego pierwszej wersji poziomów progowych *The Threshold Level* (1975: 4):

Aby określić cele uczenia się języka obcego dla konkretnej grupy, należy ustalić sytuacje, w których uczący się będą potrzebowali użyć tego języka. Określając sytuację, należy ustalić **role**, które musi spełniać użytkownik języka, **miejsce**, w którym będzie odgrywał te role, oraz **tematy**, które będzie poruszać. Mówiąc bardziej technicznie, przez **sytuację** rozumiemy zespół warunków pozajęzykowych, które determinują rodzaj aktu mowy².

W przypadku nauczania języka dla celów zawodowych owe „role”, „miejsca” i „tematy” są dużo łatwiejsze do sprecyzowania, są bardziej oczywiste dla osób zainteresowanych niż w przypadku tzw. języka ogólnego, gdzie gama możliwości jest ogromna. Tak więc analiza docelowych sytuacji – ważna w glottodydaktyce ogólnej – w przypadku nauczania języka specjalistycznego jest absolutnie niezbędna.

2.3. Źródła informacji

Przeprowadzając analizę potrzeb, należy uwzględnić szereg różnych źródeł informacji. Według LONGA (2005) powinny to być publikowane i niepublikowane teksty, opinie osób uczących się, opinie nauczycieli i glottodydaktyków oraz ekspertów z dziedziny, której analiza dotyczy. Niezmiernie ważnym elementem jest również triangulacja źródeł, czyli metoda polegająca na zebraniu danych z różnych źródeł i na różne sposoby, a następnie porównaniu i łączeniu wyników w celu zapewnienia wyższej jakości badań oraz ograniczenia błędów pomiaru.

Określeniem „publikowane i niepublikowane teksty” Long obejmuje inne, wykonane wcześniej analizy potrzeb, spisane zakresy obowiązków dla danego zawodu lub stanowiska pracy, jak również opisy zawodów. Dostępne na rynku wydawniczym podręczniki do nauki języka specjalistycznego często zawierają informacje na temat potrzeb językowych konkretnych grup odbiorców i mogą służyć jako inspiracja. Należy tu jednak zwrócić uwagę, że niejednokrotnie modele języka zaproponowane w podręcznikach do nauki języka nie przystają do interakcji językowych, które mają miejsce w rzeczywistym świecie. Wynika

² Tłum. – A.M.S.

to zapewne z braku współpracy autorów podręcznika – lingwistów – z ekspertami z branży oraz z braku dokonania niezbędnych analiz języka docelowego. O rozbieżnościach pomiędzy wyobrażeniami na temat języka danej branży a rzeczywistością pisze DOWNEY BARTLETT (2005: 305–343) w opracowaniu swojego badania dotyczącego interakcji językowych podczas zamawiania kawy przez rodzimych użytkowników języka angielskiego w Stanach Zjednoczonych w popularnych lokalach specjalizujących się w tej właśnie branży. Pozornie dobrze znana i wręcz banalna sytuacja zamawiania kawy okazała się dużo bardziej złożona, niż przedstawiają to podręczniki do nauki języka. Użyte słownictwo i wyrażenia dotyczą takich szczegółów, jak rodzaj mleka, pianki i innych dodatków, wielkości napoju, miejsca konsumpcji (na miejscu/na wynos) czy też korzystania z karty lojalnościowej. Co ciekawe, w opisanych interakcjach nie zostało użyte główne słowo klucz, wokół którego cały dyskurs się odbywał, a mianowicie wyraz „kawa”.

Sami uczący się również powinni mieć możliwość wyrażenia swojego zdania na temat własnych oczekiwań komunikacyjnych. Przy zasięganiu opinii osób uczących się języka w zakresie ich potrzeb językowych ważny jest poziom ich wiedzy specjalistycznej. Osoby te możemy podzielić na trzy grupy: nieposiadających wiedzy specjalistycznej (*pre-experience*), posiadających taką wiedzę w stopniu niewielkim (*low-experience*) oraz ekspertów z danej dziedziny (*job-experienced*) (ELLIS, JOHNSON 1994: 5–6). Osoby przygotowujące się dopiero do zawodu, które nie mają jeszcze żadnego doświadczenia związanego z docelową pracą lub mają w tym zakresie jedynie niewielką praktykę, nie są dobrym źródłem informacji ze względu na brak wystarczającej wiedzy fachowej i doświadczenia zawodowego. Bardzo dobrym źródłem danych dotyczących treści zawodowych są natomiast czynne zawodowo osoby uczące się języka obcego, które posiadają już wysoko rozwiniętą kompetencję pojęciową w języku ojczystym i szeroką wiedzę w zakresie swojego fachu, jak również jasno sprecyzowane cele językowe. Informacje pochodzące od tych fachowców są bardzo cenne przy podejmowaniu decyzji odnośnie do potrzeb językowych danej grupy zawodowej, należy jednak mieć również świadomość, że intuicje dotyczące potrzeb ściśle językowych nie będą w przypadku tych osób wystarczające. Trudno bowiem oczekiwać od przedstawicieli innej niż językowa dziedziny zawodowej trafnych informacji związanych z językiem, tak samo jak nie powinniśmy spodziewać się, że glottodydaktycy będą dysponować specjalistyczną wiedzą dotyczącą zawodu, dla którego ma być przeprowadzona analiza potrzeb. Dlatego też optymalnym rozwiązaniem jest wykorzystanie specjalistycznej wiedzy obydwu tych grup zawodowych. Ponadto, chcąc uzyskać rzetelne dane, podczas opracowywania analizy potrzeb należy uwzględnić możliwie wiele różnych źródeł informacji oraz metod badawczych.

O niezbędności sięgania po różne źródła informacji i zawodności opierania wniosków na opiniach li tylko osób spoza branży (*outsiders*) pisze JASSO-

-AGUILAR (2005) w opracowaniu swojego badania dotyczącego potrzeb językowych pokojówek zatrudnionych w jednym z hawajskich hoteli. Omawiane badanie wykazało, że wyobrażenia na temat potrzeb językowych badanej grupy zawodowej różnią się zdecydowanie w zależności od sprawowanej funkcji i roli w badaniu. Otrzymane wyniki pokazały, że pokojówki potrzebują znajomości języka angielskiego do prowadzenia z klientami hotelu niezobowiązujących rozmów (*small talk*), gdyż mają one wpływ na wysokość otrzymywanych napiwków, natomiast sama znajomość języka nie jest potrzebna podczas wykonywania pracy, co zakładano przy tworzeniu narzędzi badawczych.

2.4. Metody

Pośród metod analizy potrzeb LONG (2005: 31) wymienia za Berwickiem metody indukcyjne i dedukcyjne. Metody indukcyjne to między innymi wykorzystanie intuicji ekspertów z danej dziedziny oraz laików, obserwacje (uczestniczące i nieuczestniczące) oraz nieustrukturyzowane wywiady, na podstawie których tworzone są kategorie potrzeb. Do metod dedukcyjnych należą natomiast wywiady ustrukturyzowane i kwestionariusze.

Celem otwartych, nieustrukturyzowanych rozmów nie jest stworzenie ostatecznej listy docelowych potrzeb, lecz zdobycie ogólnej wiedzy związanej z tematem od osób najlepiej w tym zakresie poinformowanych. Przewagą tej metody, pamiętając o jej ewidentnych minusach (jakim jest między innymi czasochłonność) jest uniezależnienie od narzuconych z góry określonych odpowiedzi, jak również unikanie stosowania siatki pojęciowej badacza. Z sytuacją narzucania odpowiedzi mamy do czynienia w wypadku kwestionariusza, wówczas gdy ankietowany otrzymuje gotowe odpowiedzi do wyboru, które z dużym prawdopodobieństwem zaakceptuje bez głębszej refleksji.

Badania ankietowe są niewątpliwie najczęściej wykorzystywaną procedurą w analizie potrzeb (LONG 2005: 39). Dzieje się tak głównie z powodu stosunkowo niskiego nakładu czasu i finansów na przeprowadzenie tego badania, jednak trzeba mieć świadomość, że rodzaj uzyskanych informacji, zakres i forma możliwych odpowiedzi będą w tym wypadku dość ograniczone. Należy zatem ten rodzaj badania traktować jako uzupełnienie i potwierdzenie wyników przeprowadzonych wcześniej wywiadów nieustrukturyzowanych oraz pojawiających się opinii.

Ważne jest również, aby poszczególne metody wykorzystywane były w odpowiedniej kolejności. Analizę należy rozpocząć od metod bardziej otwartych (nieustrukturyzowany wywiad), a dopiero później przejść do metod zamkniętych, przykładem których jest ankieta.

3. Analiza potrzeb językowych funkcjonariuszy policji

3.1. Cel badawczy

W wyniku prac badawczych nad testowaniem w zakresie języków obcych specjalistycznych pojawiła się zasadność zbadania potrzeb językowych w zawodzie policjanta (SENDUR 2017). W efekcie analizy dostępnej certyfikacji języków specjalistycznych okazało się, że przy znacznej ofercie egzaminów specjalistycznych dla różnych branż i grup zawodowych, jak na przykład język angielski w firmie, w biznesie, w turystyce, zawodach medycznych, dla pilotów i kontrolerów ruchu lotniczego czy dla wojska, egzamin językowy dla policji nie istnieje.

Chcąc sprawdzić, jaki może być powód tego braku, podjęto badanie, które miało zweryfikować, czy polscy policjanci posiadają jakąkolwiek potrzebę porozumiewania się w językach obcych podczas wykonywania czynności zawodowych i – jeśli tak – to czy ich faktyczne potrzeby językowe są specyficzne. W tym celu przeprowadzona została analiza potrzeb językowych policjantów z rejonu Krakowa. Celem analizy miało być ustalenie docelowych sytuacji zawodowych, w których polscy policjanci mogą być zmuszeni do użycia języka obcego podczas wykonywania zadań zawodowych z udziałem cudzoziemców.

3.2. Metodologia i procedury

Wobec przedstawionych wcześniej informacji dotyczących metod i procedur związanych z analizą potrzeb, pracę nad analizą potrzeb językowych policjantów rozpoczęto od przeglądu już istniejących opracowań na ten temat, następnie zgromadzono opinie ekspertów z branży policyjnej w postaci najpierw nieustrukturyzowanych wywiadów, a następnie rozmów ustrukturyzowanych. Wreszcie przeprowadzone zostało badanie ankietowe.

W pierwszej kolejności zebrano szereg opracowań kwalifikujących się do pierwszej kategorii źródeł opisanej przez LONGA (2005), czyli do opublikowanych i niepublikowanych tekstów odnoszących się do danej dziedziny. Zgromadzono korpus materiałów składający się z podręczników, dokumentów prawnych i opracowań urzędowych. Na potrzeby badania pozyskano wszystkie dostępne w Polsce podręczniki do nauki języka angielskiego dla policji, jak również opublikowane w internecie książki i inne materiały dydaktyczne

dla tej grupy zawodowej³. Następnie dokonano analizy treści tych materiałów celem wyselekcjonowania sytuacji zawodowych oraz zgromadzenia inwentarza umiejętności językowych niezbędnych w określonych sytuacjach. Kolejnym przeanalizowanym dokumentem była *Ustawa o Policji*⁴. Zawarty w niej opis obowiązków policjanta daje obraz zadań i sytuacji zawodowych, w których może zaistnieć konieczność użycia przez funkcjonariusza języka obcego. O obowiązkach i prawach policjanta mówi rozdział 7 dokumentu. Z nieco inaczej przedstawionym opisem zawodu policjanta można zapoznać się na stronie internetowej Ministerstwa Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej w zakładce *Klasyfikacja zawodów i specjalności*, korzystając z *Wyszukiwarki opisów zawodów*⁵. Do sporządzenia wspomnianego zbioru umiejętności językowych posłużyła również publikacja Stowarzyszenia Promocji Wielokulturowości INTERKULTURALNI PL zatytułowana *Cudzoziemcy w Krakowie. Monitoring krakowskich instytucji publicznych pod kątem ich dostosowania do potrzeb obcokrajowców mieszkających w Krakowie lub go odwiedzających. RAPORT*. (KOŚCIÓŁEK, BULANDRA, KOSTECKA, MACHALEWSKA 2011), w której wskazano problemy wynikające z braków językowych krakowskich policjantów. Analiza literatury przedmiotu posłużyła jako baza, na podstawie której udało się określić wstępną listę zadań zawodowych, w których policjant może być zmuszony do użycia języka obcego, wraz z inwentarzem umiejętności koniecznych do wykonania wspomnianych zadań.

Kolejnym etapem badania były spotkania z funkcjonariuszami policji (rozmowy nieustrukturyzowane), którzy zostali poproszeni o przedstawienie swoich wyobrażeń dotyczących docelowych sytuacji zawodowych z udziałem cudzoziemców. Opisane przez ekspertów sytuacje w dużym stopniu pokryły się z przygotowaną wcześniej na podstawie zebranych materiałów listą użycia języka obcego oraz potrzebnych umiejętności. W efekcie tych ustnych konsultacji lista została uzupełniona i zmodyfikowana, jak również udoskonalono pewne sformułowania w języku polskim związane z zadaniami funkcjonariuszy zgodnie z obowiązującą nomenklaturą policyjną (rozmowa ustrukturyzowana).

Na podstawie tak opracowanego zestawu sytuacji i umiejętności szczegółowych została sporządzona ankieta. Formularz ankiety *Potrzeby językowe funkcjonariuszy policji* (dostępny na poświęconej projektowi stronie interneto-

³ Drukowane podręczniki: TAYLOR, DOOLEY (2011); BOYLE, CHERSAN (2009). Podręczniki i materiały dostępne w internecie: RETA, LANE (2002); ROBERTS (koord.) (2005). Strona internetowa: *English for Police*: <https://www.englishclub.com/english-for-work/police.htm> [dostęp: 15.12.2015].

⁴ Ustawa z dnia 6 kwietnia 1990 r. o Policji (Dz.U. z 2015, poz. 355). Rozdział 7 – Obowiązki i prawa policjanta.

⁵ *Wyszukiwarka opisów zawodów*: http://psz.praca.gov.pl/rynek-pracy/bazy-danych/klasyfikacja-zawodow-i-specjalnosci/wyszukiwarka-opisow-zawodow/-/klasyfikacja_zawodow [dostęp: 15.12.2015].

wej⁶) oparty jest głównie na pytaniach zamkniętych z użyciem pięciostopniowej skali Likerta z dodatkowymi pytaniami otwartymi, umożliwiającymi dopisanie pewnych elementów przez respondentów. Pytania ankiety dotyczą głównie okoliczności, w których badani mogą w sytuacjach zawodowych mieć potrzebę użycia języka obcego. Aby komunikacja wówczas była efektywna, użytkownicy języka muszą posiadać pewne konkretne umiejętności komunikacyjne. W pytaniach ankiety umiejętności językowe zostały ujęte w kategoriach operacyjnych w formie analogicznej do wskaźników biegłości ESOKJ (*“Can Do” statements*), a więc informują o tym, co dana osoba potrafi. Wszystkie rozpoczynają się od czasowników *potrafi* lub *rozumie*.

3.3. Uczestnicy badania

Badanie ankietowe przeprowadzono całkowicie anonimowo, głównie pośród studentów i absolwentów studiów niestacjonarnych Wydziału Nauk o Bezpieczeństwie Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego zatrudnionych w policji w czasie przeprowadzania badania. Przy doborze respondentów nie uwzględniono studentów studiów stacjonarnych, gdyż ta grupa nie posiada żadnego doświadczenia zawodowego ani wiedzy specjalistycznej adekwatnej do opisywanej analizy potrzeb (kategoria: *pre-experience*; ELLIS, JOHNSON 1994: 5–6).

W badaniu wzięło udział 104 respondentów. Większość ankietowanych pochodziła z wydziału ruchu drogowego (55 osób). 24 osoby to pracownicy wydziału prewencyjnego, 13 – kryminalnego, a 6 respondentów jako miejsce zatrudnienia podało wydział dochodzeniowo-śledczy. Takie rozłożenie zatrudnienia ankietowanych w strukturze komendy zapewne nie pozostało bez znaczenia dla wyników badania. Można wnioskować, że przewaga wśród respondentów funkcjonariuszy ruchu drogowego spowodowała, że ich potrzeby stały się bardziej wyraziste niż potrzeby policjantów zatrudnionych w innych sektorach policji. Jednak opracowanie wyników badania wykazało również, że policjanci traktowali potrzeby zawodowe dużo szerzej niż tylko w ramach swojego osobistego stanowiska pracy. Zauważalna była dysproporcja pomiędzy oceną częstotliwości występowania pewnych sytuacji zawodowych wymagających użycia języka obcego a wartościami przypisywanymi umiejętnościom związanym z tymi sytuacjami. Przykładem niech będzie umiejętność prowadzenia rozmowy telefonicznej. Podczas gdy 69% ankietowanych rozmowę telefoniczną z obcokrajowcem prowadziło rzadko lub bardzo rzadko, to oceniając

⁶ <https://sites.google.com/view/analizapotrzeb-policja> [dostęp: 27.06.2018].

umiejętność udzielania telefonicznej informacji o lokalizacji siedziby policji, placówki służby zdrowia itp. aż 81% respondentów uznało za dość ważną, ważną lub bardzo ważną w zawodzie policjanta. Globalna analiza wyników ankiety pokazała, że ocena poszczególnych umiejętności językowych w pewnych docelowych sytuacjach zawodowych była bardzo wysoka bez względu na częstotliwość styczności respondentów z daną sytuacją. Można zatem przyjąć wyniki badania jako reprezentatywne dla różnych sektorów policji, nie tylko zaś dla przeważającej specyficznej grupy, jaką stanowią policjanci ruchu drogowego.

4. Wnioski

Analiza potrzeb przeprowadzona została na użytek potencjalnego egzaminu specjalistycznego dla funkcjonariuszy policji, musiała więc być dogłębna i rozbudowana. Podobnie bogata powinna być analiza przeprowadzona na przykład na potrzeby tworzenia programu nauczania czy podręcznika do nauki języka specjalistycznego. W wypadku analizy potrzeb odnośnie do materiałów dydaktycznych nielicznej grupy kursantów nie będzie ona zapewne tak złożona. Należy jednak pamiętać o konieczności zaangażowania ekspertów z docelowej dziedziny zawodowej, w tym samych uczących się. Trzeba zaakceptować fakt, że nauczyciel języka obcego nie jest (zazwyczaj) ekspertem w branży, dla której opracowuje kurs i materiały dydaktyczne. Jego wyobrażenia na temat docelowych sytuacji zawodowych oraz niezbędnych umiejętności swoich uczniów niekoniecznie są zgodne z ich faktycznymi potrzebami.

Często program kursów specjalistycznych skupia się na nauce słownictwa branżowego. Trudno się dziwić takiemu rozwiązaniu. Jest to metoda prosta z punktu widzenia nauczyciela, zarówno w fazie przygotowania materiałów, jak i na etapie sprawdzania efektów kształcenia. Listy słówek, nawet w kontekście, są stosunkowo łatwe do sporządzenia, a sama znajomość – czynna i bierna – fachowego słownictwa nie jest trudna do sprawdzenia. Takie podejście do programu kursu specjalistycznego ma również dużą trafność fasadową, gdyż leksyka ściśle związana z daną branżą już na pierwszy rzut oka pozwala zakwalifikować się do kategorii słownictwa specjalistycznego, co daje interesariuszom wrażenie spełnienia celów dydaktycznych kursu. Ale czy faktycznie sama znajomość słownictwa jest wystarczająca, by poradzić sobie z zadaniami zawodowymi w danej branży zawodowej?

Inna wątpliwość odnośnie do nauczania tzw. słownictwa specjalistycznego na kursach ukierunkowanych na komunikację zawodową dotyczy faktycznej potrzeby znajomości wyselekcjonowanej pod kątem celów kursu czy materiałów

dydaktycznych leksyki. Czy polski policjant potrzebuje – w związku z wykonywaniem swojego zawodu lokalnie, w miejscu zatrudnienia – znajomości obcojęzycznych odpowiedników takich słów jak: *pałka policyjna*, *kajdanki* czy *kamizelka kuloodporna*? Wyrazy te wpisują się niewątpliwie w kategorię słownictwa specjalistycznego, jednak z punktu widzenia praktyczności są one całkowicie zbędne w bazie terminologicznej funkcjonariusza policji. Podczas wykonywania czynności służbowych policjant nie będzie nikogo informował o tym, w co jest ubrany, ani że zamierza założyć rozmówcy kajdanki. Słowa te mogą być bardzo ciekawym dodatkiem dla kursantów, którzy znają już język na dość wysokim poziomie, uczą się dla przyjemności, nie są ograniczeni czasem trwania kursu i nie mają nagłej potrzeby zademonstrowania swoich umiejętności podczas wykonywania czynności służbowych. Nie są one natomiast używane w potencjalnej zawodowej sytuacji komunikacyjnej w języku obcym. Jakże zatem słownictwo, umiejętności i sprawności językowe są przydatne polskiemu policjantowi?

W wyniku przeprowadzonego badania opracowano listę sytuacji zawodowych, w których funkcjonariusz może potrzebować języka obcego dla celów zawodowych, wyselekcjonowano sprawności priorytetowe oraz listę konkretnych szczegółowych umiejętności, które czynny zawodowo polski policjant powinien posiadać, by móc bez problemu komunikować się z obcokrajowcem we wspomnianych sytuacjach zawodowych.

Analizując zgromadzoną literaturę i po konsultacji z przedstawicielami policji, wytypowano 7 ogólnych kategorii sytuacji zawodowych, w których może zajść konieczność komunikacji z cudzoziemcem. W każdej z tych kategorii wypunktowane zostały bardziej szczegółowe sytuacje:

1. Rozmowa telefoniczna:
 - przyjmowanie zgłoszenia telefonicznego od osoby obcojęzycznej,
 - prośba osoby telefonującej o udzielenie informacji (na przykład na temat siedziby policji, placówki służby zdrowia itp.).
2. Interwencja w ruchu drogowym:
 - zatrzymanie pojazdu do kontroli drogowej,
 - zatrzymanie pojazdu w wyniku wykroczenia drogowego,
 - wypadek drogowy lub kolizja,
 - wystawienie mandatu,
 - udzielenie pouczenia.
3. Przyjmowanie zgłoszenia od osoby mówiącej w języku obcym – zgłoszenie przyjmowane przez dyżurnego lub interwencja uliczna:
 - zgłoszenie zaginięcia osoby,
 - zgłoszenie zagubienia przedmiotu,
 - zgłoszenie kradzieży,
 - zgłoszenie rozboju,
 - zgłoszenie oszustwa,
 - zgłoszenie włamania,

- zgłoszenie zakłócania porządku i spokoju,
 - zgłoszenie wypadku lub kolizji.
4. Zakłócanie porządku i spokoju publicznego:
 - spożywanie alkoholu w miejscu niedozwolonym,
 - zakłócanie spokoju, w tym ciszy nocnej,
 - wywoływanie zgorszenia w miejscu publicznym,
 - występki chuligańskie.
 5. Zatrzymanie osoby.
 6. Udzielanie pierwszej pomocy.
 7. Inne kontakty z cudzoziemcami:
 - wskazywanie drogi (udzielanie informacji, jak trafić),
 - udzielanie informacji turystycznych,
 - pomoc w nagłych wypadkach (na przykład zaśląbnięcie, katastrofa itp.).

W ramach każdej z wymienionych sytuacji wyszczególniono kilka umiejętności językowych przydatnych do wykonywania zadań zawodowych z użyciem języka obcego. Zgromadzony w ten sposób inwentarz składa się z ponad 130⁷ szczegółowych umiejętności odnoszących się do odpowiednich sytuacji. Z racji objętości materiału nie zostanie on tutaj przytoczony w całości. Zaprezentowanych zostanie tylko kilka przykładów wskazujących na specyfikę języka w tej branży zawodowej i na istotę przeprowadzenia analizy potrzeb. Z pełną listą deskryptorów można zapoznać się na wspomnianej wcześniej stronie internetowej podsumowującej projekt⁸.

Spójrzmy na kilka przykładów umiejętności i potrzebnej do ich realizacji leksyki, które okazały się istotne w komunikacji zawodowej polskiego policjanta. Bardzo przydatne w pracy policjanta mogą być takie kompetencje językowe jak na przykład rozumienie opisu damskiej torebki wyrwanej cudzoziemce podczas zwiedzania miasta czy informacja na temat wyglądu portfela skradzionego w autobusie. Umiejętności wskazane przez respondentów jako ważne i bardzo ważne w ramach takich sytuacji to „potrafi zrozumieć informacje nt. zagubienia przedmiotu” (średnia ocena 3,35 w 5-punktowej skali⁹), „potrafi zrozumieć opis przedmiotów osobistych” (ocena 3,27) oraz „potrafi zadawać pytania dotyczące opisu przedmiotów osobistych” (ocena 3,2).

Badanie wykazało również, że bardzo istotne są umiejętności związane z opisem wyglądu człowieka. Policjant powinien umieć zrozumieć przekazane w języku obcym informacje na temat zaginięcia osoby (ocena 3,39), zrozumieć opis osoby (ocena 3,37) – czy to zaginionej, czy sprawcy jakiegoś czynu – oraz umieć zadawać pytania dotyczące wyglądu (ocena 3,44).

⁷ Lista zawiera 80 różnych deskryptorów, jednak niektóre z nich zostały zakwalifikowane do różnych sprawności językowych, stąd w sumie uzyskano 130 umiejętności.

⁸ <https://sites.google.com/view/analizapotrzeb-policja> [dostęp: 27.06.2018].

⁹ Waga umiejętności oceniana była w 5-punktowej skali, gdzie 1 = nieistotne, 2 = mało istotne, 3 = dość istotne, 4 = istotne, 5 = bardzo istotne.

Dość częstą sytuacją wymagającą komunikacji z cudzoziemcem jest tak zwane postępowanie mandatowe. W momencie przeprowadzania badania przepisy nakazywały, by mandat nałożony na obcokrajowca realizowany był niezwłocznie w formie gotówkowej. Cudzoziemcom dawało się wówczas możliwość skorzystania z bankomatu. Zdarzało się więc, że policjant musiał wyjaśnić rozmówcy, w jaki sposób uiścić opłatę, jak również konieczne mogło okazać się skierowanie takiej osoby do najbliższego bankomatu, czyli udzielenie wskazówek drogowych. Od czasu przeprowadzenia badania przepisy dotyczące omawianej sytuacji zostały zmienione. Obecnie patrole ruchu drogowego w Polsce wyposażone są w terminale płatnicze, a zatem policjant powinien umieć powiedzieć na przykład: „Proszę wpisać PIN”, „Proszę skasować błędny PIN za pomocą żółtego klawisza” czy też „Niestety, pańska karta nie została przyjęta”.

Bardzo często, zwłaszcza w mieście takim jak Kraków, a stąd pochodziła większość respondentów, policjanci proszeni są przez obcokrajowców o udzielenie informacji turystycznej. Częstotliwość występowania takiej sytuacji podczas wykonywania czynności służbowych została oceniona przez respondentów na 3,16 w skali 1–5¹⁰, co znaczy, że pojawiają się one dość często. Policjant powinien więc zrozumieć taką prośbę oraz przekazać właściwą informację. W przypadku omawianej sytuacji istotne są również wspomniane wcześniej umiejętności udzielania wskazówek drogowych (średnia ocen: 3,76).

Przytoczone przykłady pokazują, jak nietrafnego doboru treści można dokonać, opierając swój wybór wyłącznie na intuicji nauczyciela, który nie jest specjalistą z branży, której języka naucza. Poszukując terminologii specjalistycznej z danej dziedziny, można zaserwować uczniom całkowicie bezużyteczne z punktu widzenia czynności zawodowych słownictwo (na przykład wspomniane wcześniej elementy wyposażenia), pomijając pozornie mało specjalistyczne umiejętności transversalne, a jednak niezmiernie ważne podczas wykonywania czynności zawodowych.

Wyselekcjonowane w badaniu umiejętności zostały podzielone według sprawności językowych, w których mogłyby być realizowane. Zarówno ten podział, jak i zadane policjantom pytanie dotyczące wagi poszczególnych sprawności pozwoliły określić tzw. sprawności priorytetowe (GAJEWSKA, SOWA 2014: 207–210) w tym zawodzie. Badanie wykazało, że polski funkcjonariusz policji w celach zawodowych prawie w ogóle nie potrzebuje umiejętności w ramach sprawności czytania i pisanie. Z wyjątkiem pracowników pewnych specyficznych wydziałów policji i osób, które w zakresie swoich obowiązków mogą mieć wpisane na przykład kontakty z policją innych krajów, polski policjant potrzebuje przede wszystkim właściwych kompetencji do rozmowy

¹⁰ Respondenci oceniali częstotliwość kontaktów z obcokrajowcami w poszczególnych sytuacjach zawodowych w skali 1–5, gdzie 1 = bardzo rzadko, 2 = rzadko, 3 = dość często, 4 = często, 5 = bardzo często.

w języku obcym oraz rozumieć cudzoziemca. Zatem mówienie i słuchanie to w przypadku polskich policjantów sprawności priorytetowe i na nich powinien skupić się nauczyciel języka obcego, a czytanie i pisanie powinny być traktowane jako sprawności ograniczone (GAJEWSKA, SOWA 2014: 69–71), a mogą też być całkowicie pominięte na niższych poziomach umiejętności i w wypadku niektórych sektorów policji (na przykład wydział ruchu drogowego).

5. Podsumowanie

Nie jest moją intencją zniechęcenie nauczycieli polskich policjantów do nauczania swoich uczniów czytania i pisania w języku obcym; nie jest moim zamiarem również stwierdzenie, że nie należy uczyć policjantów leksyki dotyczącej elementów wyposażenia policji. Moim celem było wskazanie, jak istotne – zwłaszcza w przypadku kursu specjalistycznego języka obcego – jest zbadanie faktycznych potrzeb językowych grupy, dla której opracowujemy kurs językowy oraz materiały dydaktyczne. Tworzenie programu, a więc również dobieranie materiałów dydaktycznych dla języka specjalistycznego wymaga, według STREVENSA (1977 za: GAJEWSKA, SOWA 2014: 28–29), dokonania wyboru i skupienia się na sprawnościach językowych bezpośrednio związanych ze specyficznymi potrzebami ucznia, dokonania wyboru wyłącznie tych jednostek leksykalnych, elementów gramatyki i funkcji językowych, które wiążą się ze specyficznymi potrzebami ucznia, wyselekcjonowania wyłącznie tych jednostek leksykalnych, elementów gramatyki i funkcji językowych, które wiążą się ze specyficznymi potrzebami ucznia, wybrania tematów i zagadnień bezpośrednio związanych ze specyficznymi potrzebami ucznia oraz skupienie się na potrzebach komunikacyjnych uczącego się. Celem tego typu kursu nie jest przyswojenie całości systemu danego języka, ale opanowanie jego wycinka. Cechą takich kursów powinno być zatem odejście od teoretycznego opisu języka i koncentrowanie się na celach pragmatycznych (SOBKOWIAK 2011: 69).

Uczenie nietypowych grup docelowych wymaga od nauczyciela zerwania z określonymi stylami pracy i przewyciężenia pewnych nawyków edukacyjnych. Pozycja uczącego się jest na takich kursach zazwyczaj bardziej znacząca niż w nauczaniu ukierunkowanym na cele ogólne, a więc nauczyciel powinien współpracować z uczącymi się oraz z innymi ekspertami z branży podczas ustalania celów, treści oraz technik pracy. W przypadku większości grup zawodowych nauczyciel filolog nie jest w stanie określić faktycznych potrzeb kursantów bez wsparcia ekspertów z odnośnej dziedziny. W wypadku nauczyciela przyzwyczajonego do odgrywania roli eksperta sytuacja ta może powodować pewien dyskomfort psychiczny, jednak musi uświadamiać on so-

bie, że to, co wydaje się ważne z punktu widzenia lektora, może okazać się całkowicie nieistotne z perspektywy wykonywanego zawodu. Z kolei to, co dla nauczyciela może znajdować się poza granicą tzw. języka specjalistycznego, bądź wkraczać w zupełnie inną dziedzinę zawodową (na przykład umiejętności językowe związane z dokonywaniem płatności kartą płatniczą w przypadku policjantów), a zatem teoretycznie nie kwalifikować się do kursu danego języka specjalistycznego, może okazać się umiejętnością niezbędną.

Bibliografia

- BOYLE C., CHERSAN I., 2009: *English for Law Enforcement. Student's Book*. Oxford: Macmillan Education.
- DOWNEY BARTLETT N.J., 2005: *A Double Shot 2% Mocha Latte, Please, with Whip: Service Encounters in Two Coffee Shops and at a Coffee Cart*. In: LONG M.H. (ed.): *Second Language Needs Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 305–343.
- DUDLEY-EVANS T., ST JOHN M.J., 1998: *Developments in ESP. A Multi-disciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- EK J.A. VAN, ALEKSANDER L.G., 1975: *Systems Development in Adult Language Learning: The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*. Strasbourg: Council for Cultural Co-Operation of the Council of Europe.
- ELLIS M., JOHNSON C., 1994: *Teaching Business English*. Oxford: Oxford University Press.
- FLOWERDEW L., 2013: *Needs Analysis and Curriculum Development in ESP*. In: PALTRIDGE B., STARFIELD S. (eds.): *The Handbook of English for Specific Purposes*. Chichester: Wiley-Blackwell, s. 325–346.
- FRENDÓ E., 2005: *How to Teach Business English*. Harlow: Pearson Education Limited.
- GAJEWSKA E., SOWA M., 2014: *LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*. Lublin: Wydawnictwo Werset.
- GAJEWSKA E., SOWA M., 2015: *Sposoby kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych: od rzeczywistości edukacyjnej do rozwiązań systemowych*. „Neofilolog” 2015, nr 44/2, s. 221–235.
- HUTCHINSON T., WATERS A., 1991: *English for Specific Purposes. A Learning-centred Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- JANOWSKA I., 2011: *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.
- JASSO-AGUILAR R., 2005: *Sources, Methods and Triangulation in Needs Analysis: A Critical Perspective in a Case Study of Waikiki Hotel Maids*. In: LONG M.H. (ed.): *Second Language Needs Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 127–158.
- KOŚCIOŁEK J., BULANDRA A., KOSTECKA A., MACHALEWSKA I., 2011: *Cudzoziemcy w Krakowie. Monitoring krakowskich instytucji publicznych pod kątem ich dostosowania do potrzeb obcokrajowców mieszkających w Krakowie lub go odwiedzających. RAPORT*. Kraków: Stowarzyszenie Promocji Wielokulturowości INTERKULTURALNI PL. <http://rownosc.info/bibliography/research/cudzoziemcy-w-krakowie-monitoring-krakowskich-inst> [dostęp: 20.06.2016].

- KRAJKA J., 2015: *Analiza potrzeb w planowaniu kursów językowych do celów zawodowych – o roli technologii społeczeństwa informacyjnego*. W: SOWA M., MOCARZ-KLEINDIENST M., CZYŻEWSKA U. (red.): *Nauczanie języków obcych na potrzeby rynku pracy*. Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 221–237.
- LONG M.H., 2005: *Methodological Issues in Learner Needs Analysis*. In: LONG M.H. (ed.): *Second Language Needs Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 19–76.
- MANGIANTE J.-M., PARPETTE Ch., 2004: *Le Français sur Objectif Spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris: Hachette.
- RETA C.O., LANE M.A., 2002: *Talking with the Police. An English Language and Civics Workbook for English Language Learners*. Monterey Park: Bruggemeyer Memorial Library.
- ROBERTS M. (koord.), 2005: *English for Modern Policing. A Practical English Language Course for Law-Enforcement Students and Professionals. 2nd Edition. Student's Book*. București: British Council.
- SENDUR A.M., 2017: *Language Needs Analysis as the First Step in Designing an LSP Test for Police Officers*. In: Pixel. *Conference Proceedings. 10th Conference Edition*. Firenze: Libreria Universitaria, s. 284–287.
- SOBKOWIAK P., 2011: *O potrzebach ucznia kursu języka specjalistycznego*. W: PIOTROWSKI S. (red.): *O nauczaniu i uczeniu się języka obcego dla potrzeb zawodowych*. Lublin: Wydawnictwo Werset, s. 68–80.
- TAYLOR J., DOOLEY J. (2011) *Career Paths. Police*. Newbury: Express Publishing.
- WEST R., 1997: *Needs Analysis: State of the Art*. In: HOWARD R., BROWN G. (eds.): *Teacher Education for Languages for Specific Purposes*. Clevedon: Multilingual Matters.

Needs Analysis as the First Step in the Selection of Teaching Materials

Abstract: The availability and quality of materials in teaching languages for specific purposes (LSP) varies along a continuum of different situations. On one end, there are language courses like Business English, for which a vast selection of teaching materials is on offer; on the other, there are specific purpose courses for which such materials are scarce or completely non-existent. Both these extremes, as well as all the situations in between, make it necessary for the language teacher to take decisions concerning the choice of materials, or to make appropriate modifications, supplementing the existing products or creating their own. It is therefore crucial to know what skills and abilities the LSP students are supposed to acquire to be able to function in their work-related situations. To find this out, it is essential to perform a need analysis (NA). The analysis is important in all teaching situations, but in teaching LSP it is absolutely indispensable.

In the paper the author will explain the different steps and procedures that make up a NA. She will also describe her research into police officers' language needs, present the findings and will try to reflect on how the results may affect the curricula and materials created for this specific target group.

Keywords: needs analysis, ESP, LSP, teaching materials, police discourse

Elżbieta Pabian, Aleksandra Serwotka

Foreign Language Teacher vs. Language Norm, Usage, and Variation

A Study of Selected Academic Textbooks

A b s t r a c t: With the ongoing processes of globalisation making an invaluable contribution to the development of international integration, the need for effective communication in a language other than one's mother tongue has arisen. These changes have also influenced learning and teaching approaches, causing a shift in focus away from certain language components. The Communicative Approach gives priority to the effective use of language in interaction (achieving particular communication goals by the learner/speaker), thus questioning the nature and significance of language norms as such. Unlike in more traditional approaches, in communication-centred methods the learner's grammatical competence is not perceived as a key element in language education. However, the academic context seems to promote a different approach. In most cases, philology courses cover a separate grammatical module, which frequently constitutes a challenge for the teacher in terms of both content selection and evaluation. The aim of this paper is to reflect on learning/teaching English grammar in the context of higher education, taking into account the questions of norms, usage, and variation. For this purpose, selected academic textbooks shall be analysed from the point of view of the abovementioned notions.

K e y w o r d s: ESL, language norm, foreign language teaching, language use, ESL textbooks

1. Introduction

In the field of foreign language teaching, the last few decades have witnessed a growing trend towards certain communication-oriented approaches. Various factors, such as the prioritisation of spoken language or focusing on interaction and communication goals, have contributed to a number of methodological challenges, related mostly to the notion of language norms: definitions, selections,

scope, and applicability. The topic, already explored by researchers (usually in the context of competing language teaching methods, cf. GALISSON 1980; RICHARDS and RODGERS 1999; CUQ and GRUCA 2003), calls for re-examination, especially when it comes to university education, as philology courses usually include a separate grammatical module. The notions of grammatical correctness/incorrectness, pertaining also to evaluation in language didactics, already imply the existence of norms, either imposed in advance (e.g. by an institution), or selected by the teacher. The aim of this paper is to review a number of academic grammar textbooks currently used at the University of Silesia (see: the syllabi cited in the references) in order to examine their perspective on the abovementioned methodological inquiries. Due to practical constraints, the study shall not address books used in grammar teaching in other contexts, such as primary school or high school.

2. Norms, usage, and variation in language: towards a definition

In dictionaries and linguistic works, two approaches towards the question of norms seem to prevail: the criterion based on the frequency of use, and the one based on a (frequently socially privileged) group. The *Cambridge Dictionary of the English Language* defines a norm as “an accepted standard or a way of behaving or doing things that most people agree with.” This sense of the term puts emphasis on its social component. As stated by KAUFMAN (2006: 34), language, as well as other social practices, is controlled by norms, understood as “socially shared concepts of appropriate and expected behaviour” (a definition practically equivalent in meaning to the frequency-based statement found in the previously cited dictionary). However, this approach does not explain the origin of language norms. A possible answer is provided by LÉON and BHATT (2009: 12), who – speaking of French pronunciation – note that:

[...] we acknowledge, especially for the purposes of teaching practice, the existence of a pronunciation norm in French called standard or standardised. One of its possible models could be the one heard on the radio or television, or the common way of speaking of well-educated people coming from large urban centres. Nevertheless, the usages vary depending on the individual, as well as social and regional groups. (translated from French by A. Serwotka)

These authors mention also the other abovementioned component, namely the group criterion, which contains elements of value judgement. In this respect, language norms may be treated as a standard imposed by a (more) powerful

social class. What is more, Léon and Bhatt put emphasis on language use, or usage, which does not always (or, in fact, rarely does) conform with the norm. Therefore, it needs to be stated that it is possible for many norms to exist (it is enough to consider English native speakers' pronunciation in different parts of the world), and language use is a result of many individual and contextual factors. Taking all these remarks into consideration, one can consider a given norm as a variety of a particular language, situated on the almost infinite continuum of variation among many other types and varieties (see: GUERIN 2008; MODICOM 2015). It is also possible to discern several interrelated continua, functioning within a given variety: formal/informal (the register criterion), written/spoken (the graphic-phonetic criterion) or rare/frequent (the usage criterion). All of these constitute the central axis of the analysis that follows.

3. Background to the study

As English is a language spoken worldwide (both as a native and a second language), it appears in different forms and shapes, depending on many social, geographical, and cultural factors. This is why, as it has already been suggested in the previous section, it is more justified to talk about the *many Englishes* instead of the one English language. The global omnipresence of English has naturally given rise to a number of varieties of this language, some of which are preferred in certain educational contexts. This phenomenon results in a number of implications for both the teachers and the learners, as well as for didactic materials (see: MCKAY 2002). As remarked by Kachru:

The implications of the internationalization of English have yet to be reflected in the curricula of teacher training programs, in the methodology of teaching, in understanding the sociolinguistic profile of the language, and in cross-cultural awareness. (1992: 355)

KACHRU (1985, cited by Manara, 2016: 9) proposes the notion of the so-called Circles of English: a set of three categories associated with different types of English speakers. The inner circle contains those who are referred to as native speakers, English being their first language. The outer circle corresponds to English speakers from the areas where English is used as a second language (L2), such as Singapore or India. Finally, the expanding circle encompasses the countries and regions in which English is taught as a foreign language (EFL). The concept, reflecting only a small part of the internal diversity of English, can be illustrated by the following graph:

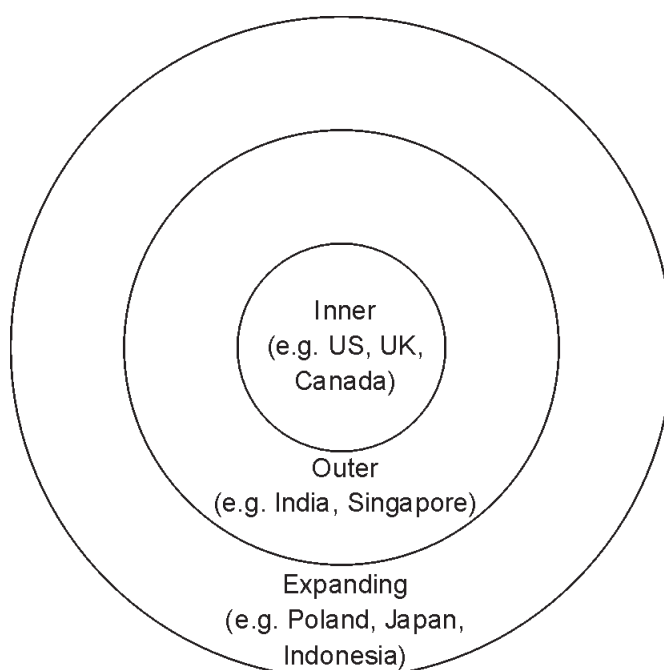


Figure 1. The Circles of English by B.B. Kachru

Source: own work based on MANARA (2016: 9)

The Institute of Romance Languages of the University of Silesia offers a BA course called *Applied Languages: English and French* (and recently also *English and Italian*). Both courses contain practical language modules: English is taught starting with upper-intermediate/advanced level, whereas the other language – from scratch. Depending on the semester, the Practical English Module encompasses one or more components, including grammar, composition, speaking and listening comprehension, and phonetics. In most cases, group instructors are free to choose the didactic material they use. Details on didactic materials, textbooks, as well as teaching methods and techniques are included in the syllabi uploaded to the USOS system. The following textbooks, which constitute the subject of our analysis, have been selected from Practical English Grammar syllabi for both *Applied Languages* courses.

Table 1

Corpus selected – metadata

No.	Author(s)	Title	Publishing house + place	Year	Level
1	2	3	4	5	6
1.	Martin Hewings	Advanced Grammar in Use	Cambridge University Press, Cambridge	2005	advanced
2.	Martin Hewings	Grammar for CAE and Proficiency	Cambridge University Press, Cambridge	2009	advanced/profi- ciency

Table 1 continued

1	2	3	4	5	6
3.	Michael Vince and Peter Sunderland	Advanced Language Practice	Macmillan, Oxford	2003	upper-intermediate/advanced
4.	Mark Foley and Diane Hall	Advanced Learners' Grammar	Pearson Education Limited, Essex	2008	advanced
5.	Virginia Evans	CPE Use of English Examination Practice	Express Publishing, Newbury	2002	proficiency
6.	Elżbieta Mańczak-Wohlfeld and Anna Niżegorodcew	A Practical Grammar of English	Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa	1998	upper-intermediate/advanced
7.	Graver B.D.	Advanced English Practice	Oxford University Press, Oxford	1986	advanced
8.	Jenny Dooley and Virginia Evans	Grammarway 4	Express Publishing, Newbury	1999	upper-intermediate

4. Analysis

4.1. Study description

Throughout the analysis performed by the authors of this paper, several variables pertaining to the questions of language norms, usage, and variation were taken into consideration in order to determine whether contemporary ESL grammar textbooks allow the students to properly develop their knowledge of the abovementioned aspects. Although the factors analysed play an important role in successful communication, they tend to be neglected during language lessons, as some of them can only be explored throughout continuous contact with native speakers of a given language, which tends to be difficult in the Polish context (taking into account the relative cultural and linguistic homogeneity of Poland).

The study was founded on five major criteria. First of all, the textbooks were examined from the point of view of language norms, that is, in this case references to and specification of standards (e.g. British English, Standard American English). The next step was focused on language registers: whether the books include any notice of the level of formality represented by specific constructions or expressions. The third criterion referred to the frequency of use: whether certain elements are marked as often or rarely used, etc. Subsequently, the analysis touched upon the comments and remarks on differences

between spoken and written language. Finally, the answer key was inspected so as to evaluate its preciseness. Observations, comments, and examples for every position shall be included in tables, each being accompanied by an overall summarising conclusion. Due to practical constraints, regular references (i.e. appearing in practically every chapter) in a given position will be marked by a check mark (✓). If the abovementioned criteria are only addressed on rare occasions, the cross symbol (×) will be used.

4.2. Data analysis and discussion

4.2.1. Standards

The first criterion of the analysis concerned references to language standards. Explicit mentions were taken into consideration. The purpose was to verify whether the authors identify clearly and definitely the corpus from which the examples were taken, as well as to attempt to find grammatical comparisons between two (or more) varieties of the English language.

Table 2

The standard criterion

No.	Regular references	Comments	Examples
1	2	3	4
1.	×	– some references to British English in the answer key – no references in the main part of the book	
2.	×	– no explicit references – the CAE exam is mentioned	
3.	×	– only one reference to British English – no explicit references	p. 8 “The use of <i>shall</i> for first person in future references is generally considered to be restricted to British English [...]”
4.	✓	– in the introduction, the authors specify that the textbook relies on the British National Corpus – they mention the CAE exam – certain differences between British and American English	p. 63 “It is possible in US English to use the Past Simple with these adverbs: <i>We already saw the film but they didn’t see it yet.</i> ”

Table 2 continued

1	2	3	4
5.	×	– CPE (it may be assumed that the content derives mostly from British English) – no explicit references	
6.	✓	– frequent (mostly to British and American English, but also – in one case – to a dialect)	p. 134 “ <i>Have</i> is both a main verb and an auxiliary . . . As a main verb (= possess) it sometimes (especially in British English) has the forms of the auxiliary. In American English it takes the do-construction, e.g. <i>I haven't any time</i> (esp. BrEng) <i>I don't have any time</i> (AmEng and BrEng)”
7.	×	– a reference to British English in the introduction	
8.	×	The book does not specify the language norm/standard on which it is based. Perhaps, the spelling used suggests some variety of British English (e.g. <i>apologise</i> , and not <i>apologize</i>), but the latter is also used in certain British publications. The book was printed in England.	

Taking into account all the statements included above, it is evident that annotations of the language standard applied are practically absent in most textbooks. There are individual cases of mentioning *British English*, but no precise information can be found. This may create a false impression in learners about the presence of one, supranational variety of English. Although the authors' nationality or the location of the editing house might be considered as some kind of indicator of the underlying variety of English, mentioning the standards used in the introduction would be advisable. When a particular textbook is claimed to be based on *General English*, differences between, for instance, American and British English should be specified. Unfortunately, notes of this kind hardly ever appear.

4.2.2. Registers

In the lines that follow, the study proceeds to the formal/informal criterion. References to registers were analysed, with a particular focus on the level of

formality and the contexts of use of particular constructions, as well as informal equivalents of formal items (and vice versa).

Table 3

The register criterion

No.	Regular references	Comments	Examples
1.	✓	– “more formal,” “less formal,” “formal contexts/rules/language” – numerous cases when literary, academic, and informal styles are indicated	p. 28 “Note, however, that in less formal contexts we would often more naturally use <i>be supposed to</i> . . . and that <i>was/were to</i> + <i>infinitive</i> can be used informally to talk about things that didn’t happen.”
2.	✓	– more often: formal expressions – (in)formal equivalents	p. 26 “ <i>Might</i> is sometimes used in questions, but is rather formal.”
3.	✓	– the authors put emphasis on registers in the introduction	p. 8 “ <i>Is/are to be</i> – This is used to describe formal arrangements. <i>All students are to assemble in the hall at 9.00.</i> ”
4.	✓		p. 90 “To be more formal, we can use <i>not</i> .”
5.	×	– register transfer exercises – distinction between formal and informal expressions provided in some of the “fixed phrases” sections – very few references in the theoretical part	p. 70 “Conversational and informal English often replaces the passive form with an active form with <i>get</i> . The <i>get</i> -passive is normally used in constructions without an agent. <i>Mary got hit.</i> ”
6.	✓	– distinction: formal vs. spoken	p. 74 “ <i>Many</i> and <i>much</i> are used in affirmative sentences only in formal English.”
7.	✓	– the importance of registers is emphasised in the introduction	p. 25 “In this sentence, <i>can</i> and <i>may</i> are fully interchangeable, <i>may</i> being a little more formal.”
8.	✓	– references to formal language	p. 170 “ <i>Elsewhere</i> is formal and means ‘somewhere else.’”

It can be observed that indications referring to the register/the level of formality are frequent. They usually appear to inform that a given construction or expression is more likely to be found in formal contexts. This is most probably caused by the very nature of the books analysed, as their purpose is to prepare the learners for formal (usually written) exams. Moreover, there are numerous cases in which highly formal structures (e.g. stylistic inversion) are not marked as formal, which may lead to their excessive and unnatural use in everyday communication. References to informal structures can also be found, but they are less likely to appear.

It needs to be stated that the register criterion is strongly linked with the following two (frequency and differences between spoken and written language). For instance, although certain references to “formal spoken language” can be found, the mark “spoken English” is usually used when mentioning informal expressions, which sometimes is incorrect from a grammatical standpoint. Similarly, “rarely heard” structures tend to belong to formal or written registers. This is why several examples cited in sections 4.2.3 and 4.2.4 may as well be considered as indications of the formality level, as the three criteria are highly mutually dependent. This factor was taken into consideration in the process of analysis.

4.2.3. Frequency

The next criterion touched upon the frequency of use. The emphasis was put on whether the authors mention the fact that given expressions are falling into disuse, are no longer used, or – on the contrary – are used more and more often, even though they are considered incorrect from a strictly grammatical point of view. The results present as follows:

Table 4

The frequency criterion

No.	Regular references	Comments	Examples
1.	✓		p. 26 “Some people use <i>shall</i> (and <i>shan’t</i>) instead of <i>will</i> (and <i>won’t</i>) in statements about the future with <i>I</i> and <i>we</i> . However, it is more common to use <i>will</i> (particularly its contracted form ‘ <i>ll</i>) and <i>won’t</i> .”
2.	×	– references of this type are occasional – some references to incorrect structures being in use – more frequent equivalents marked	p. 175 “ <i>Had to</i> is more natural in speech.”
3.	×	– references of this type are occasional – some references to incorrect structures being in use	p. 8 “[...] and possibly declining in use.”

Table 4 continued

No.	Regular references	Comments	Examples
4.	×	– references of this type are occasional	p. 89 “English rarely uses double negative, i.e. two words with a negative meaning in the same clause, as most people consider it to be incorrect [...]”
5.	×	– hardly any references	p. 115 “ <i>Little, old and young</i> are often used in fixed adjective-noun combinations . . .”
6.	✓		p. 68 “However, in comparison to <i>two</i> , <i>both</i> is often used for emphasis.”
7.	×	– occasional remarks on the frequency of use in the theory sections	p. 22 “In all the examples so far, we could substitute a form of <i>be able to</i> for <i>can</i> or <i>could</i> , but we tend to use the latter (shorter) forms where possible.”
8.	×	– hardly any references	p. 75 “ <i>Might</i> is formal and is not often used.”

The textbooks differ significantly when taking into account the frequency criterion. In some of them (see no. 1), references appear on a regular basis, indicating whether a given expression is often used or tends to disappear in everyday speech. In other cases (cf. no. 8), remarks on frequency are scarce and not very extensive. The latter case may create confusion so as to whether a given expression is used at all (not to mention the contexts of its possible use). Information of this kind would appear useful, as the selected textbooks touch upon high levels of language competence (i.e. upper-intermediate, and most often advanced or proficiency), which require from the learners a comprehensive knowledge, both theoretical and practical, of the abovementioned subject (see also the Common European Framework of Reference for Languages published in 2003).

4.2.4. Differences between spoken and written language

The spoken-written or phonic-graphic criterion is strongly associated with the two previous axes of analysis. This is why a number of examples cited both above and below may suit more than one criterion of analysis. The emphasis was, however, laid upon the items which are likely to appear in conversation and not in written forms, and vice versa.

Table 5

The graphic-phonetic (written-spoken) criterion

No.	Regular references	Comments	Examples
1.	✓		p. 36 “In spoken English we often use <i>must</i> and <i>mustn't</i> . . .”
2.	✓	– <i>written</i> and <i>formal</i> treated as quasi-synonyms	p. 113 “Reduced relative clauses can also be used instead of non-defining relative clauses, particularly in written English [...]”
3.	✓	– specific examples of use	p. 40 “ <i>Get</i> can be used instead of <i>be</i> to form the passive in spoken language. <i>Martin got arrested at a football match.</i> ”
4.	✗	– occasional references	p. 56 “We often use the contracted form of <i>had</i> (<i>'d</i>) in spoken English [...]”
5.	✗	– hardly any references	p. 70 “Conversational and informal English often replaces the passive form with an active form with <i>get</i> . The <i>get</i> -passive is normally used in constructions without an agent. <i>Mary got hit.</i> ”
6.	✓		p. 85 “In formal English <i>which</i> is used, whereas in spoken language <i>that</i> or nothing occurs in the objective case.”
7.	✓	– mentioned in the introduction	p. 117 “It is advisable that students should treat this as a ‘rule,’ although they will sometimes find that used in non-defining clauses in modern written English.”
8.	✗	– hardly any references – written = formal	p. 78 “ <i>You may park your car in this area.</i> (formal – usually written).”

In most cases, the authors include certain remarks on the differences between spoken and written English. These usually concern the expressions or structures which are mostly (if not only) specifically found in speech or writing. As it has already been mentioned, in the corpus analysed the term *written English* is often associated with a higher level of formality, which is, obviously, a well-founded conviction. Although the textbooks are exam-oriented, they also include occasional references to everyday speech, which is a very useful feature for a number of practical (communicative) reasons.

4.2.5. Answer key

The final criterion concerned the form and content of the answer key included in the textbooks. The number of proposed answers was taken into account, and the study aimed at seeking explanations for the sample solutions listed (concerning the differences from the point of view of the abovementioned criteria: standards, registers, and differences between written and spoken language).

Table 6

The answer key criterion

No.	Remarks
1.	The answer key is threefold, it comprises the “Key to exercises,” “Key to additional exercises,” and “Key to Study guide.” The first part includes more than one acceptable answer, sometimes even providing learners with further explanations.
2.	When two or more alternatives are mentioned, sometimes the difference in meaning between them is described. There are also certain references to the level of formality (e.g. p. 235 “ <i>I shall</i> is rather formal).”
3.	The key is not well-developed. Rarely does it include more than two acceptable answers. The key contains no explanations so as to any differences between two correct options.
4.	Sometimes more than one alternative is mentioned. There are no additional explanations.
5.	Rarely does the key include more than one acceptable answer.
6.	The key includes more than one acceptable answer, however, it does not specify the difference between the forms.
7.	Occasionally the key includes more than one acceptable answer, however, it does not specify the difference between the forms.
8.	In reference to a number of examples, the key includes more than one acceptable answer. Nevertheless, it does not specify the difference between the forms. Neither semantic differences, nor differences in the aspects such as register, frequency of use or language type are described.

In all cases, the answer key should be referred to as a *sample answer key*, for it does not take into consideration all the possible solutions (which would be, in fact, very difficult). An excessive reliance on the key responses may again lead to false convictions on the nature of the language, which in turn may cause, for instance, an unnaturally high level of formality in everyday speech or the use of rare, strange-sounding expressions. Rare are the situations where the authors specify the difference (in meaning, register, use...) between several correct answers. This is why the teacher’s role is of huge importance in the process of shaping the learners’ language competence. Due to the schematic design of textbook answer keys, contact with *living* structures is necessary, and so is additional information which may be provided by the teacher.

5. Conclusions and possible didactic implications

There are several conclusions that can be drawn from the study described in this article. All of them can (or even should) result in practical didactic implications, shaping the teacher's role in the process of shaping the learners' multimodal language competence. It can therefore be stated that:

- rarely do authors of grammar textbooks specify the standards on which their work is based;
- in contrast, differences in register are often pinpointed: formal and informal expressions are marked in most (but not all) cases;
- frequency of use is often associated with the formality of a given expression or structure: the rarer it is, the more formal its nature;
- it is parallel in the case of the written-spoken division: constructions typical of written language are usually more formal; there are only a few cases in which the authors refer to *informal written texts* or *formal oral texts*;
- finally, the answer keys included in the books are cursory and by no means should they be treated as the only source of correct solutions.

Considering all of the above, it needs to be stressed that in the academic context, the grammar teacher's role is not limited to using selected textbooks and supervising the students' work. On the contrary, it is necessary to make the learners aware of the number of variations existing within the English language. Most of the textbooks analysed explain thoroughly the formality and informality of certain expressions, which can also be linked with the division between written and oral structures. However, factors such as the frequency of use and – above all – language standards are not always sufficiently taken into account in the textbooks. This may, in turn, create a false belief in the existence of *one English*, hence reducing the understanding of many more and less frequently used varieties which may be encountered by the students in their future professional and private lives. Therefore, this aspect still remains the responsibility of the teachers.

References

- CUQ, J.-P., GRUCA, I. 2003. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG.
- DOOLEY, J., EVANS, V. 1999. *Grammarway 4*. Newbury: Express Publishing.
- EVANS, V. 2002. *CPE Use of English*. Newbury: Express Publishing.
- FOLEY, M., HALL, D., 2008. *Advanced Learners' Grammar*. Essex: Pearson Education Limited.
- GALISSON, R. 1980. *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères : du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris: CLE International.

- GRAVER, B.D. 1986. *Advanced English Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- HEWINGS, M. 2005. *Advanced Grammar in Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HEWINGS, M. 2009. *Grammar for CAE and Proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KACHRU, B.B. 1992. "Teaching World Englishes." In: *The Other Tongue. English across Cultures* (second edition). Edited by B.B. KACHRU. Urbana and Chicago: University of Illinois Press.
- KAUHANEN, I. 2006. "Norms and Sociolinguistic Description." *SKY Journal of Linguistics* 19. 34–46.
- LÉON, P., BHATT, P. 2009. *Structure du français moderne: introduction à l'analyse linguistique*. Paris: Armand Colin.
- MANARA, C. 2016. "'No Need-Lah, Uncle': Teacher's Perspective on English(es) Communication and Pedagogy." *International Journal of Culture and History* 2(1). 9–14.
- MAŃCZAK-WOHLFELD, E., NIŻEGORODCEW, A. 1998. *A Practical Grammar of English*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- McKAY, S. 2002. *Teaching English as an International Language: Rethinking Goals and Approaches*. New York: Oxford University Press.
- RICHARDS, J., RODGERS, T. 1999. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VINCE, M., SUNDERLAND, P. 2003. *Advanced Language Practice*. Oxford: Macmillan.
- <http://usosweb.us.edu.pl>. Syllabi for Applied Languages courses (accessed: March 1, 2018).

Nauczyciel języka obcego wobec normy językowej oraz użycia i odmiany języka
Analiza wybranych podręczników akademickich

Streszczenie: Na przestrzeni kilku ostatnich dekad postępujące procesy globalizacyjne przyczyniły się do wzrostu integracji międzynarodowej społeczeństw, co z kolei w wielu przypadkach pociąga za sobą konieczność sprawnego porozumiewania się w języku innym niż ojczysty. Zaistniałe zmiany nie pozostały bez wpływu na podejścia stosowane w nauczaniu języków obcych, niejednokrotnie powodując wzmożenie nacisku na niektóre kwestie kosztem innych. Podejście komunikacyjne nadaje priorytet skutecznemu użyciu języka w interakcji (a więc osiągnięciu określonych celów komunikacyjnych przez ucznia-użytkownika), tym samym podając w wątpliwość kształt i znaczenie normy językowej jako takiej. W odróżnieniu od zwolenników bardziej tradycyjnych stanowisk, adepci metody komunikacyjnej nie traktują kompetencji gramatycznej jako nadrzędnej. Inaczej jednak sprawy mają się w kontekście edukacji uniwersyteckiej. W większości przypadków studia filologiczne obejmują odrębny moduł gramatyczny, co niejednokrotnie stawia nauczyciela akademickiego w obliczu wyzwania, zarówno w kwestii starannego doboru treści nauczania, jak i późniejszej ewaluacji studentów. Celem niniejszego artykułu jest refleksja nad zagadnieniami normy, użycia i odmiany języka w obliczu nauczania gramatyki na poziomie uniwersyteckim. Przedstawiono analizę wybranych podręczników wykorzystywanych podczas zajęć z gramatyki w ramach modułu praktyczna nauka języka angielskiego na specjalnościach filologia – języki stosowane (francuski i angielski oraz angielski i włoski). Zestawiono zaproponowane przez autorów omawianych pozycji podejścia do kwestii normy językowej i użycia języka, z uwzględnieniem zaobserwowanych rozbieżności pomiędzy różnymi ujęciami niektórych problemów gramatycznych. Wskazano także możliwe rozwiązania, które mogą zostać zastosowane przez nauczycieli w obliczu wyżej wspomnianych wyzwań.

Słowa kluczowe: ESL, norma językowa, glottodydaktyka, użycie języka, podręczniki

Monika Horyśniak

Różnorodność pomocy dydaktycznych a motywacja do nauki języka obcego

Streszczenie: Dydaktycy języków obcych proponują uczniom i nauczycielom szeroki wybór materiałów i pomocy edukacyjnych. Autorka podejmuje próbę znalezienia odpowiedzi na pytanie o skuteczność wybranych pomocy dydaktycznych, zarówno tych nowych, jak i tych znanych już od wielu lat. Wnioski przedstawione w niniejszym artykule zostały oparte na badaniu ankietowym przeprowadzonym wśród 265 uczniów języka angielskiego i 268 uczniów uczących się drugiego języka obcego, co dało łącznie sumę 533 kwestionariuszy. Wyniki badań posłużą do porównania czynników wpływających na motywację do nauki języka angielskiego i drugiego języka obcego. Dane otrzymane z badania pozwalają również poznać najczęściej wybierane sposoby uczenia się języka obcego. Ponadto artykuł ilustruje opinię uczniów dotyczącą wyboru preferowanych pomocy dydaktycznych jak i tych, które uważają oni za przydatne, a także częstotliwości korzystania z nich.

Słowa kluczowe: materiały dydaktyczne, motywacja, kompetencje językowe, przydatność

1. Wprowadzenie

Wybór odpowiedniego podręcznika i dobór pomocy dydaktycznych¹ jest nieodzownym elementem pracy nauczyciela. W części teoretycznej, która stanowi jedynie nakreślenie zagadnień związanych z wyborem materiałów edukacyjnych, przedstawiono problemy, jakie nauczyciel może spotkać przy wyborze podręcznika. Zasadniczym celem artykułu jest podjęcie refleksji nad wyborem pomocy dydaktycznych w świetle badań statycznych prezentujących wyniki ankiety przeprowadzonej wśród uczniów szkoły ponadgimnazjalnej oraz ich

¹ W tym artykule terminy: „pomoc dydaktyczna”, „pomoc naukowa” i „pomoc edukacyjna” traktuję jako synonimy.

nauczycieli. Badanie ankietowe, chociaż ukierunkowane przede wszystkim na pytania dotyczące wyboru preferowanych pomocy naukowych, ich przydatność i częstotliwość korzystania z nich, zostało rozszerzone o zagadnienia związane z motywacją i sposobami uczenia się. W tym aspekcie zestawienie pojęcia motywacji i wyboru środków dydaktycznych ma swoje uzasadnienie ze względu na ich wzajemne oddziaływanie. Głównym celem wykorzystania materiałów edukacyjnych podczas zajęć jest wzmocnienie motywacji uczniów do nauki języka obcego. Mając silną motywację, uczeń chętniej będzie korzystał z wielu dostępnych pomocy dydaktycznych, pozwalających mu sprawdzić i poszerzyć posiadane umiejętności językowe.

2. Wybór pomocy dydaktycznych

Dzisiejszy rynek edukacji językowej proponuje wiele podręczników i uzupełniających materiałów edukacyjnych przeznaczonych dla konkretnych grup uczniów, studentów oraz słuchaczy kursów językowych. Niewątpliwą zaletą materiałów naukowych jest możliwość uzupełniania wiedzy uczniów o nowe treści i wykorzystania przez nich posiadanych umiejętności językowych w praktyce. Materiały dydaktyczne, zarówno te używane od wielu lat (na przykład nagrania CD, ilustracje, zdjęcia), jak i te należące do nowych technologii (na przykład tablice interaktywne) mają za zadanie wspomagać proces uczenia – nauczania języka obcego, a te ostatnie w sposób szczególnie odpowiadają na współczesne wymagania rynku edukacyjnego.

Nauczyciele języków obcych starają się łączyć pracę z tradycyjnym podręcznikiem i nowymi dostępnymi pomocami naukowymi. Podejmując decyzję o wyborze podręcznika czy dodatkowych materiałów dydaktycznych, powinni oni wziąć pod uwagę różne kryteria. Hanna Komorowska zauważa, że wybór podręcznika i materiałów nauczania nie jest łatwym zadaniem. Nauczyciel, pomimo że ma pewną swobodę w wyborze, ponosi odpowiedzialność za jego jakość. Zastanawiając się nad wyborem podręcznika, bierze on pod uwagę przede wszystkim autora, wydawnictwo i cenę, a także przydatność dla danej grupy słuchaczy i stopień zaawansowania językowego uczniów. W wyborze podręcznika należy uwzględnić również wiele innych kryteriów, takich jak: poziom trudności, przejrzysty układ treści, odpowiedni zestaw ćwiczeń (w tym powtórzeniowych), ilustracje i tabele przedstawiające nowy materiał leksykalny bądź gramatyczny, łatwość w stosowaniu go przez nauczyciela, jak i możliwość indywidualnej pracy ucznia (KOMOROWSKA 1999: 49–53). Kryteria doboru podręczników określa również rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej, według którego powinny one być poprawne merytorycznie, powinny uwzględ-

niać aktualny stan wiedzy i mieć czytelną szatę graficzną. Podręcznik do nauki języka obcego nowożytnego, zarówno w szkole podstawowej, jak i ponadpodstawowej, musi zawierać treści przewidziane w podstawie programowej. Proponując zatem uczniom określony egzemplarz, nauczyciel powinien kierować się wykazem podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego, uwzględniając przede wszystkim jego wersję wieloletnią.

Wybór określonych pomocy dydaktycznych pod względem tematycznym nie zawsze jest łatwy i oczywisty. Współcześni dydaktycy języków obcych sięgają po nowoczesne formy przekazu, takie jak internet czy telewizja. Dzięki łatwemu dostępowi do internetu uczniowie mogą poszerzać swoją wiedzę i doskonalić poziom znajomości języka obcego. Ważną jednak kwestią jest umiejętność dokonywania wyboru wartościowych materiałów. W tej sytuacji pomocna wydaje się koncepcja *information literacy*, którą opisuje w swoim artykule Gabriela Meinardi. Autorka podkreśla wagę umiejętności szukania informacji oraz ich oceny pod względem przydatności. W epoce nowych technologii zasadniczą kwestią wydaje się zdolność wyszukiwania użytecznych wiadomości i ich interpretacji. Zdaniem Meinardi, to szkoła odgrywa istotną rolę w nabywaniu wiedzy o sposobach pozyskiwania informacji, kształtowaniu umiejętności właściwego ich wykorzystania i poddania krytycznej ocenie. Edukacja w zakresie *information literacy* obejmuje również naukę języków obcych. Warto zaznaczyć, że celem współczesnej dydaktyki jest nie tylko opanowanie czterech podstawowych kompetencji lingwistycznych, ale także przygotowanie ucznia do samodzielnego rozwijania umiejętności językowych w przyszłości. Jedną z form rozwijania umiejętności szukania i wybierania informacji jest, jak twierdzi autorka, metoda projektów, która pozwala uczniom na poszerzanie wiedzy dotyczącej danego zagadnienia. Podczas pracy nad projektem uczniowie, realizując określone zadanie, mają możliwość doskonalenia umiejętności samodzielnego korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych (MEINARDI 2014: 407–418).

Dla nauczycieli celem doboru dodatkowych pomocy dydaktycznych, takich jak zdjęcia, ilustracje i krótkie filmy, jest uzupełnienie podręcznika bazowego o potrzebny materiał językowy oraz podniesienie atrakcyjności lekcji. Ważną kwestią w wyborze pomocy jest, jak zauważa Komorowska, ułatwienie uczniom nauki, podniesienie skuteczności uczenia się oraz wzięcie pod uwagę tych materiałów edukacyjnych, które wzbudzają ich zainteresowanie (KOMOROWSKA 1999: 60–61). Marek Szałek z kolei podkreśla silny związek pomiędzy motywacją a środkami nauczania ze względu na ich znaczenie w procesie nauki języka obcego i wielość pozytywnych funkcji, jakie one pełnią, żeby wspomnieć chociażby kilka: reprezentatywna, kształtująca, ćwiczebna, sterująca i motywująca. Autor docenia korzyści, jakie daje stosowanie multimedialnych, środków audiowizualnych, technik komputerowych oraz internetu. Dzięki nowym rozwiązaniom technicznym możliwe jest podniesienie jakości prezentacji materiału wizualnego i dźwiękowego (SZĄLEK 2004: 162–163).

Nie można jednak nie zauważyć, że nadużywanie nowych technologii niesie za sobą również zagrożenia i skutki negatywne. Pojawiają się liczne opinie, że nowoczesna szkoła to taka, która posiada bogatą bazę technologiczną. Trzeba jednak zdawać sobie sprawę, że innowacyjne pomoce dydaktyczne często są kosztowne. Wprowadzenie nowych technologii do szkół amerykańskich opisuje Naomi Klein, dziennikarka i komentatorka współczesnych przemian ekonomicznych i kulturowych. Autorka podnosi kwestię nowych technologii jako wyznacznika swego rodzaju trendów w edukacji. Niestety, możliwość korzystania z nowoczesnych pomocy edukacyjnych wymaga ogromnych nakładów finansowych, na które wiele szkół nie stać. I tutaj z pomocą przychodzą wielkie firmy, które w zamian za wyposażanie placówek oświatowych w nowoczesny sprzęt reklamują siebie, czyniąc z młodych ludzi przyszłych konsumentów ich produktów. To bardzo powszechna praktyka w szkołach amerykańskich (KLEIN 2004). Warto zdać sobie sprawę z opisanego przez Naomi Klein niepokojącego zjawiska, pomimo iż w Polsce na razie nie obserwujemy takiego wpływu prywatnych firm na proces edukacji. Wprawdzie nowe technologie postrzegane są jako atrakcyjna pomoc dydaktyczna, jednak wyposażanie pracowni klasowych odbywa się powoli i stopniowo w miarę możliwości finansowych danej placówki.

Należy tym samym wziąć pod uwagę niektóre sugestie autorów publikacji niezwiązanych bezpośrednio z nauką języków obcych, ale będących obserwatorami przemian, jakie następują w życiu społecznym. Autorka artykułów dotyczących przekazu medialnego, Małgorzata Więczkowska, zwraca uwagę nauczycieli i rodziców na wpływ mediów na proces wychowania dzieci i młodzieży. Przestrzega ona przed bezkrytycznym wyborem programów, zdając sobie sprawę, jak silne oddziaływanie na młodych ludzi mają współczesne media. Doceniając bez wątpienia wiele zalet internetu, który pozwala nawiązywać kontakty międzyludzkie, służy do pogłębiania wiedzy, trzeba również wspomnieć, że może on nieść pewne zagrożenia, przede wszystkim z powodu niebezpiecznych czy też bardzo płytkich treści (WIĘCZKOWSKA 2012).

Na inny rodzaj zagrożenia związanego z przekazywanymi wiadomościami zwraca uwagę siostra Michaela Pawlik. Autorka przestrzega przed niebezpiecznymi filozofiami Wschodu i przyjmowaniem obcych idei w kulturze polskiej. Odniesienia do tematyki religii wschodnich znajdują się w niektórych podręcznikach do nauki języków obcych. Przy okazji pracy nad słownictwem dotyczącym stylu życia, autorzy podręczników rozpowszechniają treści promujące wschodnie techniki relaksacyjne kulturowo nam obce (por. PAWLIK 2013). Należy jednocześnie zaznaczyć, że wprowadzenie elementów kultury, rozumianej jako dorobek artystyczny określonego narodu, stanowi ważny komponent w procesie nauczania – uczenia się języka obcego. Dlatego też nauczyciel zapoznaje uczniów z bogactwem wybranych aspektów szeroko rozumianej cywili-

zacji, obejmujących z jednej strony dzieła sztuki, piękno architektury, z drugiej zaś literaturę i muzykę. Przygotowanie odpowiednich pomocy dydaktycznych stanowi w tym momencie niezbędną część pracy nauczyciela. Niezwykle wartościowe może być korzystanie z dużych zasobów źródeł internetowych. Sięgając przykładowo po reprodukcje obrazów, prowadzący powinien brać pod uwagę wartości estetyczne i etyczne dzieł, pomijać natomiast przykłady antysztuki (por. GOŁASZEWSKA 1984).

Oprócz kwestii związanej z umiejętnością wybierania wartościowych treści warto jeszcze wspomnieć o bardzo poważnych w skutkach zagrożeniach spowodowanych nadużywaniem nowoczesnych mediów, takich jak internet czy telefon komórkowy, co jest określane mianem uzależnień technologicznych (KRZYŻAK-SZYMAŃSKA 2018; ANDRZEJEWSKA 2014; KOZAK 2014). Ewa Krzyżak-Szymańska w przywołanej publikacji podejmuje się opisanie zjawiska nałogowego korzystania z nowych technologii. Autorka, opierając się na obserwacjach badaczy i literatury przedmiotu, przedstawia powody nadużywania internetu czy telefonu komórkowego, objawy i zmiany zachowań spowodowane ciągłym korzystaniem z cyfrowej przestrzeni (KRZYŻAK-SZYMAŃSKA 2018; ANDRZEJEWSKA 2014). Obserwowane niepokojące zachowania spowodowane nadmiernym przebywaniem w sieci to poczucie zagubienia, niepokoju czy poirytowania z powodu braku dostępu do internetu, nieudane próby ograniczenia korzystania z nowych mediów, gry hazardowe, e-zakupy (wydawanie zbyt dużych sum pieniędzy na niepotrzebne przedmioty). Innymi negatywnymi konsekwencjami przesadnego korzystania z internetu i telefonu komórkowego są skutki fizjologiczne (problemy ze wzrokiem, zwiększone ryzyko wystąpienia nowotworu mózgu u nastolatków), psychologiczne (izolacja, fobie, zanik więzi emocjonalnych, brak koncentracji), moralne (na przykład możliwość nabycia narkotyków, dopalaczy), społeczne (nieporozumienia rodzinne, zaniedbywanie obowiązków szkolnych, wagarowanie, konflikty z nauczycielami i rówieśnikami), intelektualne (brak zainteresowania nauką) i finansowe (e-hazard, e-zakupy). W sytuacji tak licznych zagrożeń konieczna staje się profilaktyka w placówkach oświatowych. Szkoła wydaje się zatem miejscem, w którym uczniowie i rodzice mogą dowiedzieć się o sposobach przeciwdziałania zagrożeniom technologicznym, jak i doskonalić umiejętność właściwego korzystania z nowych technologii. Istotną rolę w kształtowaniu postaw uczniów wobec nowych mediów pełnią nauczyciele. Wśród czynników chroniących przed zagrożeniami wirtualnego świata KRZYŻAK-SZYMAŃSKA (2018) wymienia te, związane z pozytywnym nastawieniem do szkoły, dobrymi wynikami w nauce, akceptacją w klasie oraz właściwym korzystaniem z nowych technologii. Stanisław KOZAK (2014) również podkreśla konieczność zapobiegania cyberprzemocy przez szkolenia rady pedagogicznej, instalowanie oprogramowania filtrującego na urządzeniach z dostępem do sieci oraz działania profilaktyczne (rozmowy, opracowanie zasad korzystania z nowych technologii).

Z powyższych rozważań wynika, że wykorzystanie materiałów dydaktycznych ma wiele zalet, a postęp techniczny daje nauczycielowi dużo nowych możliwości wzbogacania swojego warsztatu pracy. Nauczyciel, wybierając wartościowe pomoce edukacyjne, może tym samym uwrażliwić uczniów na piękno otaczającego świata i twórczości ludzkiej. Do ważnych zadań nauczyciela należy zwrócenie uwagi uczniów, aby właściwie korzystali z zasobów internetu, jak też ostrzeżenie ich przed zagrożeniami świata wirtualnego.

3. Badanie ankietowe: uczestnicy, cel badań, narzędzie badawcze

3.1. Uczestnicy i cel badań

Badanie ankietowe, przeprowadzone w 2018 roku w szkole ponadgimnazjalnej, obejmuje 533 poprawnie wypełnione ankiety przez uczniów trzyletniego liceum ogólnokształcącego i czteroletniego liceum plastycznego. Respondenci wypełniali ankiety w grupach językowych, w których odbywają się zajęcia. Badanie kwestionariuszem związane było z uczeniem się języka angielskiego oraz innych języków obcych: francuskiego, hiszpańskiego, niemieckiego, rosyjskiego i włoskiego. Liczba ankiet dotyczących uczenia się języka angielskiego wyniosła 265, natomiast liczba ankiet dla pozostałych języków obcych to 268. W badaniu wzięło również udział 11 nauczycieli języka angielskiego i pozostałych języków obcych tejże szkoły ponadgimnazjalnej. Wyniki badania ankietowego przeprowadzonego wśród uczniów zostały zinterpretowane z uwzględnieniem poszczególnych grup językowych, natomiast zbiorczo potraktowano wyniki ankiety dla nauczycieli głównie z uwagi na małą liczebność tej grupy respondentów.

Celem nadrzędnym badania była próba odpowiedzi na pytania dotyczące roli pomocy dydaktycznych w procesie uczenia się języka obcego. Ankieta dotyczyła również motywacji do nauki i sposobów uczenia się. Pomoce dydaktyczne zastosowane przez nauczyciela, jak i te wybierane przez uczniów mają bowiem związek z motywacją do nauki języka obcego.

3.2. Narzędzie badawcze

Badanie ankietowe zostało przeprowadzone dzięki pomocy nauczycieli języka angielskiego i pozostałych języków obcych w poszczególnych grupach

językowych. Przygotowano dwa rodzaje kwestionariusza, jeden z zakresu języka angielskiego, a drugi z zakresu drugiego języka obcego. Zawierały one te same pytania badawcze. Uczniowie wypełniali ankiety w grupach językowych, osobno na zajęciach języka angielskiego i osobno na zajęciach pozostałych języków obcych. Tym sposobem dany uczeń mógł wziąć udział zarówno w badaniu związanym z językiem angielskim, jak i z drugim językiem, który był przez niego wybrany (przypomnijmy: francuskim, hiszpańskim, niemieckim, rosyjskim lub włoskim).

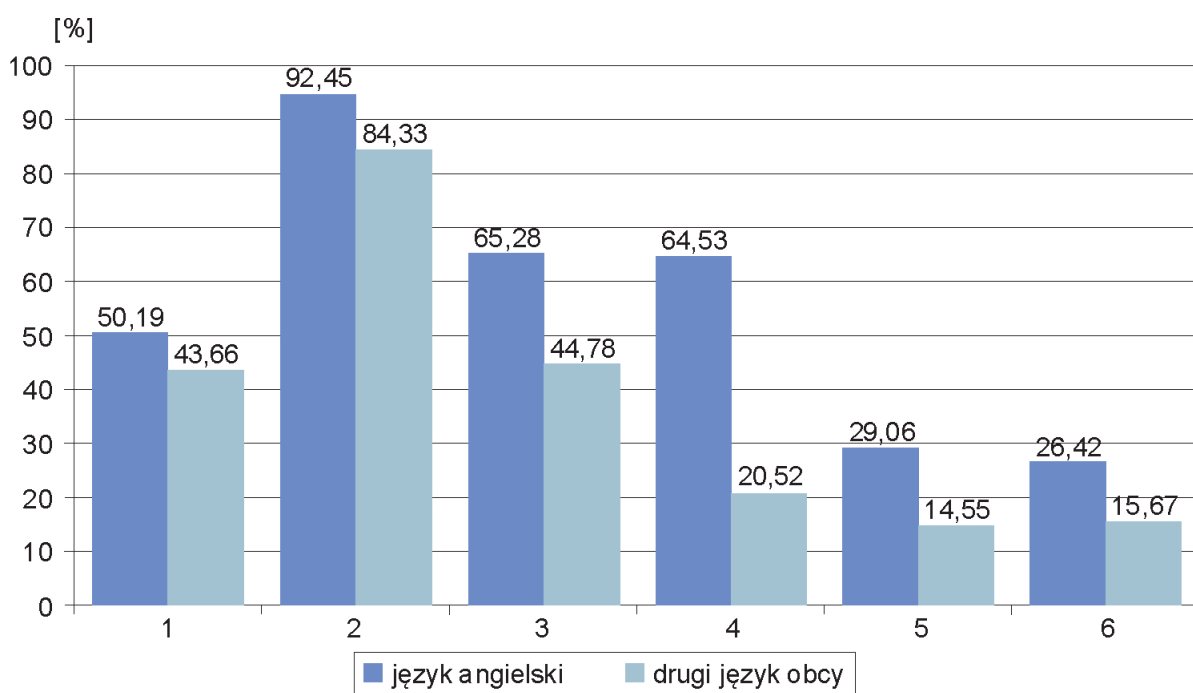
Kwestionariusz był anonimowy, zawierał przede wszystkim pytania zamknięte z możliwością dodania własnej odpowiedzi. Pytania dotyczyły takich aspektów jak: motywacja do nauki języka angielskiego i drugiego języka obcego, wyboru najważniejszych dla respondentów kompetencji językowych, sposobów uczenia się języków obcych, preferowanych pomocy dydaktycznych i ich wyboru pod względem przydatności oraz częstotliwości ich wykorzystywania. W ankiecie poproszono respondentów o odpowiedź na osiem pytań badawczych, rozpoczynając od zagadnienia dotyczącego motywacji do nauki języka angielskiego i drugiego języka obcego. Następnie uczniowie i nauczyciele zaznaczali, które z kompetencji językowych są dla nich najważniejsze w procesie uczenia się – nauczania języków obcych. Trzecie pytanie odnosiło się do wybieranych sposobów uczenia się. Odpowiadając na pytanie czwarte, respondenci wskazywali, na ile korzystanie z pomocy dydaktycznych ułatwia im naukę języków.

Pytania dalszej części ankiety dotyczyły już bezpośrednio pomocy dydaktycznych. Respondenci wskazywali te, które należą do ich ulubionych, i te, które uważają za przydatne. W pytaniu odnoszącym się do częstotliwości używanych pomocy dydaktycznych proszono respondentów, by zaznaczyli odpowiedź w skali Likerta. Ankietowani, mając do wyboru wiele różnych odpowiedzi, uszeregowanych od „bardzo często” do „nigdy”, mogli zaznaczyć odpowiadającą im opcję do wskazanych materiałów dydaktycznych, takich jak: podręcznik, prasa, piosenki, ilustracje czy internet. Ostatnie pytanie, skierowane do uczących się, było związane z tematyką, której szukają oni w pomocach dydaktycznych. Wyniki ankiet przedstawiłam przede wszystkim za pomocą wykresów słupkowych, które okazują się szczególnie pomocne w interpretowaniu wyników badania.

4. Omówienie wyników badania

4.1. Motywacja i sposoby uczenia się

Pierwsze pytanie zadane respondentom dotyczyło motywacji do nauki języka angielskiego i drugiego języka obcego. Dane z ankiety na temat języka angielskiego i pozostałych języków obcych przedstawia całościowo poniższy wykres:



Wykres 1. Co zachęca Cię do nauki języka angielskiego oraz drugiego języka obcego?
 Objasnienia: **1** – lubię uczyć się języka obcego; **2** – aby móc komunikować się za granicą; **3** – aby móc znaleźć pracę; **4** – chcę zdać egzamin (maturę); **5** – aby czytać zagraniczną prasę; **6** – inne
 Źródło: Badania własne.

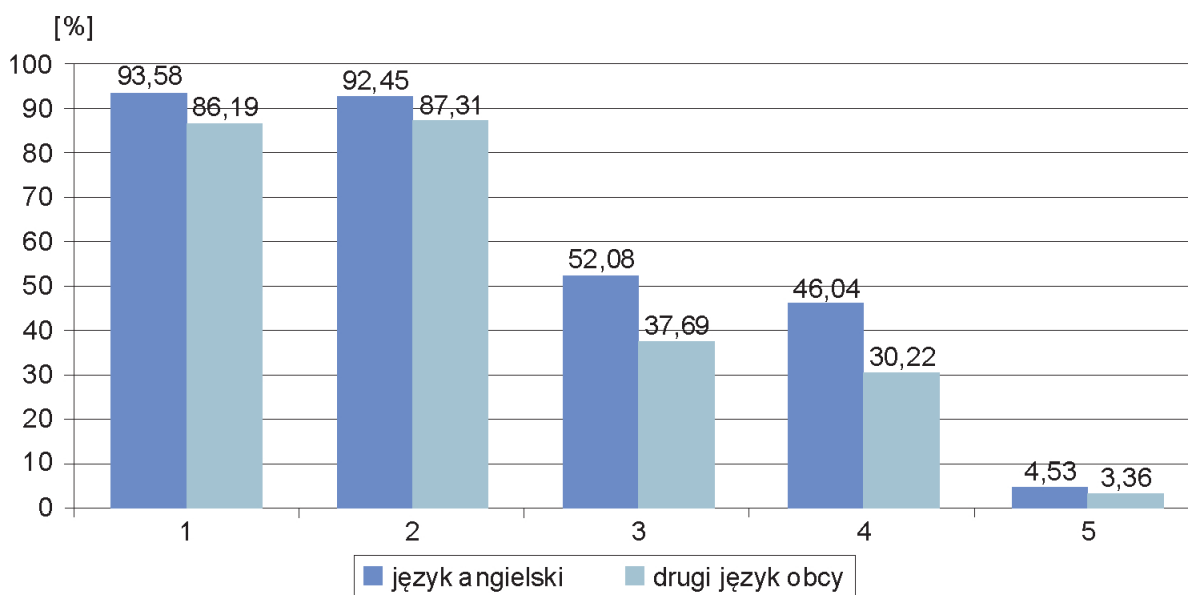
Analizując wyniki wykresu 1, można zauważyć, że uczniowie, podejmując zarówno naukę języka angielskiego, jak i drugiego języka obcego, mają na celu przede wszystkim aspekt komunikacyjny, co wyraża 92,45% uczniów w przypadku języka angielskiego i 84,33% w przypadku innych języków obcych. Kolejnym powodem, dla którego uczniowie uczą się języka angielskiego i pozostałych języków, jest chęć znalezienia pracy. Zwiększa się zatem różnica pomiędzy językami na rzecz języka angielskiego, którego znajomość uważa za ważną 65,28% uczniów, podczas gdy znajomość drugiego języka obcego jest ważna dla 44,78% uczniów. Z ich odpowiedzi wynika również, iż silniejsza jest motywacja do nauki języka angielskiego niż do nauki któregośkolwiek z pozostałych języków ze względu na zdanie egzaminu maturalnego (dla 64,53% re-

spondentów ważniejszy jest wynik matury z języka angielskiego w stosunku do 20,52% wypełniających ankietę, którzy wskazali na inny język obcy). Ważnym czynnikiem motywującym do nauki języka obcego jest też sama przyjemność nauki. Tak przynajmniej twierdzi 50,19% uczniów na temat języka angielskiego i 43,66% w stosunku do nauki drugiego języka obcego. Mniej znaczącą zachętą do nauki języków obcych wydaje się możliwość czytania zagranicznych artykułów prasowych.

Zdaniem nauczycieli uczniowie podejmują naukę języków obcych, mając na celu przede wszystkim aspekty komunikacyjne, znalezienie pracy i zdanie egzaminu maturalnego.

Podkreślając umiejętność komunikacji jako nadrzędnego celu nauki języka obcego, można zauważyć zgodność opinii pedagogów i uczniów. Dla obydwu grup respondentów drugim pod względem ważności powodem jest znalezienie pracy. W skutecznym szukaniu zatrudnienia pomocna okazuje się, według respondentów, znajomość dwóch obcych języków.

W procesie uczenia się języka obcego ważną rolę odgrywa rozwój poszczególnych kompetencji językowych. Nauczyciele jednomyślnie za najważniejszą kompetencję wskazali umiejętność mówienia (100%), na drugim miejscu rozumienie wypowiedzi obcokrajowca (72,73%) i na trzecim pisanie wiadomości tekstowych (36,36%). Celem zadanego uczniom pytania o umiejętności językowe, które uważają za najważniejsze, była chęć porównania, czy istnieje różnica bądź podobieństwo w nabywaniu kompetencji językowych pomiędzy językiem angielskim, a drugim językiem obcym. Poniższy diagram ilustruje to zagadnienie:



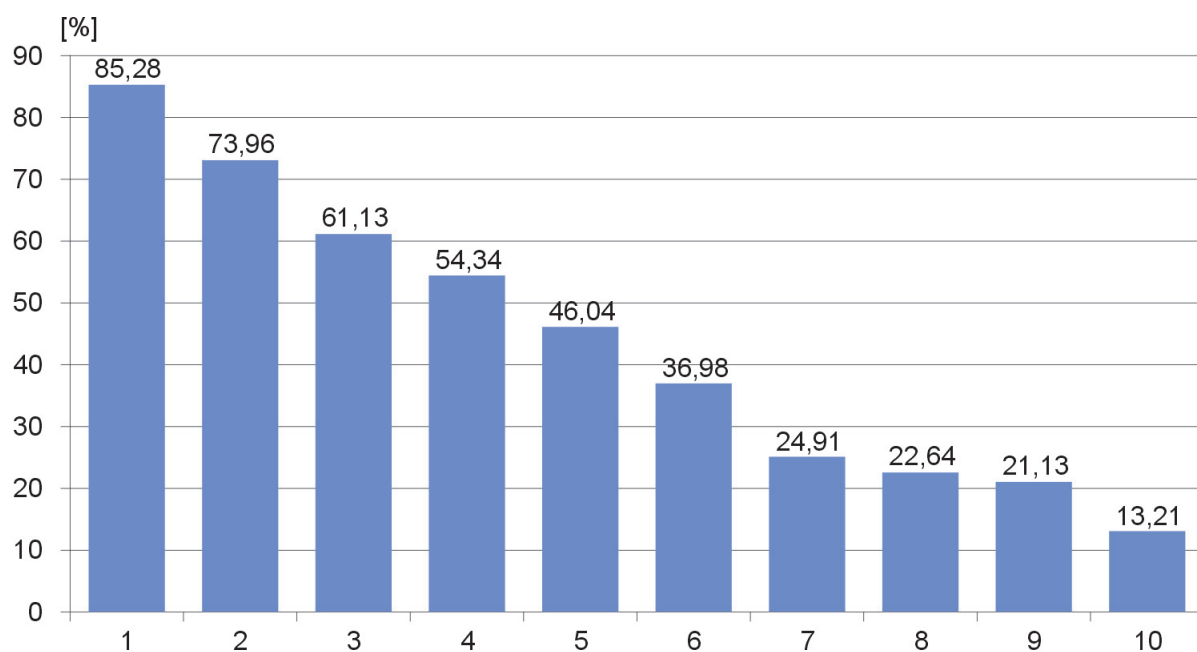
Wykres 2. Jakie umiejętności w nauce języka angielskiego i drugiego języka obcego są dla Ciebie najważniejsze?

Objaśnienia: 1 – mówienie; 2 – rozumienie wypowiedzi obcokrajowca; 3 – czytanie tekstów; 4 – pisanie wiadomości; 5 – inne

Źródło: Badania własne.

Obserwując przedstawione powyżej wyniki, zauważyć można, że uczniowie za najważniejsze kompetencje językowe uważają umiejętność mówienia oraz rozumienia wypowiedzi obcokrajowca. Kompetencja mówienia jest najważniejszą umiejętnością w przypadku języka angielskiego (93,58%), z kolei na drugim miejscu jest rozumienie wypowiedzi w tym języku (92,45%). Uczniowie drugiego języka obcego chcą natomiast przede wszystkim rozumieć wypowiedzi obcokrajowca (87,31%), na drugim miejscu sytuuje się samodzielne formułowanie wypowiedzi w języku obcym (86,19%). Na miejscu trzecim plasuje się umiejętność rozumienia czytanego tekstu, a na czwartym umiejętność napisania wiadomości. Dotyczy to zarówno języka angielskiego, jak i drugiego języka obcego.

Powyższe wyniki ponownie wskazują na zgodność opinii nauczycieli i uczniów w dostrzeżeniu wagi dwóch kompetencji językowych – mówienia i rozumienia wypowiedzi obcokrajowca jako niezbędnych w komunikacji językowej. W procesie nauczania – uczenia się języków obcych nie bez znaczenia są sposoby czy, szerzej ujmując, strategie uczenia się oraz czas poświęcony nauce, ponieważ ma to bezpośredni wpływ na zasób leksykalny oraz gotowość do użycia języka obcego w określonej sytuacji. Podczas gdy zmierzenie czasu poświęconego nauce języka obcego jest trudniejsze, pytanie o sposoby uczenia się języków obcych pozwoliło w sposób bardziej wymierny przedstawić to zagadnienie.

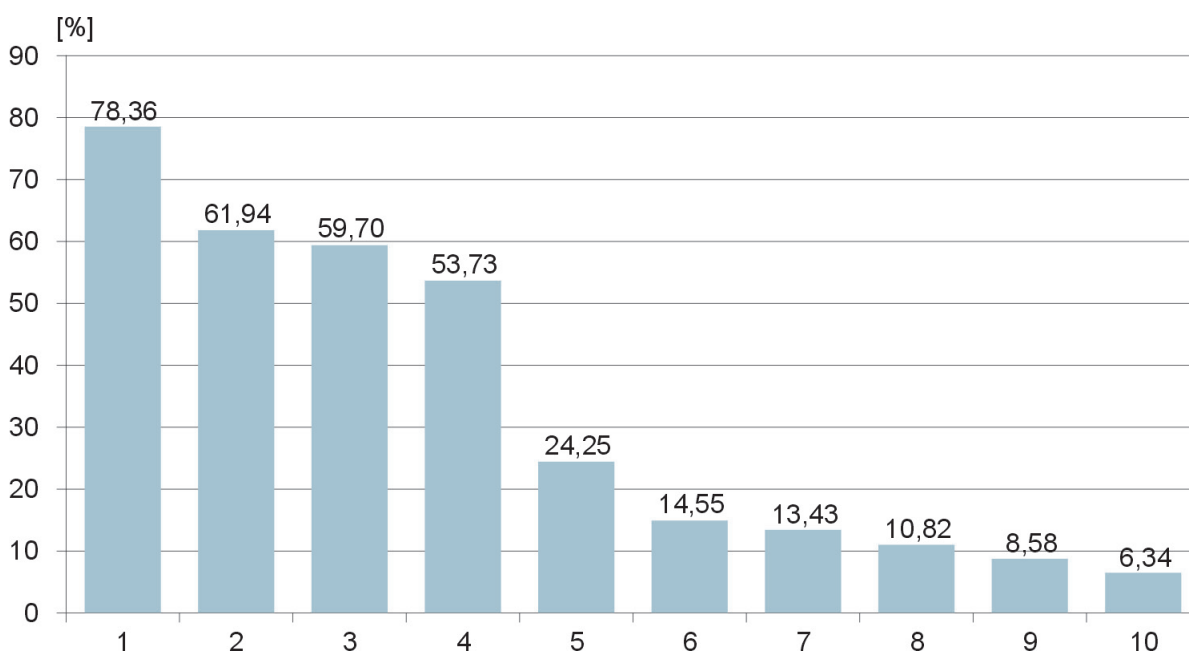


Wykres 3. W jaki sposób uczysz się języka angielskiego?

Objaśnienia: 1 – korzystam z internetu; 2 – powtarzam słówka; 3 – oglądam programy telewizyjne; 4 – wykonuję ćwiczenia zadane na lekcji; 5 – notatki na zajęciach 6 – rozmawiam z obcokrajowcem; 7 – czytam artykuły; 8 – inne 9 – wykonuję ćwiczenia we własnym zakresie; 10 – słucham audycji radiowych

Źródło: Badania własne.

Wykres 3 przedstawia sposoby uczenia się języka angielskiego po ich uszeregowaniu, od tych najczęściej stosowanych do tych mniej popularnych. W nauce języka angielskiego największa grupa respondentów (85,28%) korzysta z internetu, a drugie miejsce zajmuje tradycyjne powtarzanie słownictwa (73,96%). Oglądanie programów telewizyjnych to trzeci sposób nauki języka angielskiego wybierany przez 61,13% uczniów. Kolejne miejsca zajmują ćwiczenia wykonywane na zajęciach oraz notatki. Uczniowie rzadziej mają okazję rozmawiać z obcokrajowcami (36,98%), a tylko niewielu (24,91%) czyta artykuły prasowe w języku angielskim. Wśród innych sposobów uczenia się uczniowie podają na przykład: oglądanie seriali, korzystanie z aplikacji na telefon, oglądanie filmów, korzystanie z serwisu YouTube i czytanie książek. Preferowane sposoby uczenia się drugiego języka obcego zostały przedstawione na wykresie 4.



Wykres 4. W jaki sposób uczysz się najczęściej drugiego języka obcego?

Objaśnienia: **1** – powtarzam słówka; **2** – korzystam z notatek zrobionych na lekcji; **3** – korzystam z internetu; **4** – wykonuję ćwiczenia na lekcji; **5** – oglądam programy telewizyjne; **6** – wykonuję ćwiczenia we własnym zakresie; **7** – rozmawiam z obcokrajowcem; **8** – inne; **9** – czytam artykuły prasowe; **10** – słucham audycji radiowych

Źródło: Badania własne.

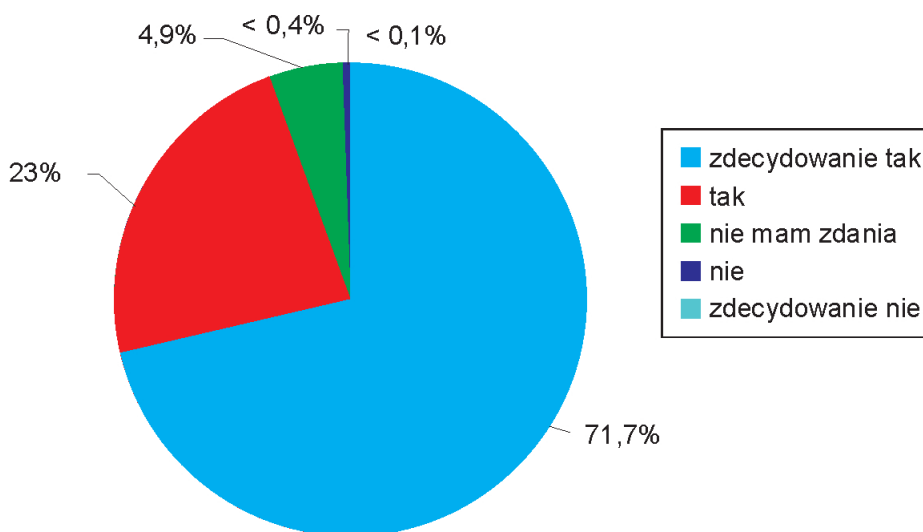
W nauce drugiego języka obcego najczęściej wybieranymi sposobami są: powtarzanie słownictwa (78,36%), czytanie notatek zrobionych podczas zajęć (61,94%) oraz korzystanie z internetu (59,70%). W nauce drugiego języka obcego uczniowie za ważne uznają również wykonywanie ćwiczeń podczas zajęć, co przyznaje 53,73% respondentów. Na kolejnych miejscach w hierarchii ważności w opinii uczniów znajdują się: oglądanie programów telewizyjnych; wykonywanie ćwiczeń we własnym zakresie i rozmowa z obcokrajowcem. Wśród innych

sposobów uczenia się ankietowani wymieniają na przykład: notatki z lekcji, korzystanie z aplikacji na telefon, oglądanie filmów na YouTube, korzystanie ze słowników.

Odmienne zdanie mają nauczyciele, ponieważ według 90,91% pedagogów to rozmowa z obcokrajowcem powinna być preferowanym sposobem uczenia się języka obcego. Na drugim miejscu wskazali oni: ćwiczenia na zajęciach, programy telewizyjne, korzystanie z internetu i audycje radiowe. Powtarzanie słówek zajmuje miejsce trzecie. Dla nauczycieli ważną rolę w uczeniu się języka obcego odgrywa bezpośrednia rozmowa z obcokrajowcem, chociaż doceniają także tradycyjne ćwiczenia oraz zastosowanie nowych technologii. Uczniowie z kolei możliwość nauki języka obcego poprzez konwersację z obcokrajowcem wymieniają na szóstym miejscu (w przypadku języka angielskiego) i siódmym (w przypadku drugiego języka obcego). Uczą się oni nowego języka w tradycyjny sposób (tj. korzystając z podręczników, uczestnicząc w lekcjach), a także często korzystają z nowych technologii.

4.2. Wybór pomocy dydaktycznych

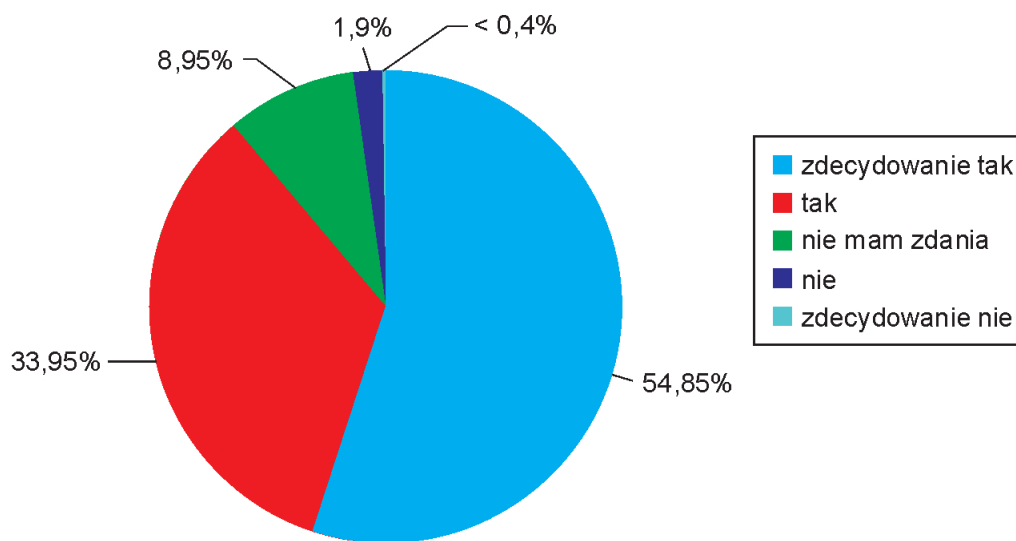
W nauczaniu języka obcego niezwykle ważną rolę odgrywają pomoce dydaktyczne, dlatego w kwestionariuszu znalazło się pytanie o korzyści, jakie przynosi ich stosowanie. Mimo iż można było założyć *a priori*, że większość odpowiedzi będzie pozytywnych, warto poznać, na ile duża jest akceptacja ankietowanych dla stosowania różnych pomocy edukacyjnych. Ilustrują to poniższe wykresy.



Wykres 5. Czy korzystanie z wielu pomocy dydaktycznych ułatwia naukę języka angielskiego?

Źródło: Badania własne.

Zgodnie z oczekiwaniami zdecydowana większość uczniów docenia zastosowanie pomocy dydaktycznych w uczeniu się języka angielskiego – 71,7% respondentów odpowiedziało, że w sposób zdecydowany ułatwiają one naukę tego języka, 23% uczniów udzieliło odpowiedzi „tak”, jedynie 4,9% uczniów nie miało zdania na ten temat. Dla porównania wykres 6 przedstawia opinię uczniów dotyczącą zastosowania pomocy dydaktycznych w nauce drugiego języka obcego:



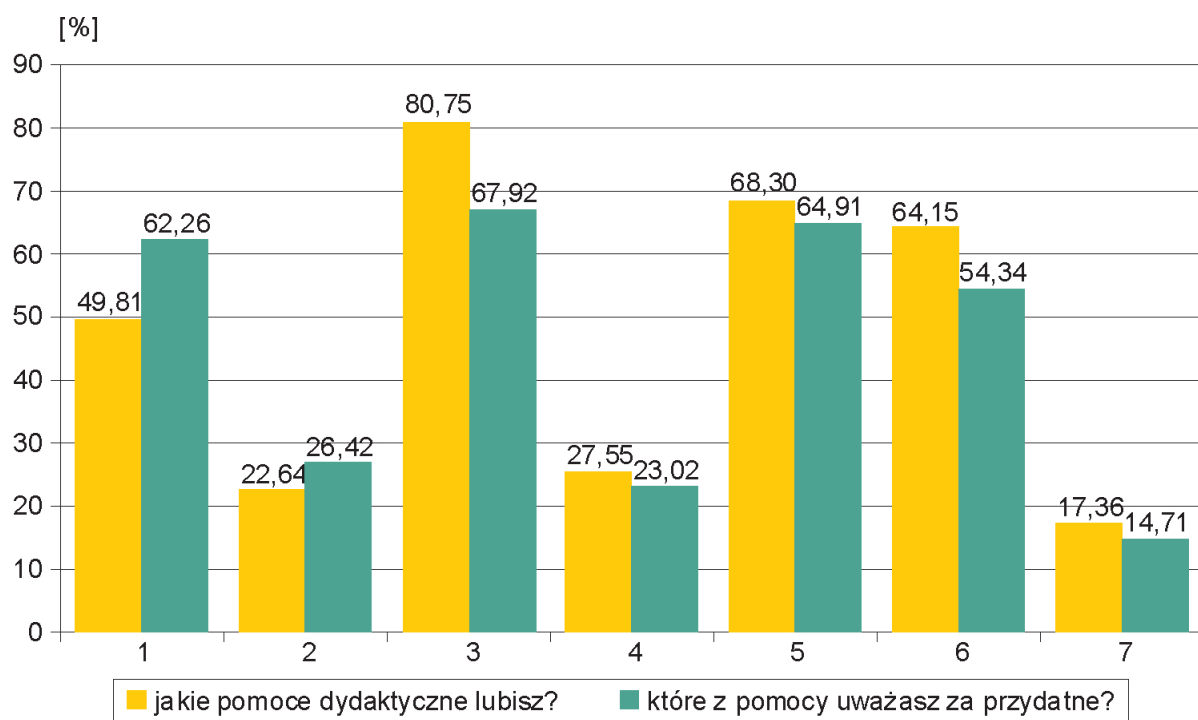
Wykres 6. Czy częste korzystanie z pomocy dydaktycznych ułatwia naukę drugiego języka obcego?

Źródło: Badania własne.

Zdecydowana większość uczniów dostrzega, jak wiele możliwości daje korzystanie z różnych pomocy naukowych w zakresie uczenia się drugiego języka obcego. Swoją aprobatę dla pomocy dydaktycznych wyraziło 54,85%, odpowiedź aprobującą dało 33,95%, natomiast 8,95% nie miało zdania.

Porównując wyrażoną przez uczniów opinię na temat korzyści, jakie daje częste stosowanie pomocy dydaktycznych w nauce języków, można zauważyć, że uczniowie doceniają pomoce dydaktyczne zarówno podczas nauki języka angielskiego, jak i innych języków obcych. Natomiast różnica pomiędzy językiem angielskim i innymi językami obcymi jest widoczna w wyrażonym stopniu aprobaty różnorodności pomocy dydaktycznych na korzyść języka angielskiego. Chęć korzystania z pomocy edukacyjnych w języku angielskim wynika, moim zdaniem, z faktu popularności tego języka.

Kolejnym interesującym nas zagadnieniem jest pytanie o dobór pomocy dydaktycznych, które z nich lubią, a które z nich uważają za skuteczne. Należałoby również zastanowić się, czy preferowane pomoce naukowe nie należą jednocześnie do tych najskuteczniejszych. Wykres 7 ilustruje to zagadnienie:



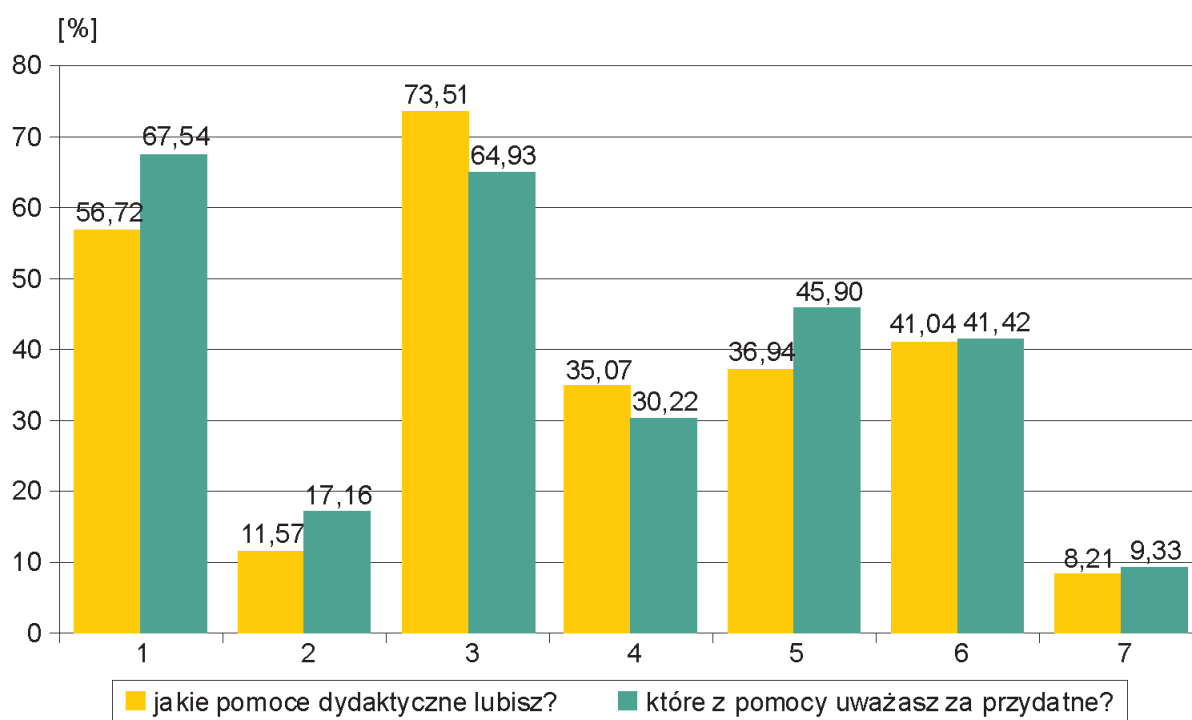
Wykres 7. Wykres zbiorczy: Jakiego rodzaju pomoce dydaktyczne lubisz w nauce języka angielskiego i które z nich uważasz za najbardziej przydatne?

Objaśnienia: 1 – podręcznik; 2 – artykuły w czasopiśmie obcojęzycznych; 3 – piosenki obcojęzyczne; 4 – ilustracje; 5 – strony obcojęzyczne w internecie; 6 – programy telewizyjne; 7 – inne

Źródło: Badania własne.

Analizując dane zawarte na wykresie 7, można zauważyć różnicę pomiędzy pomocami dydaktycznymi, które uczniowie preferują, i tymi, które uważają za przydatne. Najczęstszą formą pomocy dydaktycznej, po którą sięgają uczniowie (80,75%), jest piosenka, która towarzyszy uczniom, moim zdaniem, bardzo często w życiu codziennym, przede wszystkim jako forma relaksu i spędzania czasu wolnego. Przydatność piosenki w nauce języka angielskiego jest zauważana przez 67,92% uczniów. Kolejne miejsca w rankingu lubianych materiałów dydaktycznych zajmują: strony anglojęzyczne w internecie (68,30%), programy telewizyjne (64,15%) oraz, na czwartym miejscu, podręcznik (wybrany przez 49,81% respondentów). Pozycja podręcznika zmienia się, jeśli uwzględnimy czynnik jego przydatności, ponieważ 62,26% uczniów plasuje go na trzecim miejscu. W klasyfikacji materiałów dydaktycznych w aspekcie ich przydatności to piosenka nadal zajmuje pierwsze miejsce (67,92%), na drugim miejscu 64,91% uczniów wskazuje obcojęzyczne strony internetowe. Na trzecim jest wspomniany już podręcznik, na czwartym (54,34%) notujemy programy telewizyjne. Mniej przydatna dla respondentów okazuje się lektura artykułów anglojęzycznych (26,42%) i ilustracje (23,02%).

Aby móc porównać preferencje respondentów uczących się języka angielskiego z preferencjami uczniów drugiego języka obcego, te same dwa pytania zadano drugiej grupie ankietowanych. Wyniki przedstawia wykres 8.



Wykres 8. Wykres zbiorczy: Jakie pomoce dydaktyczne lubisz w nauce drugiego języka obcego i które z nich uważasz za najbardziej przydatne?

Objaśnienia: 1 – podręcznik; 2 – artykuły w czasopismach obcojęzycznych; 3 – piosenki obcojęzyczne; 4 – ilustracje; 5 – strony obcojęzyczne w internecie; 6 – programy telewizyjne; 7 – inne

Źródło: Badania własne.

Przypatrując się wynikom ankiety związanym z wyborem preferowanych materiałów obcojęzycznych i ich przydatnością, można zauważyć, że również w uczeniu się drugiego języka obcego piosenka zajmuje ważne miejsce – 73,51% uczniów umieściło ją na pierwszym miejscu jako najlepszą pomoc dydaktyczną. Na drugim miejscu znajduje się podręcznik (56,72%), na trzecim programy telewizyjne (41,04%), na czwartym obcojęzyczne strony w internecie (36,94%), na piątym natomiast są ilustracje (35,07%). Jeśli weźmiemy pod uwagę kryterium przydatności, to w nauce drugiego języka obcego na pierwszym miejscu umieszczono podręcznik (67,54% uczniów), zaś na drugim piosenkę (64,93% respondentów), na trzecim znajdują się obcojęzyczne strony internetowe (45,90%), na czwartym programy telewizyjne (41,42%), na piątym ilustracje (30,22%), a na szóstym artykuły prasowe (17,16%).

Podsumowując wyniki kwestionariusza związane z wyborem pomocy dydaktycznych, możemy stwierdzić, że piosenka zajmuje pierwsze miejsce zarówno w kategorii ulubionej pomocy językowej w procesie uczenia się języka angielskiego, jak i drugiego języka obcego. Jeśli weźmiemy pod uwagę kryterium przydatności materiałów dydaktycznych w nauce języka angielskiego piosenka plasuje się również na pierwszym miejscu. Natomiast w nauce drugiego języka obcego uczniowie bardziej doceniają możliwość korzystania z podręcznika.

Zdaniem nauczycieli (100% ankietowanych) zdecydowanie podręcznik jest najważniejszą i najcenniejszą pomocą dydaktyczną. Na drugim miejscu nauczyciele wymieniają: piosenki, ilustracje, strony internetowe. Wśród innych pomocy dydaktycznych pedagodzy wymieniają także: pytania otwarte, filmiki, karty pracy, nagrania CD, gry online, prezentacje dotyczące kultury danego kraju. Zdaniem 90,91% nauczycieli pomoce dydaktyczne pozwalają przede wszystkim poszerzyć słownictwo, 73,72% sądzi, że materiały dydaktyczne podnoszą atrakcyjność zajęć i stanowią uzupełnienie podręcznika bazowego (63,64%).

Istotna wydawała się także częstotliwość korzystania z pomocy naukowych. Uzyskane dane zebrano w tabeli 1.

Tabela 1

Częstotliwość korzystania z materiałów dydaktycznych z języka angielskiego? [w %]

Częstotliwość	Materiały dydaktyczne					
	podręcznik	artykuły prasowe	piosenki	ilustracje	strony internetowe	programy telewizyjne
bardzo często	22,26	4,53	68,68	9,43	46,42	30,57
często	30,57	15,09	18,11	20,75	29,06	24,53
średnio często	25,66	21,89	5,28	19,25	11,32	19,62
rzadko	13,58	21,89	4,53	25,28	8,30	14,34
bardzo rzadko	5,28	19,62	1,89	13,58	3,40	4,91
nigdy	2,64	16,98	1,51	11,70	1,51	6,04

Źródło: Badania własne.

Wyniki przedstawione w tabeli potwierdzają popularność piosenki w języku angielskim, której 68,68% młodzieży słucha bardzo często, 18,11% często, 5,28% średnio często. Dużą popularnością cieszy się również internet, ponieważ 46,42% respondentów korzysta z niego bardzo często, 29,06% często, a 11,32% średnio często. Uczniowie lubią także programy telewizyjne: 30,57% respondentów bardzo często je ogląda, 24,53% często i 19,62% średnio często. Podobnym zainteresowaniem jak telewizja cieszy się podręcznik, na co wskazuje odsetek uczniów z niego korzystających: 22,26% uczniów bardzo często korzysta z podręcznika, 30,57% często, a 25,66% średnio często. Dane zebrane w tabeli 1 wskazują, że jedynie 4,53% bardzo często, 15,09% często i 21,89% średnio często korzysta z artykułów prasowych; natomiast 21,89% rzadko, a 19,62% – bardzo rzadko sięga po artykuły prasowe, 16,98% badanych odpowiedziało, że nigdy nie korzysta z artykułów anglojęzycznych.

W uczeniu się drugiego języka obcego częstotliwość korzystania z materiałów dydaktycznych rozkłada się nieco bardziej równomiernie, co obrazuje tabela 2.

Tabela 2

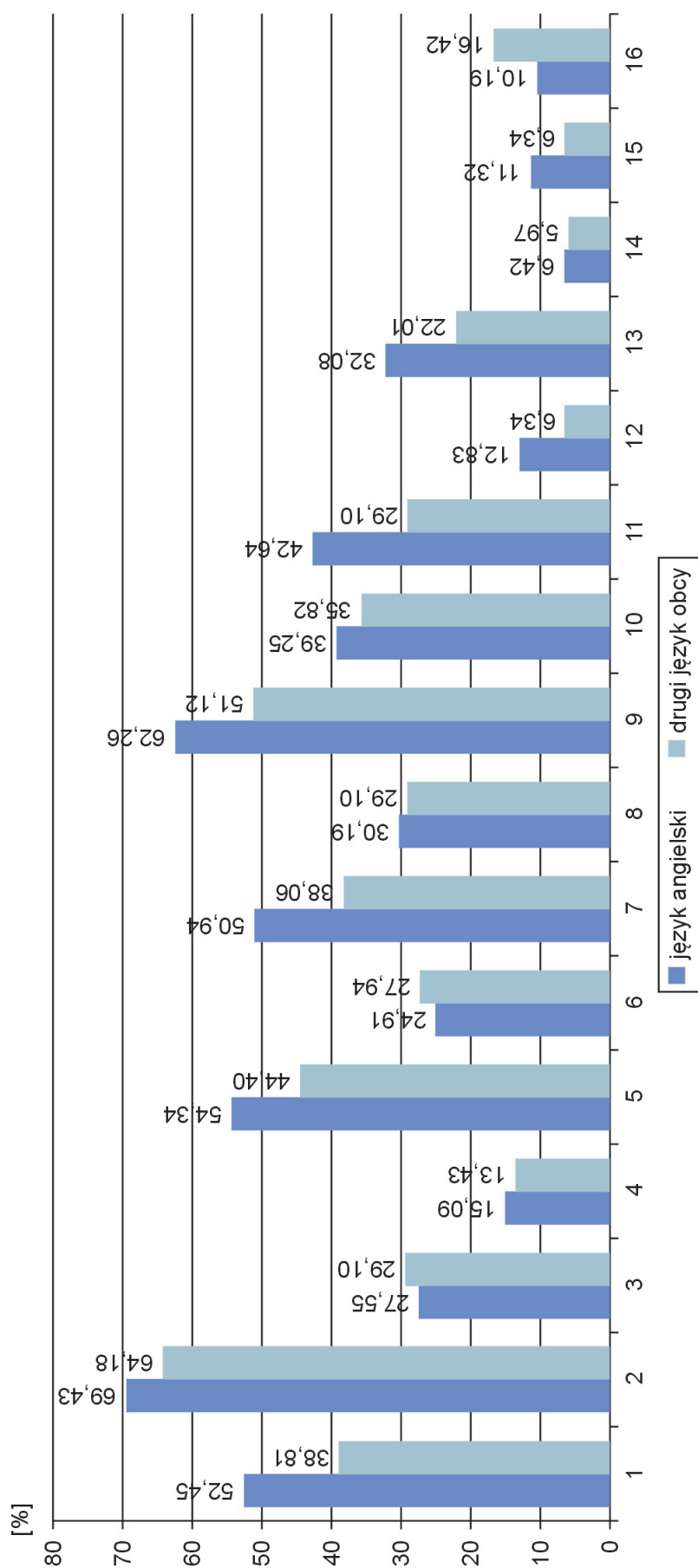
Częstotliwość korzystania z materiałów dydaktycznych w nauce drugiego
(innego niż angielski) języka obcego [w %]

Częstotliwość	Materiały dydaktyczne					
	podręcznik	artykuły prasowe	piosenki	ilustracje	strony internetowe	programy telewizyjne
bardzo często	16,04	1,12	34,70	8,96	17,16	8,96
często	32,46	4,85	23,13	18,28	24,63	16,79
średnio często	25,75	10,82	15,30	20,52	16,79	14,55
rzadko	9,70	20,15	12,31	21,27	17,91	16,79
bardzo rzadko	10,07	23,88	5,60	11,94	9,33	16,42
nigdy	5,97	39,18	8,96	19,03	14,18	26,49

Źródło: Badania własne.

Podobnie jak w uczeniu się języka angielskiego, również i tutaj na pierwszym miejscu plasuje się piosenka, ponieważ na wysoką częstotliwość jej słuchania wskazuje 34,70% uczniów, natomiast 23,13% dodaje, że często słucha piosenki śpiewanej w drugim języku obcym. Na drugim miejscu można zanotować dosyć wysoką częstotliwość korzystania z podręcznika: 16,04% uczniów bardzo często z niego korzysta, często 32,46%, natomiast 25,75% wybrało odpowiedź „średnio często”. W dalszej kolejności możemy zauważyć źródła internetowe, ponieważ z nich bardzo często korzysta 17,16% uczniów, 24,63% – często, a 16,79% – średnio często.

Z drugiej strony wyniki badania ankietowego pokazują, że 20,15% młodzieży licealnej rzadko sięga po artykuły prasowe, 23,88% – bardzo rzadko, a duża grupa (39,18%) zaznaczyła odpowiedź, że w ogóle nie czyta artykułów w drugim języku obcym. Lepszy wynik (zob. tabela 1), chociaż również nie w pełni zadowalający, ma prasa anglojęzyczna, ponieważ do artykułów w języku angielskim bardzo często sięga 4,53% uczniów, często 15,09% i średnio często 21,89%. Przyczyny takiej sytuacji należy, moim zdaniem, upatrywać w wyższym stopniu zaawansowania znajomości języka angielskiego, na który składa się między innymi większy zasób leksykalny i długość jego uczenia się. Uczniowie w szkole ponadgimnazjalnej bądź kontynuują naukę drugiego języka obcego, bądź też wybierają inny język, którego naukę dopiero rozpoczynają w I klasie liceum, stąd też zasób przyswojonych wyrażen leksykalnych



Wykres 9. Jakich zagadnień szukasz najczęściej w pomocach dydaktycznych z języka angielskiego i drugiego języka obcego?
 Obj a ś n i e n i a: **1** – tematy społeczne; **2** – życie codzienne; **3** – rodzina; **4** – religia, filozofia; **5** – życie młodzieży; **6** – opis (osoby, pokój); **7** – moda, ubiór; **8** – kuchnia; **9** – kultura (muzyka, teatr); **10** – turystyka; **11** – sztuka; **12** – ekonomia; **13** – sport; **14** – ekologia; **15** – inne; **16** – nie mam ulubio-

nego tematu
 Źródło: Badania własne.

nie pozwala im jeszcze swobodnie wybierać artykułów prasowych. Nauczyciel może jednak zaproponować uczniom wybrane fragmenty artykułów o tematyce i ze słownictwem dostosowanym do ich poziomu językowego, co w przyszłości może stanowić motywację do czytania prasy obcojęzycznej.

Na koniec badania respondenci zostali poproszeni o zaznaczenie zagadnień tematycznych, których najczęściej szukają w pomocach dydaktycznych. Wykres 9 przedstawia preferencje uczniów dotyczące zarówno języka angielskiego, jak i pozostałych języków obcych:

Wykres 9 pokazuje, że największym zainteresowaniem w nauce języka angielskiego cieszą się tematy: z zakresu życia codziennego (69,43%), kultury (62,26%), życia młodzieży (54,34%), społeczne (52,45%) oraz z zakresu mody i ubioru (50,94%). Podobnie jest w nauce drugiego języka obcego. Preferowane obszary związane są przede wszystkim z życiem codziennym (64,18%) i kulturą (51,12%), a następnie z życiem młodzieży (44,40%), tematami społecznymi (38,81%) oraz modą i ubiorem (38,06%). Porównując zainteresowania tematyczne uczących się języka angielskiego i pozostałych języków obcych, możemy zaobserwować zbieżność we wskazanych przez respondentów obszarach tematycznych.

5. Podsumowanie

Badanie ankietowe porównujące motywację, preferowane kompetencje językowe i wybór pomocy dydaktycznych w nauce języka angielskiego i innych języków obcych skłania do wyciągnięcia następujących wniosków:

1. Dla uczniów uczących się języka angielskiego i drugiego języka obcego motywacją do nauki jest przede wszystkim możliwość komunikowania się oraz chęć znalezienia pracy.
2. Najważniejszymi kompetencjami językowymi dla uczniów są: mówienie i rozumienie wypowiedzi obcokrajowca.
3. Preferowanymi sposobami uczenia się języka angielskiego jest korzystanie z internetu, a także powtarzanie słownictwa, oglądanie programów telewizyjnych oraz ćwiczenia wykonywane w trakcie zajęć. Natomiast w przypadku drugiego języka obcego do najczęściej wybieranych sposobów uczenia się należą: powtarzanie słownictwa, korzystanie z notatek i internetu oraz ćwiczenia wykonywane podczas zajęć.
4. Zdaniem zdecydowanej większości młodzieży pomoce dydaktyczne ułatwiają naukę języka obcego. Do cieszących się największym zainteresowaniem należy piosenka, zarówno w uczeniu się języka angielskiego, jak i drugiego języka. Jest ona również uważana za najbardziej przydatną w nauce języka

angielskiego. Wybór tej pomocy dydaktycznej może wskazywać, że młodzi ludzie lubią uczyć się języka obcego w przyjemny dla nich sposób. Chociaż dla nauczycieli jednym z najważniejszych celów w procesie nauczania języka obcego jest przygotowanie uczniów do egzaminu maturalnego, to praca z tekstem piosenki, przynajmniej czasami, może być okazją do poszerzenia słownictwa, jak i punktem wyjścia do dyskusji na temat zagadnień w niej poruszanych.

5. Dla nauczycieli jedną z najważniejszych pomocy naukowych jest podręcznik, który także, nawet jeśli nie zajmuje pierwszego miejsca, jest doceniony pod względem przydatności przez uczniów, szczególnie przez tych uczących się drugiego języka obcego.
6. Ważną rolę w rozwijaniu sprawności językowych dla uczniów języka angielskiego odgrywa internet, mniejsze natomiast znaczenie ma w uczeniu się drugiego języka obcego. Z zasobów internetu chętnie korzystają także nauczyciele. Korzystanie z nowych technologii stanowi dla pedagogów okazję do kształtowania umiejętności pozyskiwania informacji, oceny ich przydatności i rzetelności oraz właściwego nimi gospodarowania. Internet jest skuteczną pomocą dydaktyczną w zakresie poszerzania słownictwa oraz przygotowywania projektów na określony temat.
7. Niepokojącą sytuacją jest małe zainteresowanie czytaniem artykułów prasowych, gdyż po tę pomoc dydaktyczną uczniowie sięgają raczej rzadko. Tymczasem warto byłoby podjąć próbę zachęcenia młodego człowieka do częstszego korzystania z prasy, polecając ciekawe artykuły w wersji papierowej czy elektronicznej, a wskazując jej zalety, wzbogacać w ten sposób słownictwo oraz poszerzać wiedzę. W czasie zajęć nauczyciel może proponować uczniom lekturę (za pomocą różnych technik) krótkiego artykułu lub jego fragmentów na tematy, które interesują młodzież.

Wyniki badań ankietowych pozwalają stwierdzić, że pomoce dydaktyczne odgrywają ważną rolę w procesie nauczania – uczenia się języków obcych. Dzięki różnorodności materiałów dydaktycznych każdy uczeń może wybrać te pomoce edukacyjne, które ułatwiają mu naukę i przygotowują go do coraz większej samodzielności w posługiwaniu się językiem obcym.

Bibliografia

- AMYOETTE L., 1996: *Méthodes quatitatives. Application à la recherche en sciences humaines*. Québec: ERPI Sciences Humaines.
- ANDRZEJEWSKA A., 2014: *Dzieci i młodzież w sieci zagrożeń realnych i wirtualnych: aspekty teoretyczne i empiryczne*. Warszawa: Difin.
- GOŁASZEWSKA M., 1984: *Estetyka i antyestetyka*. Warszawa: Wiedza Powszechna.

- KLEIN N., 2004: *No Logo*. Izabelin: Świat Literacki.
- KOMOROWSKA H., 1999: *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- KOZAK S., 2014: *Patologia cyfrowego dzieciństwa i młodości*. Warszawa: Difin.
- KRZYŻAK-SZYMAŃSKA E., 2018: *Uzależnienia technologiczne wśród dzieci i młodzieży. Teoria, profilaktyka, terapia – wybrane zagadnienia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- MEINARDI G., 2014: *Information literacy jako narzędzie w nowej kulturze nauczania języków obcych*. W: GŁOWACKA E., KOWALSKA M., KRYSIŃSKI P. (red.): *Współczesne oblicza komunikacji i informacji. Problemy, badania, hipotezy*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- PAWLIK M., 2013: *Utopijny raj New Age*. Sandomierz: Wydawnictwo Diecezjalne i Drukarnia w Sandomierzu.
- SZAŁEK M., 2004: *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego? Motywacja w teorii i praktyce*. Poznań: WARGOS.
- WIĘCZKOWSKA M., 2012: *Co wciąga twoje dziecko?* Kraków: Wydawnictwo M.
- WILCZYŃSKA W., MICHONSKA-STADNIK A., 2010: *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: Avalon.

Źródła internetowe

- <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2017/03/rozporzadzenie-mnistra-edukacji-narodowej-z-dnia-1-marca-2017-r.-w-sprawie-dopuszczania-do-uzytku-szkolnego-podrecznikow.pdf>
- <https://podreczniki.men.gov.pl/>

Variety of Didactic Aids and Motivation to Learn a Foreign Language

A b s t r a c t: Foreign language didactics offers students and teachers a wide range of educational materials and aids. The following article attempts to answer the question of the effectiveness of selected didactic aids, both new and those already known for many years. The conclusions presented in this article were based on a survey conducted among 265 English students and 268 students learning second foreign languages, which gave a total of 533 questionnaires. The research results will be used to compare factors influencing the motivation to learn English as well as second foreign languages. Data obtained from the study also allow to analyze the most frequently chosen ways of learning a foreign language. Moreover, the article illustrates the students' views regarding the selection of both the preferred didactic aids and the ones which they consider useful. The frequency of using them will be shown as well.

K e y w o r d s: teaching materials, motivation, language skills, usefulness

Aneks

Kwestionariusz ankiety

Szanowni Uczniowie,

Styczeń–luty 2018

zwracam się do Was z uprzejmą prośbą o wypełnienie poniższej ankiety związanej z uczeniem się języka angielskiego. Zebrane wyniki posłużą mi do opracowań naukowych i dydaktycznych a także, jeśli będzie taka możliwość, do napisania artykułu. Ankieta jest anonimowa.

Bardzo dziękuję za poświęcony czas na wypełnienie ankiety.

Monika Horyśniak

1. ***Co zachęca Cię do nauki języka angielskiego?*** Proszę wybrać i zaznaczyć „x” dowolną ilość odpowiedzi:

- | | |
|--------------------------|--|
| ☐ | a) lubię uczyć się języka angielskiego |
| ☐ | b) aby móc komunikować się za granicą |
| ☐ | c) aby móc znaleźć pracę |
| ☐ | d) chcę zdać egzamin (maturę) |
| ☐ | e) aby czytać zagraniczną prasę |
| ☐ | f) inne (wymień, jakie): |

2. ***Jakie umiejętności w nauce języka angielskiego są dla Ciebie najważniejsze?*** Proszę zaznaczyć „x” dowolną ilość odpowiedzi:

- | | |
|--------------------------|--|
| ☐ | a) mówienie |
| ☐ | b) rozumienie wypowiedzi obcokrajowca |
| ☐ | c) czytanie tekstów |
| ☐ | d) pisanie wiadomości (listy, e-maile, itp.) |
| ☐ | e) inne (wymień, jakie): |

3. ***W jaki sposób najczęściej uczysz się języka angielskiego?*** Proszę zaznaczyć „x” dowolną ilość odpowiedzi.

- | | |
|--------------------------|--|
| ☐ | a) powtarzam słowa |
| ☐ | b) wykonuję ćwiczenia zadane na lekcji języka angielskiego |
| ☐ | c) wykonuję dodatkowe ćwiczenia we własnym zakresie |
| ☐ | d) korzystam z notatek zrobionych na zajęciach |
| ☐ | e) oglądam programy telewizyjne |
| ☐ | f) korzystam z internetu |
| ☐ | g) słucham audycji radiowych |

- ☐ h) czytam artykuły prasowe
☐ i) rozmawiam z obcokrajowcem
☐ j) inne (wymień, jakie):

4. **Czy uważasz, że korzystanie z wielu pomocy dydaktycznych** (np. czasopisma, internet, CD itd.) **ułatwia naukę języka angielskiego?** Proszę zaznaczyć „x” jedną odpowiedź:

- ☐ a) zdecydowanie tak
☐ b) tak
☐ c) nie mam zdania
☐ d) nie
☐ e) zdecydowanie nie

5. **Jakie pomoce dydaktyczne lubisz w nauce języka angielskiego?** Proszę zaznaczyć „x” dowolną ilość odpowiedzi:

- ☐ a) podręcznik
☐ b) artykuły w czasopismach obcojęzycznych
☐ c) piosenki obcojęzyczne
☐ d) ilustracje
☐ e) strony obcojęzyczne w internecie
☐ f) programy telewizyjne
☐ g) inne (wymień jakie):

6. **Jak często samodzielnie korzystasz z materiałów w języku angielskim?** Proszę zakreślić wybraną odpowiedź dla poszczególnych pomocy dydaktycznych:

a) podręcznik	<i>bardzo często</i>	<i>często</i>	<i>średnio często</i>	<i>rzadko</i>	<i>bardzo rzadko</i>	<i>nigdy</i>
b) artykuły prasowe	<i>bardzo często</i>	<i>często</i>	<i>średnio często</i>	<i>rzadko</i>	<i>bardzo rzadko</i>	<i>nigdy</i>
c) piosenki	<i>bardzo często</i>	<i>często</i>	<i>średnio często</i>	<i>rzadko</i>	<i>bardzo rzadko</i>	<i>nigdy</i>
d) ilustracje	<i>bardzo często</i>	<i>często</i>	<i>średnio często</i>	<i>rzadko</i>	<i>bardzo rzadko</i>	<i>nigdy</i>
e) strony w internecie	<i>bardzo często</i>	<i>często</i>	<i>średnio często</i>	<i>rzadko</i>	<i>bardzo rzadko</i>	<i>nigdy</i>
f) programy telewizyjne	<i>bardzo często</i>	<i>często</i>	<i>średnio często</i>	<i>rzadko</i>	<i>bardzo rzadko</i>	<i>nigdy</i>
g) inne (wymień jakie):	<i>bardzo często</i>	<i>często</i>	<i>średnio często</i>	<i>rzadko</i>	<i>bardzo rzadko</i>	<i>nigdy</i>

7. ***Które z pomocy dydaktycznych uważasz za najbardziej przydatne w nauce języka angielskiego?*** Proszę zaznaczyć „x” dowolną ilość odpowiedzi:

- | | |
|--------------------------|---|
| ☐ | a) podręcznik |
| ☐ | b) artykuły w czasopismach obcojęzycznych |
| ☐ | c) piosenki obcojęzyczne |
| ☐ | d) ilustracje |
| ☐ | e) strony obcojęzyczne w internecie |
| ☐ | f) programy telewizyjne |
| ☐ | g) inne (wymień jakie): |

8. ***Jakich zagadnień szukasz najczęściej w pomocach dydaktycznych z języka angielskiego?*** Proszę zaznaczyć „x” dowolną ilość odpowiedzi:

- | | | | |
|--------------------------|----------------------|--------------------------|-------------------------------|
| ☐ | tematy społeczne | ☐ | kultura (np. muzyka, teatr) |
| ☐ | życie codzienne | ☐ | turystyka |
| ☐ | rodzina | ☐ | sztuka |
| ☐ | religia, filozofia | ☐ | ekonomia |
| ☐ | życie młodzieży | ☐ | sport |
| ☐ | opis (osoby, pokoju) | ☐ | ekologia |
| ☐ | moda, ubiór | ☐ | inne (proszę wymienić): |
| ☐ | kuchnia | ☐ | nie mam ulubionego tematu |

Maria Stec

Multimodality of Cultural Content in ELT Materials – A Comparative Study in the Polish Context

A b s t r a c t: ELT materials are important semiotic resources, cultural and social artefacts which influence learners' development. They serve both as a mirror and window reflecting the current educational policy, linguistic and didactic approaches. The aim of the paper is to identify the most important multimodal aspects of cultural content offered in English course books for young learners, teenagers, and adults in Poland. It is a draft of the comparative study. There are two major questions of the research project related to each age group. What are the characteristic features of multimodality in English course books? What are the image-language relations in cultural content of English course books?

The project involves multimodal discourse analysis (MDA) and follows Stöckl's framework. There are two approaches involved. The quantitative approach depicts the amount of image and language modes in ELT course books offered to young, teenage, and adult learners. The qualitative approach relates to the descriptions of image-language relations in the cultural content including resemiotisation. The amount, intensity, and character of the visual content changes in English course books respectively with the age of learners. Its role seems to decrease with the years of learning and abdicate in favour of the verbal and written messages

Key words: ELT materials, multimodality, visual methodology, cultural content, image-language

1. Introduction

Learning a foreign language involves target language acquisition and social encounters with the target culture. The process focuses on the experience of different social structures, models and patterns of behaviour, which are sometimes transparent and sometimes not. Commonly used ELT materials may be perceived as sources of both the home and target culture. They can help to

prepare learners for encountering the cultural differences in the “home country” or abroad. Moreover, they can be used in a language classroom in a search for cultural identity. Intercultural teaching is promoted in ELT course books and occurs within two systems – the learners’ native culture and the target language culture. The priority is to practise communication in an intercultural context, use the acquired language knowledge appropriately, and practise skills and attitudes developed during language courses. In a language classroom, learners read texts and see pictures that directly or indirectly deal with bicultural or multicultural elements. Namely, learners learn about multicultural English-speaking societies in the UK, the USA, Canada, Australia, or in Europe or Asia. The impact of English is very high with many resources regularly available such as the Internet, commercials, movies, songs, and online games (HARWOOD 2014; KISS and WENINGER 2017).

ELT materials illustrate the impact of global and local factors in educational policy worldwide. They can also be evaluated to illustrate the complicated interactions between global and local factors. All types of ELT resources are widely evaluated and analysed, which enriches the field of materials research. Materials research involves both materials development and analysis. The purpose of the project is to characterise multimodal aspects of cultural content offered in the selected English course books for young learners, teenagers, and adults in the Polish context. It is a comparative study based on multimodal discourse analysis (MDA) followed by the quantitative and qualitative approach to define image-language relations in ELT materials. In this project, the major emphasis is on materials analysis with a focus on content (how it is designed and arranged on each page) and interpreting the cultural content in ELT course books as they are (GRAY 2013). ELT materials can be evaluated to illustrate the complicated interactions between global and local factors as well.

2. Literature review

2.1. Materials in ELT

Glottodidactics uses many resources in the teaching and learning of modern languages. Materials can be divided into many categories. In this paper, McGrath’s division has been accepted. It includes three groups: course books, profit-making materials, and teacher-developed materials. The course books group includes teacher’s books, course books (textbooks), tests, video materials, and CALL materials. The profit-making materials include dictionaries,

grammar books and practice materials. The teacher-developed materials refer to songs, photos, Internet and DIY materials (McGRATH 2013).

ELT materials can also be defined as the commodities used inside a classroom and divided into global, local, and glocal (global + local) course books. The global course books, which are produced in English-speaking countries, are a “promotional commodity” (GRAY 2013). They promote a kind of social identity, influencing education policy globally and the local cultures. The local ones are produced by national or regional publishing houses for the specified country or region only. The glocal course books are the local versions of the global ones, which seem to be more and more popular in Europe (THORNBURY 2013) as the global course books are criticised for many features such as the promotion of cultural imperialism (HADLEY 2014).

The content of ELT materials with English as a global language is different from other materials where English serves as a foreign language in terms of the target language, literature, and culture. Practically, English is a part of the media, business, and entertainment communication. English is then taught as a vehicle for interaction with the native and non-native speakers all around the world. The division between English as a global language and a foreign language is central to the evaluation of ELT materials, whose content is mainly based on an EFL view, and the representations of the BANA countries with different native-speaker varieties (GRAVES and GARTON 2014).

2.2. Culture in ELT materials

ELT course books are expected to serve as classroom tools for the facilitation of target language learning. Consequently, ELT resources are cultural artefacts with meanings referring to the target language and culture (GRAY 2013). They transfer visible and invisible aspects of culture, plus common human aspects. The visible aspects of culture are reflected in food, art, dance, and traditions, which are described as the top of the cultural iceberg or the surface of the cultural onion. They are words and actions relatively easy to teach, learn, and observe. The invisible aspects include non-observable interpretations, values, and beliefs reflected in working, socialising, and all human actions. They are difficult to teach and are described as the bottom of the iceberg. The common human aspects include the manners in which we love, laugh, cry, and search for respect or meaning in life (HINKEL 2001).

In practice, both the global and local elements of culture shape the process of teaching English (BUTLER 2009). If culture is compared to an activity, then all studies of language are the studies of culture. Culture can be perceived

as a “dynamic, vital and emergent process” linked to any language (HALL 2016). The issue of the mutual dependency of language and culture has been predominant in the subject literature in the last decades or more. As far as materials design is concerned, materials are supposed to contain engaging and intercultural content offering English as a world language rather than the language of one nation or culture. Users of ELT materials are to be helped to localise materials in global course books as the major tendency is to use English in communication with other non-native speakers at home and abroad (TOMLINSON 2001).

The beneficial impact of cultural content is perceived in terms of knowledge of self and others, development of awareness of self and others, shaping attitudes towards the self and others, and the development of skills for exploring, interpreting culture and the development of skills for interacting with others (BYRAM and MASUHARA 2013). These issues are important for understanding the cultural content as depicted in verbal and visual inputs, such as illustrations (DAVIES 2013). ELT materials promote certain values and views of the world that are clearly reflected in the cultural content of educational resources. The solution is intercultural teaching within two systems – the learner’s native culture and the target language culture.

Intercultural teaching supports such aspects as positive attitudes, values, and beliefs. Learners can share various discourses with the group they belong to, plus learn the way in which the target language reflects these discourses. People live in a global age, in multiple societies and share multiple identities. Intercultural communication deals with shifting or developing identities through, among others, cross-cultural networks when “Other is in Us and we are in the Other” (KRAMSCH 2001). Intercultural education can be implemented at all stages of language education. It is introduced as early as possible in the pre-primary and primary stages as children develop holistically, including their identity in the social and educational context. ELT materials can be one part of this process as they provide children with a sense of belonging to a regional, national, or an international group. Materials can promote a sense of global or local identity, and in promoting intercultural teaching (DRISCOLL and SIMPSON, 2015). Even the titles of ELT course books reflect English learning as a journey or a cross-cultural experience (GRAY after RICHARDS 2014). ELT materials for teenagers and adults promote multiculturalism through intercultural encounters where culture is perceived in terms of the visible effects, for example, the lives of famous people, customs and artefacts.

Consequently, research on the cultural content in ELT materials led to a severe criticism of the cultural elements, for example a promotion of consumerism and Western values, which are not always appropriate in all teaching contexts all over the world (HARWOOD 2014). As can be easily assumed, ELT materials are supposed to include cultural representations that are politically correct. The

subject literature on language policy and materials development highlights the need for age-appropriate and culturally proper educational materials to ensure sustainability in language education over time (ENEVER and MOON 2009).

ELT course books are still the norm in language education with a tendency to favour “words on the page.” They are perceived by educators as agents of the changes that have been constantly occurring in language education. Even if the contemporary ELT course books become more comprehensive and structured, they are a ready-made script and provide a lesson structure for teachers. They play a facilitating role, like a map for teachers, learners or even parents, and try to satisfy a very wide range of needs. ELT course books constitute a foundation for negotiation between input and the interaction of users. They provide a flexible framework for the users to choose from. In practice, it requires the re-skilling of teachers in terms of material implementation and reaching a compromise in the learning process (HUTCHINSON and TORRES 1994).

2.3. MDA of ELT materials

ELT materials are social and cultural documents that have always been considered seriously in the research literature of applied linguistics. They are selected and evaluated with the help of criteria based on SLA and early-language acquisition (TOMLINSON 2015). To name a few sets of them, these can be universal criteria, local criteria, age-specific criteria, media-specific criteria, and content-specific criteria (TOMLINSON 2013; McGRATH 2013). Other criteria, which might be considered in the evaluation of researchers, could include teacher-specific or culture-specific criteria. Finally, as the author of this paper states, multimedial criteria can be used as well. The abovementioned criteria can be described in more details as follows:

1. Universal criteria relate to all ELT materials around the world in the context of foreign/second language education (for example the international policy of English language teaching/learning, principles and topics, methods and instructions).
2. Local criteria focus on ELT materials in the European and Polish context of English language teaching/learning (for example materials development to follow the Polish educational policy and learners’ needs).
3. Age-specific criteria take into consideration the target learners systematic and developmental factors (physical and biological development, mental and emotional development, individual and social development in the framework of age factor and language acquisition), for example YLs, teenagers and adults ones, respectively.

4. Teacher-specific criteria relate to a range of qualifications, skills, and experiences desired and needed for using ELT materials and teaching English to YL, teenagers, and adults, respectively (for example skills needed for materials design, implementation, and evaluation).
5. Media-specific criteria (multimodal criteria) point to the core modes of image, language, sound and music used for production and communication of meanings in ELT materials.
6. Content specific criteria embrace the range and variety of topics plus teaching points offered in ELT course books, for example the language and cultural content.
7. Culture-specific criteria relate to the cultural perspective, policy, and range of teaching culture – the home and target language culture which are offered in ELT materials to each age group.
8. Intermodal criteria relate to visual and verbal design of ELT course books, the layout including image-language semiotics depicting the cultural content in ELT course books for the target language group.

The latest tendency is to analyse ELT course books with the multimodal perspective, following multimodal discourse analysis (MDA or multimodal semiotics). MDA defines communication practices and meanings (textual, oral, linguistic, spatial, and visual dimensions) as modes (semiotic resources). A mode can be a culturally originated semiotic resource for generating meaning (related to specific societies and cultures). Each mode has a different function and potential for meaning: “[an] image shows what takes too long to read, and writing names what would be difficult to show. Colour is used to highlight specific aspects of the overall message” (KRESS 2010). A “mode” relates to the content side of materials while “medium” refers to the expression side, for example a mode of writing with medium of book and page have dominated in the western cultures for ages. A core mode of image may involve medial variants such as static (still) and dynamic (moving) images. A core mode of language may involve speech, static writing, and animated writing (PEREZ-GONZALEZ 2014).

MDA integrates the modes of images, music, layouts, gestures, speech, sounds, colours, and 3D objects in addition to language. MDA aims to describe the potentials and limitations of meanings presented in these modes. The semiotic changes involve changes in meanings during the re-articulation of meanings across different modes, for example from speech to writing, from writing to image. This process is known as transduction – the process of moving the meaning-material from one mode to another (KRESS 2010; O’HALLORAN 2011; HALL 2012; PAINTER, MARTIN and UNSWORTH 2013; KISS and WENINGER 2017). These processes are reflected in ELT materials as well. Multimodality defines the combined use of different communicative resources which integrate multimodal texts where the target language is understood in the context of image.

Image-language relations are historically and culture-specific which has been particularly reflected in ELT materials for the last fifty years. Each text and image in ELT course books depend on each other to form the content. When an image relates only to a part of the text (or a text only to a part of image) the image-text relations may be even unequal, still communicating meanings (VAN LEEUWEN 2011).

2.4. Visual grammar of ELT materials

The subject literature on materials evaluation indicates that ELT coursebooks are visually appealing when they use a rich layout, contain an extensive use of colours, numerous photographs, drawings, illustrations, cartoons, computer-screen and a magazine-like format (MCGRATH 2013; KISS and WENINGER 2017). Composition, colour, and typography are important elements in the process of generating meanings. Then, visual grammar has been developed with the definitions of zones for pictures, pages, and screens (left-right, given-new, top-bottom, centre-margins); the polarisation (contrast) between elements placed on the left and those on the right corresponding to the Western tradition in writing and reading (left-right mode) (VAN LEEUWEN 2011). Another important element of visual grammar for the analysis of ELT materials is the arrangement of the single-page or double-page spread as the intermodal integration. Basic options for intermodal integration embrace integrated and complementary layout. The integrated layout occurs when verbiage is incorporated as a part of the visual image while the complementary one occurs when verbiage and image are arranged in distinct spaces within one layout (PAINTER, MARTIN, and UNSWORTH 2013).

ELT materials designed with the appropriate cultural content and a multimodal approach can support critical visual thinking. The process involves logical thinking and the practising of many skills such as comparison, classification, patterning, deductive and inductive reasoning, brainstorming and metaphorical thinking (GANGWER 2009) while learning English. It is stated that visual information is encoded and processed by our brain's language centres. Still, the brain processes visual cues sixty thousand times faster than a text. It is beneficial to develop the visual processing needed for an interpretation and understanding data. Visual perception involves some analysis and awareness of the surrounding environment with the help of patterns, forms, and objects. For example, visual processing skills involve eye alignment, eye flexibility, visual recognition, visual memory, visual tracking, and eye-hand-body coordination (GANGWER 2009).

Visual teaching and learning underline the importance of visual skills and visual messages in all types of education. Namely, guidance for children is needed to distinguish between the factual and fictional visual representations of the world (GANGWER 2009). Visual elements serve as the supporting items to the selected linguistic content or as the stimulating items for discussions (WRIGHT 1989; KRAWIEC 2012) although about 50% of the pictures in ELT course books are used for decorative purposes only (HILL 2013). Wright identifies eight categories of illustrations in ELT materials. These are pictures of objects (food, clothes, animals), people (stars and celebrities), people in action (everyday activities, travel), places (views), history (costumes), news, fantasies, maps and other symbols (WRIGHT after KRAWIEC 2012). All of them are used in ELT course books at all stages of language education.

The graphic quality of ELT materials has improved significantly and nowadays they are “full of stylish colour drawings and state-of-the-art photographs” (HILL 2013: 157). Both the context and content visuals are designed with considerable attention to details (GUEST 2002). Images show or “say something” to an individual learner, simultaneously being able to speak their own language (BANKS 2009; HURST 2014). The printed ELT course books include multimodal texts as they combine written language, illustrations and pictures, music, spoken language and sounds. This project focuses only on the print ELT materials to indicate the power of image-language relations in generating cultural content.

Presently authors of ELT materials work with a team of experts, illustrators, editors and even teachers to design course books. Each of them uses specific resources, modes and discourses to complete the whole semiotic work. To name a few, content consists of writing and images arranged in a layout of each page while each unit is organised by content. A page in a course book determines what is represented, how it is presented and communicated. Namely, the dual-page layout has been very popular recently. ELT materials are designed by the possibilities for the site of appearance. Consequently, each page (two consecutive pages) becomes a semiotic unit. Simultaneously, it is the unit of meaning. A major change refers to the graphical realisation of educational interest. Then, the layout of appearance seems to be a visual realization of new social relations among learners, teachers or parents. Design has become a key factor in the semiotic realisation with the specific use of ordering and space following the participants’ perspective (KRESS 2010).

ELT materials are interactive artefacts of English language and culture that can be exploited in various manners (HARWOOD 2014). They form and transfer messages with shapes, structures and content to communicate and interpret meanings. The logic of writing forms the order in the book while the logic of the image forms the order of the screen. An image appears on the page but is subordinated to the logic of writing while it is possible for the users to design the order of the content for themselves (KRESS 2010). Therefore, image-language

relations seem to be the most interesting part in the modern materials research. It is possible for the users to design the order of the content for themselves.

Visual grammar indicates that there is a shift from the dominance of writing as the main carrier of meanings to the increasing role of images. Namely, the quantity of writing has decreased while the number of images on a page has increased. The shift in image-language relations is considerable in terms of modes, their different uses and functions. Each mode has got a different set of units and entities. It seems that a designer and the mode of the image dominate in multimodal communication. In ELT course books, a visual representation may be counted as one semiotic entity or two different ones (KRESS 2010). The relationship between the alternation of images and texts in ELT course books indicate their equal position and participation in semiotic production. As was mentioned earlier in this paper, the whole content can be realised through several modes. Most studies in ELT materials development have been performed in the areas of design, selection, implementation, and evaluation. There has been little discussion about the cultural content in English course books and their multimodality (PULVERNESS and TOMLINSON 2013: 444). Then, the inspiration for this project derives from the assumption that the content offered in ELT materials may lead to various picture-word dynamics or image-language relationships which facilitate a complex semiosis, and which interact partially or holistically with the material's users.

3. Research project

3.1. Research purpose and questions

The purpose of the project is to investigate the cultural content in ELT materials for children, teenagers, and adults within MDA. Multimodality is examined within image-language relations.

Two research questions are addressed:

1. What are the characteristic features of multimodality in an English course book?
2. What are the image-language relations in the cultural content of ELT materials for the respective age group?

The focus is on the image-language relationships as the interplay between verbal and non-verbal semiotics in the construction of the cultural content (topics, texts, and illustrations) of cultural content.

3.2. Procedures

MDA can be measured with the use of several procedures, which belong to qualitative research methods. Here MDA required a description of various modalities that form content in ELT materials (PAINTER, MARTIN, and UNSWORTH 2013: 2). In the past, the comparative examination of ELT course books in terms of multimodality has developed along certain lines, it followed that both quantitative and qualitative approaches were performed in two stages respectively. The first stage involved an analysis of the cultural content in ELT course books with the focus on the core mode of writing and image. The second stage involved an analysis of image-language relations at the level of pages with the focus on the Polish and English cultural content.

For this investigation, ELT course books were selected and coded respectively, following the modified list of criteria presented earlier. They are:

1. Universal criteria: related to English language education in the international/European context.
2. Local criteria: related to English language education in Polish context.
3. Age-specific criteria: related to the age of the target learners (YL, teenagers, and adults).
4. Content specific criteria: related to the cultural content (home and English culture) offered in the cultural sections.
5. Media-specific criteria (multimodal criteria): related to the core modes of image and language only generating meanings in the selected cultural content.
6. Intermodal criteria: related to the visual and verbal semiotics depicting the selected cultural content in ELT course books.

Several studies on ELT materials have been performed with the use of checklists and criteria. It was assumed that the criteria listed above had been developed with usability, adaptability, and flexibility as well as the principles of language acquisition (TOMLINSON 2013, 2015). Consequently, a sample of ELT materials included three series of course books for young learners, three course books for teenagers and four series of course books for adults. In total, there were ten series examined, having been produced in the last decade by Express Publishing, Macmillan, Nowa Era, Oxford University Press, and Pearson Education. The project was based on the data obtained during the review studies. The instrument was designed for the analysis and entitled *ELT Course Book Evaluation: A Checklist for the Multimodality of Cultural Content* (for details see Appendix). The first part of this checklist was composed of three major sets of questions about:

1. *Context and user definition* related to the description of the target groups (their assumed knowledge and language skills).

2. *Content* and *coverage* related to the teaching of the English and Polish cultural content as offered in ELT materials, including a category of travelling, tourism and free time.
3. *Multimodality* related to the multimodal aspects of cultural content included two following subgroups of questions with a focus on (PEREZ-GONZALEZ 2014: 194):
 - a) the core mode of *image itself* related to the visual presentation of the selected cultural content (static pictures, illustrations, drawings and maps), their meanings and arrangement;
 - b) the core mode of *language* related to the verbal presentation of the selected cultural content including static writing (topics and titles).

The second stage of this project focused on the qualitative analysis of the inter-semiotic relations, and the image-language relations constructing ideational meanings in ELT course books. This part was the MDA of visual images related to the selected cultural content. It involved the process of coding, quantitative analysis, and interpretation. Many questions can be asked about image-language relations and components such as arrangement, colour, size, and knowledge presented (ROSE 2012). In this project, the focus was on the expansion and projection of meanings found in the cultural content. The second part included four sets of questions (UNSWORTH 2006). In terms of expansion, the questions focused on:

1. *Concurrence* related to the image-language agreement and correspondence (clarification, exposition, and exemplification).
2. *Complementarity* related to the image-language supplement in terms of augmentation or divergence.
3. *Enhancement* related to the image-language enrichment in terms of manner, condition and space.

In terms of projection, the main question focused on:

4. *Projection* related to the image-language presentation (verbal and mental) in the context of perception and cognition.

The results were collected in this project, recorded on charts and compared. The process required a precise identification of feedback and analysis of data in stages.

3.3. Presentation and interpretation of the results

The results were grouped according to three categories of users (young learners, teenagers, and adults) addressed in a selected range of books respectively. The first group included three sets of English course books for children in

grades 1–3. The second – three sets of English course books for teenagers, and the third – four sets of course books for adults at B1 and B2 levels. In total, ten representative English course books were analysed and evaluated. The cultural content was selected following a category of topics and titles. The multimodality of ELT materials was investigated through the cultural input only.

The results gathered from the first part of the project related to the mode of language with a focus on static writing. Several topics linked with the teaching of culture were identified but, in this project, they were limited to the category of “holidays, travelling and free time.” A sample of the results is presented in Table 1.

Table 1

Cultural content in ELT materials

Users level	Titles of the series	Topics of sections, units
Children (YL, grades 1–3)	<i>My World</i> (1, 2, 3) <i>English Quest</i> (1, 2, 3) <i>Our Discovery Island</i> (1, 2, 3)	Let's travel; Wonderful world Beach Zone; Learn about location; Learn about location Nature
Teenagers (B1)	<i>English class Today</i> (4) <i>Matura focus</i>	See the world; Transport: getting around in the UK and USA, the great outdoors; Talking about experiences The five places to see before you die
Adults (B1, B2)	<i>Face to Face</i> <i>English File</i> (B1, B2) <i>New Total English Outcomes</i>	The tourist trade; Your holiday, my job; Call that a holiday; A trip to India; Small world; At the airport The truth about air travel; Lost in the jungle Holidays: Across Africa; Down Under; Traveller's tales Sightseeing – about town; A carnival atmosphere; worth a visit

As the table indicates more general topics are offered in ELT course books for children as far as the cultural content (travelling) is concerned. They either focus on the wider world or the world just around children, partly being linked with the notion of location, direction, and orientation. Here the target language and culture are to support children in learning about their surroundings and nature they experience in everyday life. Cultural topics in ELT course books for teenagers are becoming more detailed respectively with age. They develop from general topics about travelling and gathering experience all around the world to more precise descriptions of the selected places which are worth seeing. They seem to encourage young people to experience different cultures and places all around the world. Cultural topics for adults are very detailed in terms of the content provided, for example: practical tips about different tourist attractions and means of transport in the described regions, through a wide selection of

issues related to travelling, such as personal stories describing a specific adult's experiences and adventures.

The mode of image, which is investigated in the second part of this project, as the visual presentation of cultural content in ELT course books resulted in very interesting data. The image-language relations in the selected course books provided insights into the inner construction of the visual and verbal input in the cultural sections. These are model sections with an image (simple or complex images) and meaning(s) related to it by content. The results classified in the category of the expansion and projection of meanings bring forth the most challenging details. They constitute a considerable amount of the data gathered from ELT course books. Namely, the expansion of meanings involves the subcategory of concurrence, describing the ideational equivalence between the images and texts. A few samples of the concurrence are found in ELT course books for children. The visual and verbal agreement can be observed in the smaller group of exemplification presented in Figure 1.

2 People and places

A They're from Poland.

Cel lekcji:

- pytanie innych o narodowość

Temat: Podróżowanie i turystyka (kraje i narodowości)

Presentation

1 ¹/₂₂ **Listen and read. Write the correct words in your notebook.** Posłuchaj nagrania i przeczytaj tekst. Napisz właściwe słowa w zeszyte.

1 Jones

Megan: Excuse me, Miss ¹ Smith / Jones.
 Miss Jones: Yes, Megan?
 Megan: Are they ² new / happy?
 Miss Jones: Yes, they are. They're exchange students.
 Anna: Are they ³ Italian / Spanish?
 Miss Jones: No, they aren't.
 Megan: Where are they from?
 Miss Jones: They're from Poland.
 Anna: What are their ⁴ ages / names?
 Miss Jones: Go and ask them, girls!
 Anna: OK, Miss.
 Megan: ⁵ Hi / Bye! Welcome to our ⁶ class / school!
 Our names are Megan and Anna.

Kamil: Hello, I'm Kamil ...
Anna: And I'm Anna, too!
Anna: You're joking!

2 ¹/₂₃ **Listen and repeat the dialogue.** Posłuchaj nagrania ponownie i powtórz dialog.

English notes

- Excuse me.
- Go and ask them!
- You're joking!

Comprehension

3 **Point, ask and answer.** Pracując w parach, wskazujcie osoby na obrazku, zadawajcie sobie nawzajem dotyczące ich pytania i odpowiadajcie na nie.

A: Who's she?
B: Her name's Anna.

Figure 1. Expansion, concurrence (exemplification) (*Today 2*, T. THOMPSON, D. TODD. Pearson, 2014, p. 16).

The visual content depicts children's conversations about their origins and nationalities. The verbal content is located down the page as inside the picture. "People and places" is a much more general title of the unit in comparison with "They are from Poland," which is the topic of the section, referring to the learners' nationality. The verbal input involves a few tasks such as listening to a dialogue, filling in the gaps, repeating the dialogue, an "English today" section to remember the basic phrases and comprehension questions. There is also a Polish note about the aim and major topic of the section in the top right corner. The verbal-visual relations are observed here in the double-page layout with multiple image-language relations. Namely, the pages constitute one whole part, integrating the visual and verbal content, following a pattern of the intermodal integration. It can be described as a complementary layout too, as the image is in the privileged position on the page and is in an upper arrangement above the verbiage. The image seems to claim learners' attention while the text serves to elaborate on it.

The image-language relations are of the cultural content and are reflected in the projection of meanings. It involves the verbal and mental subcategories with perception and cognition of ideational meaning which is presented in Figure 2.



Figure 2. Projection, verbal and mental (perception, cognition) (*Hello Explorer 2*, J. HEATH, R. ADLARD, D. SIKORA-BANASIK, M. MROZIK. Nowa Era, 2018, p. 100).

The image provides a rich selection of visual-verbal relations in generating messages about the distant world (other than the native one). It is entitled

“Wonderful world” and presents one child from England and another child from Africa, as well as their preferences. The origin is presented in “green cloud” while details about the children’s likes are presented in “white clouds.” This verbal-visual configuration involves two illustrations depicting the respective children. Another illustration down the page is very general, referring to a game in a classroom with a teacher asking questions about the children’s likes. The whole visual and verbal elements form one vivid entity in a greenish and bluish background. The page is a clear example of the integrated layout with the projected arrangement of meanings in a locution (speech) and an idea (thoughts, opinions). They are considered as the visual elements within the image but framed on their own. The implication is that this page will stimulate learners’ perception and cognition, train verbal and visual literacy. It is the system of facing and descending layouts (a “sandwich” arrangement) where the pieces of the verbiage separate the images. In other words, the layout comprises a single illustrated section and a chunk of verbiage.

Considering the cultural content in ELT course books for teenagers, the major results illustrate examples of expansion. Namely, multimodality is observed at the level of the concurrence between images and texts in generating meanings, similar to the tendency observed in the children’s cultural content. Figure 3 depicts the subcategory of exemplification.

4 The great outdoors

A Have you ever seen a bear?

Cele lekcje:

- rozmawianie o dotychczasowych doświadczeniach
- opisywanie czynności związanych z biwakowaniem i survivaliem

Temat: Podróżowanie i turystyka (smaka obozowania i survivalu)

Presentation

1. Listen and read. Complete the dialogue with the words in the box. Write the numbers and words in your notebook.

bag year animals bear night

1. year

Tara: Well, putting up that tent was easier than I expected.

Tom: Yes, nothing to it!

Tara: Have you ever been camping before, Tom?

Tom: Yes, I have, in Colorado. I went camping in the Rocky Mountains National Park last [1] with my dad and my brother. We camped near a river.

Dylan: Cool! But what about wild [2]? Aren't there lots of bears there?

Tom: Yes, but they're not a problem. If you light a fire, they'll usually stay away.

Tara: I'd really like to see a [3]. Have you ever seen one?

Tom: No, I haven't. Well, actually, I've never seen a bear but I've heard one.

Dylan: How do you mean?

Tom: Well, one [4] a bear came right up to our tent.

Tara: Wow! Were you scared? What did you do?

Tom: Nothing! I hid in my sleeping [5] until it went away!

2. Listen and repeat the dialogue.

English today

- Nothing to it!
- They're not (usually) a problem.
- How do you mean?

Comprehension

3. Read again and answer the questions in your notebook.

- 1 When did Tom go camping before?
- 2 Where did he go?
- 3 Are there wild animals there?
- 4 Did Tom see or hear a wild animal?
- 5 What did he do?

Figure 3. Expansion, concurrence (exemplification), (*Today 4*, E. STILES, S. ZERVAS. Pearson, 2017, p. 38).

The visual content depicts a teenagers' trip outside the town camping in the forest. The unit is entitled "The great outdoors," while A section is entitled "Have you ever seen a bear?" The verbal input involves a few tasks such as listening to a dialogue, filling in the gaps, repeating a dialogue, an "English today" section to remember the basic phrases and comprehension questions. There is a Polish note about the aim and major topic of the section in the top right corner inside the image. To depict the background nature, there is a smaller image of the mountain scene in the circle in the top right corner of the dialogue. The page constitutes one whole unit including the visual and verbal content as an example of intermodal integration. To be more precise, it is an example of the complementary layout with the image in the privileged upper arrangement above the verbiage. The image is meant to catch learners' attention while the text serves to elaborate on it.

Finally, the multimodal aspects investigated in ELT course books for adults bring results mainly in the expansion of images and texts. There is an example of enhancement related to the image-language enrichment in terms of manner, condition, and space which is represented by Figure 4.

TV presenter's Amazon challenge

Helen Skelton hopes to become the first woman to kayak down the Amazon River.

Helen Skelton is a 26-year-old TV presenter of *Blue Peter*, a BBC programme for young people. She has never been afraid of a challenge. Last year she became the second woman to complete the 78-mile Ultra Marathon in Namibia, running the three consecutive marathons in 23 hours and 50 minutes. But when *Blue Peter* decided to do something to raise money for the charity Sports Relief (which sponsors projects in the UK and abroad) Skelton said that she wanted an even bigger challenge. So they suggested that she kayak 3,200 kilometres down the Amazon from Nauta in Peru to Almeirim in Brazil.

This is a very risky trip. There are no roads, no towns, only rainforest and the river (which is sometimes more than 40 kilometres wide and infested with crocodiles). If she falls ill, it will take around 11 hours to fly her to a hospital.

Helen has only been kayaking once before in her life, so she has been training four hours a day. Last week she arrived at the Amazon in Peru. After two days kayaking she made the first of her phone calls to the BBC.

Phone call 1

“Everything went wrong. I only managed half a day on Wednesday, the first day, and on Thursday we started late, so I’m already ¹ I’ve been suffering from the heat. It’s absolutely ² and the humidity is 100% at lunchtime. I went the wrong way and I had to paddle against the current. I was ³! They asked me, ‘Do you want to give ⁴?’ but I said, ‘No!’ Because I’ve also been having a wonderful time! There are pink dolphins – pink, not grey – that come close to the boat. I think that if I can do 100 kilometres a day, then I can make it.”

Phone call 2

“I’ve been on the Amazon for a week now, and I’ve been paddling for six out of the seven days. The river is incredibly ⁵ and it’s very hard to paddle in a straight line. The water is so brown that I can’t see my paddle once it goes under the surface. It looks like melted ⁶. I start at 5.30 in the morning, and I ⁷ for at least ten hours, from 5.30 a.m. until dark, with only a short break for lunch. My hands have been giving me problems – I have big blisters. I now have them bandaged in white tape.

I’m usually on the water for at least ten hours; it’s ⁸ at times, exciting at others. I listen to music on my iPod. I’ve been listening to *Don’t Stop Me Now* by Queen to inspire me!”

Phone call 3

“I haven’t been ⁹ very well this week. The problem is heat exhaustion. They say it’s because I haven’t been drinking enough water. I’ve been travelling 100 kilometres a day, which is my target. But yesterday after 84 kilometres I was feeling ¹⁰, and my head was aching and I had to stop and rest.”

Figure 4. Expansion (enhancement of condition and space) (*English File*, Intermediate B1+, Ch. LATHAM-KOENIG, C. OXENDEN. OUP, 2013, pp. 20–21).

The section reports a presenter's adventure by the Amazon River depicted in the middle of the pages. The story is presented in three stages with the symbolic map and animals "entering" the text. The pages are clear examples of the integrated layout, expanded and located in the composition. Here, both the visual and verbal content are integrated while the printed words are featured within the image. Both the verbal-visual relations are described here in the double-page layout with multiple-image language relations, which have become very popular in recently published ELT materials for the Polish market. Their arrangements present an intermodal integration which is also complementary in nature. As can be seen, the verbiage and image seem to be in distinct spaces with some elements of the integrated layout while the verbiage is incorporated as a part of the visual image.

4. Conclusions

Living in a conceptual age when human visual literacy is culture-specific, there are also universal symbols or visual images which are globally understood. Similarly, being able to design ELT materials in the multimodal manner, writers and authors follow, designing images and verbiage. As a result, ELT materials can be evaluated with a focus on visual and verbal content, following a multidisciplinary approach and involving rapidly expanding areas such as MDA.

Conclusions derived from the project can be grouped in two areas. The first, the area of language (here global English) was represented by the titles and topics of the cultural sections from ELT course books for children, teenagers, and adults. As the results indicate, on the one hand, the titles of ELT course books are adventure-like in the first stage of foreign language education to become more and more general at other stages of schooling. The titles of the single sections and chapters, on the other hand, become more and more detailed with the age of learners.

The results indicate that ELT course books for each age group constitute specific multimodal artefacts which can be analysed as a visual-verbal unity. The tendency is to follow the double-page layout with multiple-image language relations, which have become very popular in recent ELT materials. Intermodal integration was observed in integrated or complementary layouts. The second area of the project was rich in language-image relations. The grammar of visual design in ELT course books shows many patterns and models. Namely, the most popular are examples of expansion with complementarity and the concurrence in ELT materials for children and teenagers. It is common that an image extends a text or vice versa. Another possibility is to function as exemplification

and clarification. In ELT materials for adults the common example of image-language relations is reflected in the projection of meanings.

Finally, ELT materials can be compared to a plan followed by teachers and learners to achieve a final goal. An application of this plan is dictated by users and the conditions applied. Surely, its form as reflected in visual and verbal content has been rapidly changing. Then, there is a need to develop skills for reading pictures, developing visual skills and multiliteracy in communicating messages. To summarise the topic, one should remember that

[v]isual imagery is never innocent; it is always constructed through various practices, technologies and knowledge. A critical approach to visual images is therefore needed: one that thinks about the agency of the image, considers the social practices and effects of its viewing, and reflects on the specificity of that viewing by various audiences, including the academic critic (ROSE 2012: 17).

5. Limitations of the study

A couple of limitations can be recognised in this project. Namely, a larger sample of ELT course books for specific age groups can be investigated to achieve a wider perspective of the multimodal matters. The investigation of image-language relations can be based on more aspects of grammar design. Further studies can involve an examination of image-language relations by other materials' users (teachers and learners) as the inner evaluators. Teaching can be perceived as a partnership between teachers and materials with a focus on teaching critical visual skills in a foreign language classroom. The overall implication is to think critically about language teaching materials, including visual content. These resources should sustain learners' interest in creating cultural meanings that can be reflected in different modes and modalities.

References

- BANKS, M. 2009. *Materiały wizualne w badaniach jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- BLAND, J. 2015. "Introduction." In: J. BLAND (ed.), *Teaching English to Young Learners: Critical Issues in Language Teaching with 3–12-Year-Olds*. London, New York: Bloomsbury, 1–12.

- BOCK, A., ISERMANN, H., KNIEPER, T. 2011. "Qualitative Content Analysis of the Visual." In: E. MARGOLIS, L. PAUWELS (eds.), *Visual Research Methods*. London, Washington: Sage, 265–282.
- BUTLER, G.Y. 2009. "Teaching English to Young Learners. The Influence of Global and Local Factors." In: J. ENEVER, J. MOON, U. RAMAN (eds.), *Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives*. Reading: Garnet Education, 23–30.
- BYRAM, M., MASUHARA, H. 2013. "Intercultural Competence." In: B. TOMLINSON (ed.), *Applied Linguistics and Materials Development*. London: Bloomsbury, 143–159.
- DAVIES, R.J. 2013. "The Role of Culture in EFL Curriculum Design." *Humanising Language Teaching* 4. 1–7.
- DRISCOLL, P., SIMPSON, H. 2015. "Developing Intercultural Understanding in Primary Schools." In: J. BLAND (ed.), *Teaching English to Young Learners: Critical Issues in Language Teaching with 3–12 Year Olds*. London, New York: Bloomsbury, 167–182.
- ENEVER, J., MOON, J. 2009. "New Global Contexts for Teaching Primary ELT: Change and Challenge." In: J. ENEVER, J. MOON, U. RAMAN (eds.), *Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives*. Reading: Garnet Education, 5–22.
- GANGWER, T. 2009. *Visual Impact, Visual Teaching. Using Images to Strengthen Learning*. London: Corwin Press Sage Company.
- GRAVES, K., GARTON, S. 2014. "Materials and ELT: Looking Ahead." In: K. GRAVES, S. GARTON (eds.), *International Perspectives on Materials in ELT*. London: Palgrave Macmillan, 270–279.
- GRAY, J. 2013. "Introduction." In: J. GRAY (ed.), *Critical Perspectives on Language Teaching Materials*. London: Palgrave Macmillan, 1–16.
- GUEST, M. 2002. "A Critical 'checkbook' for Culture Teaching and Learning." In: *ELT Journal* 56/2. 154–161.
- HADLEY, G. 2014. "Global Textbooks in Local Contexts. An Empirical Investigation of Effectiveness." In: N. HARWOOD (ed.), *English Language Teaching Textbooks. Content, Consumption, and Production*. London: Palgrave Macmillan, 205–238.
- HALL, J.K. (2012). *Teaching and Researching Language and Culture*. London: Routledge.
- HARWOOD, N. (2014). "Content, Consumption, and Production: Three Levels of Textbook Research." In: N. HARWOOD (ed.), *English Language Teaching Textbooks. Content, Consumption, and Production*. London: Palgrave Macmillan, 1–44.
- HINKEL, E. 2001. "Building Awareness and Practical Skills to Facilitate Cross-Curriculum Communication." In: M. CELCE-MURCIA (ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle and Heinle, the Thomson Learning, 443–458.
- HURST, N.R. 2014. "Visual Representations in Portuguese Produced English Language Teaching Course Books." *Lingvarvm Arena*, 5-ANO2014-21-30, 21–30.
- HUTCHINSON, T., TORRES, E. 1994. "The Textbook as Agent of Change." *ELT Journal* 48/4 (October, OUP). 315–328.
- KISS, T., WENINGER, C. 2017. "Cultural Learning in the EFL Classroom: The Role of Visuals." *ELT Journal* 71/2 (April 2017). 186–196.
- KRAMSCH, C. 2001. "Intercultural Communication." In: R. CARTER, D. NUNAN (eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: CUP, 201–206.
- KRAWIEC, M. 2012. "Foreign Language Textbook as a Carrier of Cultural Values and Meanings." In: Z. WĄSIK, M. POST (eds.), *Papers and Studies in Axiological Linguistics*. Wrocław: Wyższa Szkoła Filologiczna. 105–116.
- KRESS, G. (2010). *Multimodality. A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London, New York: Routledge.

- McGRATH, I. 2013. *Materials Evaluation and Design for Language Teaching*. Edinburgh: University of Edinburgh Press.
- O'HALLORAN, K.L. 2011. "Multimodal Discourse Analysis." In: K. HYLAND, B. PALTRIDGE (eds.), *Companion to Discourse*. London, New York: Continuum. 120–137.
- PAINTER, C., MARTIN, J.R., UNSWORTH, L. 2014. *Reading Visual Narratives. Image Analysis of Children's Picture Books*. Sheffield, Bristol: Equinox.
- PEREZ-GONZALES, L. 2014. *Audio-visual Translation Theories, Methods and Issues*. London, New York: Routledge.
- PULVERNESS, A., TOMLINSON, B. 2013. "Materials for Cultural Awareness." In: B. TOMLINSON (ed.), *Developing Materials for Language Teaching*. London: Bloomsbury Academic, 443–460.
- RICHARDS, J.C. 2014. "Materials and ELT: Looking Ahead." In: K. GRAVES, S. GARTON (eds.), *International Perspectives on Materials in ELT*. London: Palgrave Macmillan, 19–36.
- ROSE, G. 2012. *Visual Methodologies. An Introduction to Researching with Visual Materials*. London: Sage.
- THORNBURY, S. 2013. "Resisting Coursebooks." In: J. GRAY (ed.), *Critical Perspectives on Language Teaching Materials*. London: Palgrave Macmillan, 204–223.
- TOMLINSON, B. 2001. "Materials Development." In: R. CARTER, D. NUNAN (eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: CUP. 66–71.
- TOMLINSON, B. 2013. "Materials Evaluation." In: B. TOMLINSON (ed.), *Developing Materials for Language Teaching*. London: Bloomsbury Academic, 21–48.
- TOMLINSON, B. 2015. "Developing Principled Materials for Young Learners of English as a Foreign Language." In: J. BLAND (ed.), *Teaching English to Young Learners: Critical Issues in Language Teaching with 3–12-Year-Olds*. London, New York: Bloomsbury, 279–293.
- UNSWORTH, L. 2006. "Image/Text Relations and Intersemiosis: Towards Multimodal Text Description for Multiliteracies Education." In: *Proceedings 33rd ISFC*, 2006, Australia. 1165–1204.
- VAN LEEUWEN, T. 2011. "Multimodality and Multimodal Research." In: E. MARGOLIS, L. PAUWELS (eds.), *Visual Research Methods*. London, Washington: Sage, 549–569.
- WAGNER, J. 2011. "Seeing Things: Visual Research and Material Culture." In: E. MARGOLIS, L. PAUWELS (eds.), *Visual Research Methods*. London, Washington: Sage, 72–98.
- WRIGHT, A. 1989. *Pictures for Language Learning*. Cambridge: CUP.

Multimodalność treści kulturowych w materiałach do nauczania języka angielskiego:
szkic do badań porównawczych w polskim kontekście

Streszczenie: Materiały do nauczania języka angielskiego stanowią istotne źródła semiotyczne, kulturowe i społeczne, które kształtują rozwój uczniów. Materiały odzwierciedlają współczesną politykę edukacyjną, lingwistyczne i dydaktyczne podejścia do nauczania języków obcych. Artykuł ma na celu opisać i zidentyfikować najważniejsze aspekty multimodalne w treściach kulturowych oferowanych w podręcznikach do nauczania języka angielskiego dla dzieci, młodzieży i osób dorosłych w Polsce. Opracowanie jest szkicem badań porównawczych. Zawiera dwa następujące pytania główne, które odnoszą się do każdej grupy wiekowej: jakie są cechy charakterystyczne dla multimodalności w podręcznikach do języka angielskiego? Jakie są relacje między obrazem a językiem w treściach kulturowych w tych podręcznikach? Opisujący projekt zawiera multimodalną analizę dyskursu (MDA). W badaniach zastosowano

badania ilościowe i jakościowe. Analiza ilościowa zawiera określoną sumę ilustracji i modelowego języka w podręcznikach kierowanych do dzieci, młodzieży i dorosłych. Analiza jakościowa obejmuje opis relacji między obrazem a językiem w treściach kulturowych. Ilość, intensywność i charakter treści wizualnych zmienia się wraz z wiekiem osoby korzystającej z podręczników do nauczania języka angielskiego. Układ treści wizualnych oraz treści werbalnych, które się wzajemnie przenikają i uzupełniają, zmienia się przy wykorzystaniu różnych środków multimodalnych.

Słowa kluczowe: materiały ELT, multimodalność, metodologia wizualna, treści kulturowe, obraz-język.

Appendix

ELT Course Book Evaluation: A Checklist for the Multimodality of Cultural Content

Answer the following questions:

I. Introduction: ELT material context and users' background information.

- 1) What is the target group of learners?
a) YLs b) teenagers c) adults
- 2) What is their level of English? ...
- 3) Teaching English culture in course book involves ...
- 4) Teaching Polish culture course book involves ...
- 5) What cultural content is offered within a category of *travelling and tourism*? ...
- 6) What cultural content is offered within a category of *free time*? ...
- 7) How is the cultural content designed in terms of language (verbal semiotics)?
- 8) How is the cultural content designed in terms of images (visual semiotics)?

II. Multimodality of cultural content: image-language relations.

Check the cultural content offered in ELT course books and describe multimodality in terms of expansion.

1. What are the examples of *concurrence* (the image-language agreement and correspondence)?
 - a) The examples of clarification are ...
 - b) The examples of exposition are ...
 - c) The examples of exemplification are ...
2. What are the examples of *complementarity* (the image-language supplement)?
 - a) The examples of augmentation are ...
 - b) The examples of divergence are ...

3. What are the examples of *enhancement* (the image-language enrichment)?
 - a) The examples of manner ...
 - b) The examples of condition ...
 - c) The examples of space ...

Check the cultural content and describe multimodality in terms of projection.

4. What are the examples of *projection* (the image-language presentation)?
 - a) The examples of verbal and non-verbal projection in the context of perception and cognition are ...
5. Other comments on image-language relations (please specify):

Dorota Pudo

Rola literatury i mediów obcojęzycznych w kształtowaniu językowego *Ja* idealnego uczniów

Streszczenie: Teoria motywacyjnego systemu językowego *Ja* Zoltána Dörnyeia, zainspirowana psychologiczną koncepcją możliwych *Ja*, zakłada istnienie językowego *Ja* idealnego i powinnościowego, które są wizjami pożądanego *Ja* ucznia (lub takiego, którym uważa, że powinien się stać) jako osoby władającej językiem obcym. Takie wizje, jeśli są dostatecznie żywe, szczegółowe, osiągalne itp., mogą stać się potężnymi czynnikami motywującymi. Rola materiałów dydaktycznych w kształtowaniu tych struktur jest bardzo istotna. Literatura i media wydają się szczególnie nadawać do tego celu, ponieważ angażują tożsamość indywidualną ucznia, wzbudzają autentyczne emocje i refleksje oraz zachęcają uczniów do wypowiadania się we własnym imieniu podczas zajęć językowych. Nauczyciel powinien wybrać takie teksty czy programy, które przemówią do jego uczniów, i zaprojektować pracę na lekcji w taki sposób, żeby stymulować osobiste zaangażowanie i autentyczną komunikację.

Słowa kluczowe: dydaktyka języków obcych, motywacja, językowe *Ja* idealne, literatura, media

1. Wprowadzenie

Glottodydaktyka, jako nauka interdyscyplinarna, stosunkowo często sięga do teorii i koncepcji wypracowanych pierwotnie na gruncie innych nauk, w tym psychologii. Tak fundamentalne dla glottodydaktyki problemy jak motywacja czy różnice indywidualne między uczącymi się były wcześniej obiektem zainteresowania właśnie psychologów, a ich podjęcie w ramach dydaktyki języków obcych częstokroć owocowało nowymi, swoistymi ujęciami owych zjawisk. Zaproponowana przez Zoltána DÖRNYEIA (2005) teoria, na którą pragnę powołać się w niniejszym artykule, przenosi na grunt glottodydaktyki wcześniej na nim niepodjętą, choć kluczową dla psychologów kwestię obrazu *Ja*.

Choć teoria ta od lat jest popularna na świecie, a liczne badania empiryczne potwierdziły użyteczność jej kluczowych konceptów, w polskiej literaturze glottodydaktycznej odwołania do niej są sporadyczne (por. WILCZYŃSKA 2008: 159–170; GÓRSKA 2011, 43–60). W niniejszym artykule przedstawię zatem najpierw pokrótce główne założenia owej teorii, a następnie spróbuję, używając jej jako ramy, dokonać refleksji nad rolą dwóch rodzajów materiałów dydaktycznych (literatury i multimediów) z punktu widzenia kształtowania się językowego *Ja* idealnego ucznia, a przez to, jego motywacji do nauki.

2. Główne założenia teorii motywacyjnego systemu językowego *Ja*¹

Kluczowym pojęciem dla całej koncepcji „motywacyjnego systemu językowego *Ja*” jest „językowe *Ja* idealne”. W oryginale Dörnyei i inni autorzy odwołujący się do jego teorii używają określenia *ideal L2 self* (na przykład CSIZÉR, DÖRNYEI 2005: 616), lecz wydaje mi się, że owo językowe *Ja* ucznia niekoniecznie musi odnosić się do języka drugiego, lecz do dowolnego opanowywanego przezeń języka obcego (co zresztą wynika z badań samego Dörnyeia, wykazujących, że silne językowe *Ja* idealne łączy się z ogólnym zainteresowaniem językami; zob. CSIZÉR i DÖRNYEI 2005: 646).

Ja idealne jest terminem dobrze zakorzenionym w psychologii. Autorem, który użył go jako pierwszy i opracował definicję, a do którego prac odnosi się Dörnyei, jest Edward Tory HIGGINS (1987). Jego teoria rozbieżności *Ja* ujmuje *Ja* jako skomplikowaną, wieloaspektową strukturę poznawczą o charakterze głównie samoregulacyjnym, co odróżnia jego ujęcie od wielu wcześniejszych teorii *Ja*, skoncentrowanych głównie lub wyłącznie na samoopisie. Struktura *Ja* w ujęciu Higginsa jest złożona, a jej poszczególne elementy składowe – tzw. stany *Ja* – opisywane są w dwóch wymiarach: przedmiotowym i podmiotowym. Pierwszy z nich, odnoszący się do treści danego stanu *Ja*, przyjmuje trzy wartości: *Ja* realne – zwane także obrazem lub koncepcją siebie, zawierające zbiór przekonań jednostki na temat posiadanych aktualnie cech; *Ja* idealne – reprezentację pożądanых cech, które podmiot pragnie posiadać; i *Ja* powinnościowe – reprezentację cech, które podmiot uważa, że posiadać powinien. Wymiar podmiotowy składa się z dwóch perspektyw: własnej i innych, odnoszących się

¹ A. GÓRSKA (2011: 44) tłumaczy nazwę tej teorii (w oryginale *L2 Motivational Self System* jako „motywująca osobowość L2”, jednak takie tłumaczenie wydaje nam się całkowicie nieuzasadnione – pojęcie „*Ja*” nie pokrywa się treściowo z pojęciem osobowości, nieużyтым w oryginale; w tłumaczeniu nie uwzględniono systemowego, całościowego charakteru struktury *Ja*; wreszcie skrót „L2” nie ma uzasadnienia w polskojęzycznej literaturze glottodydaktycznej (należałoby ewentualnie zastąpić ten skrót przez „J2”).

do tego, czy podmiot sam przypisuje sobie daną cechę, czy uważa, że jest przez jej pryzmat postrzegany przez innych. Zestawienie obu wymiarów daje sześć kombinacji, czyli możliwych stanów *Ja*: *Ja* realne, idealne lub powinnościowe z perspektywy własnej lub innych (por. BĄK 2002: 39–55).

Z tych sześciu stanów w koncepcji Dörnyeia pozostały właściwie tylko dwa – *Ja* idealne i *Ja* powinnościowe – gdyż utożsamiał on *Ja* idealne z perspektywą osobistą podmiotu, a *Ja* powinnościowe – z perspektywą innych, jak przyjęło się robić już wcześniej (DÖRNYEI 2009: 13–14). Oczywiście nową jakością jest odniesienie tych pojęć tylko do jednego – można by sądzić, że stosunkowo marginalnego – aspektu funkcjonowania *Ja*, czyli nauki języka obcego. Zdaniem Dörnyeia, „język obcy jest czymś więcej niż zwykłym kodem komunikacyjnym, którego można się nauczyć podobnie jak innych przedmiotów szkolnych; przeciwnie, jest on częścią osobistego »rdzenia« jednostki. Bierze udział w większości mentalnych działań i jest istotną częścią tożsamości jednostki” (DÖRNYEI 2005: 93²). W ten sposób badacz uzasadnia postulowanie językowego *Ja*, choć nikt do tej pory nie zaproponował teorii artystycznego, sportowego, zdrowotnego czy jeszcze innego *Ja* idealnego czy powinnościowego, mimo że przypuszczalnie są to aspekty dla wielu osób istotniejsze niż język obcy. Odniesienie kwestii nauki języka do struktury *Ja*, która jest centralną strukturą poznawczą każdej jednostki, bardzo dowartościowuje właśnie tę kwestię, co jest szczególnie atrakcyjne z perspektywy glottodydaktycznej. Trzeba zauważyć, że Dörnyei nie postuluje istnienia językowego *Ja* idealnego czy powinnościowego u wszystkich uczących się; wręcz przeciwnie, jego zaistnienie uważa za równoznaczne z pewną już istniejącą motywacją, którą można następnie podtrzymywać, odwołując się właśnie do tej struktury *Ja*.

Teoria Dörnyeia powstała w nurcie badań nad motywacją jako (niewykluczająca) alternatywa zwłaszcza dla klasycznej Gardnerowskiej koncepcji motywacji integracyjnej (GARDNER 1985), stąd problemem szczególnie istotnym jest dynamizująca funkcja *Ja* idealnego czy powinnościowego. Już Higgins w swoich pracach szczególnie uwypuklał aspekt tzw. rozbieżności *Ja*, czyli różnic między *Ja* realnym a *Ja* idealnym lub *Ja* powinnościowym, których naturalnym efektem jest podjęcie przez podmiot działań samoregulacyjnych, mających na celu redukcję tych różnic, wywołujących trudny emocjonalnie dysonans. Także Dörnyei postuluje istnienie takiej rozbieżności, choć – nieco zaskakująco – w ogóle nie poświęca w swoim piśmiennictwie uwagi (językowemu) *Ja* realnemu uczniów. Używane przezeń kwestionariusze do badania motywacji pomijają ten aspekt, co – naszym zdaniem – uniemożliwia oszacowanie różnicy między dwoma stanami *Ja*, choć to ona mogłaby potencjalnie mieć największą siłę motywującą. Badacz zdaje się uznawać jej istnienie za oczywiste: skoro mamy do czynienia z osobami dopiero uczącymi się języka

² Ten i wszystkie kolejne cytaty obcojęzyczne tłum. – D.P.

obcego, ich *Ja* realne musi uwzględniać pewne braki w ich kompetencjach językowych, podczas gdy *Ja* idealne z natury nakierowane jest na biegłość.

Należy podkreślić, że u Dörnyei stany *Ja* są w mniejszym stopniu strukturami poznawczymi o naturze pojęciowej niż pewnymi wizjami, tworzonymi za pośrednictwem wyobraźni. Uczeń może zatem wyobrażać sobie siebie jako osobę władającą biegle obcym językiem, używającą go podczas podróży, korzystającą z mediów itp., i to wyobrażenie – językowe *Ja* idealne – pełni podobną funkcję jak wizualizacja zwycięstwa u sportowców. Aby jednak takie działanie było możliwe, autor podaje szereg warunków, które owo *Ja* idealne musi spełnić (DÖRNYEI 2009: 18): obecność dopracowanego i żywego obrazu przyszłego *Ja*, postrzeganie go jako wiarygodnego, harmonia między *Ja* idealnym i powinnościowym(i), konieczna aktywacja (*priming*), towarzyszące strategie proceduralne, komplementarny wpływ niechcianego *Ja*. Autor zwraca zatem uwagę na fakt, że językowe *Ja* idealne, żeby móc motywować uczniów, musi nie tylko istnieć – a nie wszyscy ludzie tworzą tego typu struktury w ogóle, więc tym bardziej w konkretnej dziedzinie, jaką jest język obcy – ale też być wystarczająco wyraziste i szczegółowe (przy czym nie jest do końca jasne, jaki stopień jest wystarczający). Zdaniem autora, „im bardziej dopracowane możliwe *Ja* pod względem wyobrażonych, wizualnych i innych elementów treści, tym większą powinno mieć moc motywacyjną” (DÖRNYEI 2009: 19). Jak widać, choć Dörnyei wspomina o „innych” elementach treści *Ja* idealnego, skupia się głównie na wyobraźni i wizji. Drugi warunek jest bardzo istotny: choć intuicyjnie postrzega się ideał jako coś nieosiągalnego, językowe *Ja* idealne musi być postrzegane przez ucznia jako możliwe do realizacji, gdyż inaczej będzie tylko czystą fantazją, niezwiązaną z aspektem motywacyjnym. Poczucie sprawstwa ucznia, kontroli nad swoim uczeniem się, jest zatem ważną zmienną modyfikującą samoregulacyjną skuteczność językowego *Ja* idealnego. Znaczenie trzeciego warunku wydaje się oczywiste – jeśli różne możliwe *Ja* będą się wzajemnie wykluczały, wpływ każdego z nich na działania, jakie podmiot może podjąć, będzie odpowiednio słabszy. Dörnyei podaje przykład „normy przeciętności”, czyli obniżającego aspiracje wpływu grupy rówieśniczej, który może osłabić dążenie do realizacji *Ja* idealnego, władającego biegle językiem obcym (DÖRNYEI 2009: 20). Czwarty warunek opiera się na psychologicznym prawie, zgodnie z którym użyteczne dla samoregulacji mogą być tylko te struktury, które są obecne w danym momencie w pamięci roboczej, czyli w jakiś sposób uświadomione. Kolejny warunek stanowi, że samo językowe *Ja* idealne, nawet dopracowane i obecne w pamięci roboczej, nie wystarczy, żeby motywację przekuć w rzeczywiste działania, jeśli nie towarzyszy mu wiedza, co konkretnie uczeń może zrobić, żeby się do tego *Ja* przybliżyć. Konieczna jest zatem znajomość narzędzi – w tym przypadku strategii, materiałów – niezbędnych do osiągnięcia celu. Wreszcie w szóstym warunku Dörnyei zauważa, za Oysermanem i Markusem (1990, cyt. za: DÖRNYEI 2009: 21–22), że *Ja*

idealne jest skuteczniejsze, jeśli towarzyszy mu niechciane *Ja* o przeciwnej treści, którym podmiot obawia się zostać. W sferze językowej przykładem mógłby być ktoś, kto widzi siebie jako fachowca, biegle porozumiewającego się w ważnych sprawach z kolegami z różnych krajów w międzynarodowej korporacji (*Ja* idealne), a jednocześnie odstrasza go wizja siebie w tej samej korporacji, zamiatającego podłogę lub podającego kawę, co postrzega jako skutek niedostatecznej znajomości języka.

3. Literatura obcojęzyczna a językowe *Ja* idealne

Bardzo często mówi się o nauczycielu jako o mediatorze między dwiema kulturami – własną i obcą – ale także o swoistym ambasadorze języka obcego wobec ucznia. To on ma przywilej prezentowania, pokazywania uczniowi języka obcego, którego odbiór przez ucznia jest zapośredniczony przez wrażliwość nauczyciela. Używane przezeń materiały dydaktyczne są istotnym elementem procesu nauczania, gdyż to one reprezentują język wobec ucznia, zwłaszcza na początku będąc często jedynymi próbkami języka, z którymi ma on kontakt, przynajmniej w przypadku języków innych niż angielski. Nic więc dziwnego, że niektóre cechy tych materiałów – to, czy są użyteczne, interesujące, nowoczesne, atrakcyjne – mogą zostać uznane za cechy samego języka. Także z tego względu, wybór materiałów dydaktycznych powinien być dokonany ze szczególną starannością, jeśli nie bezpośrednio przez nauczyciela, to przez autorów podręczników, którzy zamieszczają w nich próbki rozmaitych tekstów.

Z punktu widzenia teorii językowego *Ja* idealnego materiały są istotne nie tylko dlatego, że reprezentują język obcy, ale kontakt z nimi wpisuje się też w jakiś sposób w tożsamość samego uczącego się albo przynajmniej ma taką możliwość. Podręcznik do nauki języka obcego odwołuje się bezpośrednio do szkolnej tożsamości jednostki, związanej z rolą ucznia szkoły określonego szczebla lub szkoły językowej, lecz niekoniecznie do tożsamości indywidualnej, związanej z pewnymi mniej lub bardziej stałymi i uzewnętrznionymi cechami jednostki, począwszy od jej cech socjometrycznych, a na upodobaniach i zainteresowaniach kończąc (por. *situated vs. transportable identities*; USHODA 2011: 16). Z tego względu sam fakt korzystania z podręcznika nie pozwala w żaden sposób wpłynąć na kształtowanie językowego *Ja* idealnego ucznia – trudno oczekiwać, że jego wyobraźnią zawładnie obraz jego samego, rozwiązującego kolejne zadania czy realizującego kolejne rozdziały podręcznika. Wydaje się, że lepiej do wykreowania tego typu motywacji nadadzą się inne materiały, takie, które z natury będą odsyłać nie tylko do tożsamości ucznia

jako ucznia (*situated identity*), lecz także do jego tożsamości indywidualnej (*transportable identity*).

Jako pierwszy z tego typu materiałów narzuca się tekst literacki, a to ze względu na jego wieloletnią i niepozbawioną kontrowersji obecność w piśmiennictwie glottodydaktycznym. Od samego początku przypisywano mu bardzo różne, sprzeczne role. Jak podsumowuje M. MEKHACHE: „Losy tekstu literackiego [w glottodydaktyce – D.P.] były, nie bez przyczyny, bardzo różne: najpierw »uświęcony« (metoda tradycyjna), potem »ignorowany« i »banalizowany« (metoda audiolingwalna i audiowizualna), zaczyna odzyskiwać należne mu miejsce w klasie” (2010: 121). Na różnych etapach podkreślano różne wady i zalety pracy z tekstem literackim na lekcji języka obcego. Z pozycji nauczania w nurcie komunikacyjnym, najważniejszym zarzutem była sama literackość języka literackiego: jego wyjątkowość, kreatywność sprawiające, że nie może on służyć za bezpośredni wzór do naśladowania w typowych sytuacjach komunikacyjnych, których symulowanie jest jedną z flagowych technik tego nurtu (por. SÉOUD 2010a). Poza tym, „wzrastające znaczenie języka ustnego w nauczaniu wykluczyło literaturę, dziedzinę języka pisanego par excellence” (MOREL 2012: 142).

Jednak szybko okazało się, że skuteczna obrona obecności tego szczególnego rodzaju materiału dydaktycznego jest możliwa właśnie na podstawie najważniejszego założenia tego samego, komunikacyjnego nurtu. Główną przewagą literatury nad materiałami preparowanymi przez uczących – tekstami, dialogami czy ćwiczeniami – jest jej autentyczność, język prawdziwszy i bogatszy niż sztuczne repliki z dydaktycznych scenek, często prezentujących pewne struktury językowe, lub pozornie naturalnych, lecz bardzo stereotypowych. Tekst literacki wyróżnia się też w porównaniu w innymi „dokumentami autentycznymi”, czyli materiałami typu obcojęzycznych ulotek, biletów, rozkładów jazdy, ewentualnie fragmentów prasy czy postów internetowych – różnego rodzaju tekstami użytkowymi lub informacyjnymi – ze względu na autentyczność kontekstu użycia tych materiałów w klasie. O ile uczeń może autentycznie zainteresować się zaproponowanym przez nauczyciela fragmentem powieści czy sztuki dramatycznej i czytać go tak, jakby nie był zadaniem z języka obcego tylko książką czytaną dla przyjemności w języku ojczystym, o tyle bilety, rozkłady jazdy itp. w klasie nie mogą być użyte zgodnie z ich pierwotnym przeznaczeniem, a tylko jako próbki języka obcego (por. BESSE 1982: 28). Ponadto literatura jako materiał dydaktyczny pozwala przejść od komunikacji symulowanej, rozmawiania na lekcji „jak gdyby” uczeń właśnie znajdował się gdzie indziej: w restauracji, na lotnisku, w sklepie, do komunikacji autentycznej: dzielenia się swoimi prawdziwymi odczuciami i refleksjami odnośnie do przeczytanego tekstu.

Jaka jest konsekwencja tych rozważań z punktu widzenia językowego *Ja* idealnego? Wydaje się, że literatura jest bliżej *Ja*, bliżej tożsamości indywidual-

nej ucznia niż materiały preparowane w celach dydaktycznych czy dokumenty użytkowe. Oprócz tego, że składa się z określonej liczby jednostek leksykalnych czy struktur gramatycznych, które może „zaprezentować”, tekst literacki zachęca do zastanowienia się nad jego treścią i osobistego ustosunkowania się do niej. Jeśli ktoś w ogóle lubi czytać, jest spora szansa, że czytanie w języku obcym spodoba mu się i włączy je do swojego idealnego obrazu siebie. Taki ktoś może wyobrażać sobie, jak czyta obcojęzyczne książki w oryginale, i taka wizja może motywować go do pracy nad językiem, także z innymi materiałami jako środkami do tego celu. Trzeba jednak zauważyć, że obecnie czytelnictwo, zwłaszcza wśród młodzieży, nie cieszy się taką popularnością jak kilka dekad temu, stąd wypada się dobrze zastanowić, jaka literatura okazałaby się na tyle atrakcyjna, żeby możliwość kontaktu z nią mogła zostać włączona w idealny obraz siebie. W poprzednich pokoleniach nie należeli do rzadkości studenci, którzy chcieli poznać język francuski, żeby obcować z Proustem czy Rousseau w oryginale; dzisiaj nauczyciel ma szczęście, jeśli ktokolwiek wśród jego uczniów będzie w ogóle wiedział, kim byli ci autorzy. Klasyka literatury jest często postrzegana przez uczniów raczej jako coś odstręczającego, niedzisiejszego, nie-modnego, a to, co kiedyś było pewnym snobizmem, znakiem przynależności do elity, obecnie może być zlekceważone, zwłaszcza na niższych szczeblach nauki.

Odwołanie się do tego, co jest modne, a więc pożądane, atrakcyjne w danej grupie docelowej, może ułatwić nauczycielowi takie zainteresowanie uczniów danym materiałem, żeby – za pośrednictwem językowego *Ja* idealnego – mogło stale stymulować motywację do pracy nad językiem. W grupie młodzieżowej (ale nie tylko) taką literaturą mogą być na przykład komiksy, których na rynku międzynarodowym, przykładowo francuskim – jest bardzo bogaty. Komiksy mają też kilka dodatkowych zalet. Łączą warstwę tekstową i wizualną, co tworzy kontekst i przez to ułatwia zrozumienie; ilustracje mogą być punktem wyjścia do dodatkowych wypowiedzi ustnych i podlegać analizie równoległej z tekstem (ich treść, ale także styl czy wartość artystyczna); warstwę tekstową tworzą głównie dialogi, a także krótkie wprowadzenia w kontekst, a ich język często jest potoczny i odbiega od języka mówionego mniej niż w przypadku „poważniejszej” literatury. Serie komiksowe, zwykle pięknie wydane, są wdzięcznym obiektem kolekcjonowania, a ich lektura jest postrzegana jako mniej wymagająca. Młodzież może polubić popularne serie o superbohaterach czy inne, nowsze propozycje, zwykle o tematyce fantastycznej lub SF, lecz nie brakuje także komiksów adresowanych do dorosłych, poruszających bardziej złożone problemy psychologiczne czy tematykę kryminalną, a niektóre z nich zostały przeniesione na ekran jako filmy lub seriale, które odniosły duży sukces. Jeśli nauczyciel ma w klasie fanów komiksów, zaproponowanie im próbki obcojęzycznej daje spore szanse na to, że tacy uczniowie przywiążą się do wyobrażenia siebie czytających nieprzetłumaczone na język polski komiksy w oryginale i uczynią je częścią swojej tożsamości. Nie jest oczywiście

wykluczone, że tą pasją uda się zarazić także innych uczniów, do tej pory nieufnych lub obojętnych, choć żaden rodzaj tekstu nie ma szans zafascynować wszystkich.

W takiej roli może wystąpić też literatura, którą uczeń zna i lubi w języku polskim (na przykład *Mały Książę*, seria o Mikołajku – por. PUDO 2012), bajki i baśnie (dzieci), literatura przygodowa, a niekiedy także klasyka literatury lub literatura współczesna, szczególnie jeśli porusza temat bliski danej grupie (na przykład opowiadania o miłości w grupie nastolatków). Oprócz rodzaju materiału bardzo ważny jest także sposób pracy z nim na zajęciach językowych. Wyszukiwanie w interesującym skądinąd opowiadaniu czasowników w trybie *subjunctif* nie sprzyja włączeniu w lekturę indywidualności ucznia, przeciwnie, zmusza go do pozostania w roli ucznia, nawet gdyby miał ochotę z niej na chwilę wyjść. Można powiedzieć, że w takim przypadku potencjał motywacyjny tekstu literackiego zostałby zmarnowany (choć być może przysłużyłby się on opanowaniu rzeczowego trybu). Autorzy proponują różne sposoby podejścia do tekstu literackiego, żeby lektura obcojęzyczna stała się aktem osobistym i autentycznym. B. Dupuy proponuje program atelier „wolnej lektury” (*lecture libre*; DUPUY 1997: 183–185), w ramach którego uczniowie czytają książki wybrane przez siebie, w swoim rytmie, prowadząc dziennik lektury, w którym mogą zawrzeć swoje uwagi i refleksje. A. Séoud przeciwstawia lekturze skoncentrowanej na tekście, na wyjaśnianiu go, lekturę skoncentrowaną na czytelniku, w której istotne są odczucia i interpretacje ucznia, nawet jeśli pozostają one w sprzeczności z bardziej naukowymi interpretacjami danego tekstu (SÉOUD 2010b: 61–70). M. Sokołowicz sugeruje upodobnienie zadań lekturowych do spontanicznych czynności towarzyszących czytaniu dla przyjemności, a więc odradza zaczynanie od długiej i nudnej biografii twórcy czy „zbyt abstrakcyjne mówienie o literaturze na zasadzie »co autor chciał przez to powiedzieć«”, zaleca zaś „zadawanie ogólnych pytań: *Czy dany fragment się Państwu podobał? Dlaczego tak, dlaczego nie? Co się Państwu podobało/nie podobało?* W ten sposób nauczyciel poznaje gusta swoich uczniów, ale też przybliża sytuację do sytuacji autentycznej. Przecież tak właśnie niespecjaliści rozmawiają o literaturze...” (SOKOŁOWICZ 2014: 224).

4. Obcojęzyczne media a językowe *Ja* idealne

Jeśli chodzi o media, ich związek z *Ja* uczniów wydaje się jeszcze bardziej oczywisty. Ogromna rola mediów, a także będących ich nośnikami nowych technologii, w nauczaniu języków, była podkreślana wiele razy, ale przypomniemy, za K. Kotułą, kilka najważniejszych zalet: „Z jednej strony nowe media po-

zwalają zmienić otoczenie klasowe w multisensoryczne środowisko pozwalające na maksymalizację potencjału ucznia, z drugiej umożliwiają dostęp do języka obcego i kontakt z jego użytkownikami w formach dotychczas niespotykanych (wirtualne światy, telekolaboracja, media społecznościowe etc.)” (KOTUŁA 2014: 127). Wielokrotnie podkreślano też zalety użycia materiału filmowego na lekcji: „Edukacja filmowa tworzy dodatkowe środowisko językowe, przybliża do poznawanej rzeczywistości, poszerza światopogląd, kształtuje naszą wizję świata, rozwija wyobraźnię, wyzwala kreatywność, zwiększa zainteresowanie przedmiotem...” (KOZAK-SOLARZ 2011: 297). Szczególnie często badacze zauważają pozytywny wpływ mediów i nowych technologii na motywację. Uczniowie „chętnie współpracują z nauczycielem, który przełamuje rutynę szkolną, korzystając z narzędzi ich cywilizacji” (GAJEK 2008: 23). Ten potencjał motywujący jest częściowo spowodowany faktem, że w większości przypadków media są tylko pewnym urozmaicheniem, zajęcia z ich udziałem wyróżniają się na tle bardziej tradycyjnych zajęć z użyciem źródeł drukowanych.

Ponadto urządzenia multimedialne, takie jak: komputery, tablety czy smartfony – są częścią codziennego doświadczenia uczniów, więc samo ich wprowadzenie na lekcję języka upodabnia ją do czynności pozalekcyjnych. Oglądanie filmów czy „filmików”, słuchanie piosenek i audycji, prowadzenie bloga, udzielanie się w mediach społecznościowych, czytanie i komentowanie artykułów czy „postów” to codzienne, a nierzadko ulubione, czynności wielu spośród młodych uczniów, spędzających większość czasu poza szkołą, wpatrując się w różne ekrany. Wszystkie te czynności, jeśli wykona się je w języku obcym, mogą sprzyjać realizacji celów językowych, tj. szlifowaniu kompetencji językowych. Można przypuszczać, że przynajmniej niektóre z nich odgrywają istotną rolę w obrazie siebie – czyli *Ja* realnym – wielu uczniów: ich wizerunek w mediach społecznościowych czy to, jakiej muzyki słuchają, jest dla nich ważnym elementem ich tożsamości. Ten fakt mógłby wykorzystać nauczyciel, wskazując, w jaki sposób biegłość w języku obcym może wzbogacić udział jednostki w tych sferach. Może ona rozumieć teksty o wiele większej ilości piosenek, w tym radiowych hitów, co może być atrakcyjne dla młodzieży (choć warstwa tekstowa niektórych z nich jest tak uboga, że po prostu nie warto ich rozumieć). Do sieci znanych z mediów społecznościowych można dołączyć użytkowników języka obcego, a do obserwowanych instytucji czy stron podmioty obcojęzyczne. Starszych uczniów może zainteresować śledzenie wiadomości ze świata na portalach obcojęzycznych, co zwykle pozwala lepiej zorientować się w wydarzeniach z danej sfery językowej, a na wydarzenia istotne globalnie spojrzeć z różnych perspektyw. Chodzi zatem o to, żeby uczeń włączył korzystanie z mediów obcojęzycznych w swoje *Ja* idealne, żeby przekonującą i atrakcyjną była dla niego wizja siebie samego czytającego strony internetowe, słuchającego piosenek czy podcastów, komunikującego się na forach w obcym języku.

Trzeba jednak zauważyć, że tak sfunkcjonalizowane korzystanie z mediów obcojęzycznych jako część *Ja* idealnego ucznia może w szczególności sposób dotyczyć uczących się języka angielskiego. Z badań wynika, że istotnym elementem motywacji uczących się angielskiego w różnych częściach świata jest właśnie chęć wykształcenia tożsamości dwukulturowej: obywatela własnego państwa niepozbawionego poczucia przynależności etnicznej czy narodowej, ale także obywatela świata (LAMB 2004: 16). Ponieważ większość popularnych piosenek czy seriali jest w języku angielskim, można też używać go z sukcesem, porozumiewając się przez internetowe komunikatory z obywatelami różnych części świata, wyobrażenie *Ja* idealnego jako korzystającego po prostu z mediów obcojęzycznych może być niewystarczające, żeby zmotywować uczniów do nauki języków innych niż angielski. Jak zauważa sam Dörnyei, „pojawia się »konkurencja« między różnymi językami obcymi, a wyniki badań wykazały, że prawdopodobnym zwycięzcą jest globalny angielski” (DÖRNYEI, AL-HOORIE 2017: 458). W tym samym artykule autorzy wymieniają jednak także pewne sytuacje, wcale nierzadkie w dzisiejszym świecie, które tworzą motywację do nauki języka innego niż angielski, na przykład migracja do kraju z innego obszaru językowego czy więzy rodzinne z takim krajem (DÖRNYEI, AL-HOORIE 2017: 459). Są to sytuacje, w których atrakcyjna dla ucznia nie jest tożsamość obywatela świata, lecz identyfikuje się on z jakimś konkretnym obszarem kulturowym. Oczywiście, wymienione okoliczności nie mogą zostać odtworzone na lekcji języka obcego w szkole, ale ich siła motywacyjna stanowi wskazówkę dla nauczyciela języka innego niż angielski, że powinien tak dobierać materiały multimedialne, żeby zainteresować ucznia właśnie konkretną kulturą docelową, a nie po prostu kontaktem z kulturą obcą. Można wykorzystać filmy i piosenki charakterystyczne dla danego kraju, szczególnie jeśli są już spontanicznie lubiane przez uczniów (na przykład współczesne radiowe „hity” w języku francuskim czy hiszpańskim), ale także próbować zainteresować ich czymś dla nich nowym (na przykład fragmenty opery, programów telewizyjnych z zakresu interesujących uczniów tematów, przy okazji ukazujących rzeczywistość danego kraju). Tam, gdzie to możliwe, warto również eksplorować wewnętrzną różnorodność danego kręgu kulturowego, na przykład w przypadku języka francuskiego, odwołując się do różnych kultur frankofońskich, zwiększamy szanse na to, że do ucznia przemówi specyfika którejś z tych kultur (na przykład wykorzystanie filmów autorów afrykańskiego pochodzenia; KAMECKA 2014: 159–171).

Oprócz prób zainteresowania ucznia mediami obcojęzycznymi w taki sposób, żeby kontakt z nimi stał się częścią jego *Ja* idealnego, nauczyciel może także zastosować manewr odwrotny, pokazując, że język obcy nadaje się do ekspresji własnego *Ja*. Zamiast wyszukiwać materiały potencjalnie najbardziej atrakcyjne dla jak największej liczby uczniów, może zaproponować wszystkim uczestnikom zajęć przygotowanie jednego obcojęzycznego

tekstu (literackiego lub medialnego), który jest mu szczególnie bliski, i podzielenie się nim z klasą. Forma prezentacji nie gra tutaj roli: zamiast biografii autora czy wykonawcy albo dogłębnej analizy uczeń mógłby skupić się na przedstawieniu powodów, dla których wybrał konkretny utwór, i historii swojego zainteresowania nim, nawet jeśli nie była ona zbyt długa (niektórzy uczniowie przed tym zadaniem mogli nie mieć żadnego kontaktu z wytworami kultury w danym języku). Takie zadanie pozwala uczniowi zaprosić do klasy swoją tożsamość indywidualną, mówić o sobie i we własnym imieniu (*speaking as oneself*; USHODA 2011), a dla innych uczniów może być okazją do poznania nie tylko prezentowanych piosenek, filmów czy audycji, lecz także swoich kolegów, z nowej strony.

Przykładowym zadaniem z wykorzystaniem nowych technologii i mediów, które mógłby zlecić nauczyciel jako projekt do indywidualnego wykonania w dłuższej perspektywie, na przykład w ciągu jednego semestru, mogłoby być przygotowanie bloga osobistego w języku obcym. Kryteriami oceny takiego bloga mogłyby być pewne wymogi formalne (na przykład minimalna liczba postów, liczba i różnorodność użytych materiałów) czy językowe (poprawność, bogactwo języka), lecz uczniowie powinni zachować swobodę w wyborze poruszanej tematyki. Blog powinien dotyczyć ich osobistych zainteresowań, prezentować ich opinie w ważnych dla nich kwestiach, a także ich ulubione wytwory kultury obcojęzycznej – teksty, piosenki, filmy. Dodatkowo skupienie się na eleganckiej formie bloga – wykorzystanie możliwości graficznych, wizualnych i estetycznych tworzenia strony internetowej, personalizacja na przykład przy użyciu własnych fotografii – może pomóc zwiększyć zaangażowanie uczniów w zadanie, a dzięki temu w przyswajany język obcy. W przypadku, gdyby uczniowie nie chcieli publikować żadnych treści w internecie, krępowałiby się upubliczniać jakiegokolwiek informacje dotyczące ich gustów lub poglądów albo wstydziliby się poziomu swojej wypowiedzi w języku obcym, formę bloga może zastąpić prezentacja multimedialna. Warto jednak zauważyć, że bloga można założyć anonimowo, a postronnym użytkownikom internetu trudno jest trafić na konkretny, niepozycjonowany blog, jeśli wcześniej nie podano im jego adresu – nieograniczona dostępność zamieszczonych w internecie treści jest zatem do pewnego stopnia złudzeniem. Jeśli szkoła lub klasa dysponuje siecią wewnętrzną lub platformą zdalnego nauczania, można rozważyć zamieszczenie blogów uczniowskich właśnie na niej.

Przebieg pracy z uczniowskim blogiem nie powinien odbiegać od klasycznego schematu pracy projektowej (por. KORALEWSKA 2008: 211–213). Pierwsze poświęcone mu zajęcia – wprowadzenie do projektu – polegałyby na omówieniu zadania i przedstawieniu przez prowadzącego, w miarę potrzeby, narzędzi internetowych, których opanowanie jest niezbędne w celu darmowego utworzenia własnej strony. Można także, jeśli jest to możliwe, poprosić o pomoc nauczyciela informatyki, który mógłby równolegle po-

ruszyć ten temat na swoich zajęciach. Z uwagi na zróżnicowaną tematykę bloga, nie jest możliwe przećwiczenie z góry potrzebnego materiału językowego, ale można poświęcić przykładowo pierwsze lub ostatnie pięć minut każdej lekcji w czasie trwania projektu na wspólne rozstrzyganie wątpliwości językowych pojawiających się w toku pracy nad blogiem. Drugi etap – realizacji – przebiegałby indywidualnie, ale nauczyciel może służyć radą i pomocą zarówno w kwestiach językowych, jak i merytorycznych, na przykład wskazywać zasoby internetowe zawierające teksty czy materiały multimedialne w języku obcym. Oczywiście można by podobny projekt – tworzenie bloga na wybrany temat – przeprowadzić grupowo, wzbogacając korzyści dydaktyczne o wymiar współpracy i uczenia się uczniów od siebie wzajemnie, jednak w świetle omawianych tu zagadnień (tworzenia językowego *Ja* idealnego) ważne jest, aby każdy zyskał możliwość ekspresji własnego *Ja*, skupienia się na treściach, które przemawiają osobiście właśnie do niego. Etap prezentacji zakładałby zapewne poświęcenie jednej lub dwóch lekcji na omówienie i pokazanie swojej pracy na forum klasy, a także wymianę refleksji z etapu drugiego – jakie były trudności, dlaczego umieszczono na blogu konkretne treści, co w pracy okazało się najbardziej satysfakcjonujące. Jeśli klasa utrzymuje kontakty z rodzimymi użytkownikami danego języka obcego (wymiany, korespondencja, ewentualnie kontakty prywatne uczniów), uczniowie mogą rozważyć podanie im adresów internetowych swoich blogów, a cały projekt zyskałby w ten sposób na autentyczności komunikacyjnej. Ewaluacja musiałaby uwzględniać włożony przez uczniów wysiłek, różnorodność i bogactwo użytych materiałów, głębię poruszanych problemów, warstwę językową, lecz na pewno nie te aspekty, których dowolny dobór byłby warunkiem koniecznym umożliwienia indywidualnej ekspresji własnych, prawdziwych gustów uczniów. Ocenie nie mógłby zatem podlegać gatunek prezentowanych utworów (a także, co może za tym iść, ich jakość – utwory klasyczne czy popularne, „ambitne” czy rozrywkowe), sposób ich prezentacji (recenzja, komentarz, streszczenie, uzasadnienie swojego wyboru...) czy styl wypowiedzi (standardowy czy potoczny, poważny czy dowcipny).

Korzyści z takiego – prostego do przeprowadzenia – projektu wydają się potencjalnie bardzo duże. Tworzenie bloga pozwala na ćwiczenie jednocześnie sprawności receptywnych (uczeń musi zrozumieć wybrane utwory, które zaprezentuje, teksty lub piosenki) i produktywnych oraz wymusza na uczniu obcowanie z kulturą obcojęzyczną. Realizuje także pewne cele uczeniowe – umożliwia uczniowi pracę nad przetwarzaniem źródeł, zarządzaniem czasem, selekcją treści. Stwarza też szanse na ukazanie uczniowi języka obcego jako medium autentycznej komunikacji i ekspresji jego własnej tożsamości, a przez to zwiększa prawdopodobieństwo stworzenia językowego *Ja* idealnego, czyli włączenia władania językiem obcym do obrazu siebie.

Za niewątpliwy sukces takiego przedsięwzięcia należałoby uznać sytuację, w której uczeń uznałby produkt szkolnego zadania za swoje autentyczne dzieło i zdecydowałby się na kontynuowanie go nawet po ewaluacji lub stworzenie podobnego w przyszłości.

5. Wnioski

Teoria językowego *Ja* idealnego jest jedną z najbardziej lubianych, najczęściej używanych glottodydaktycznych teorii motywacji ostatnich lat. Być może jedną z przyczyn jej popularności jest jej intuicyjność – „możliwe *Ja*” to jedno z ujęć motywacji najbliższych potocznemu doświadczeniu. Jej zaletą jest ukazywanie różnych mniej lub bardziej istotnych dla jednostki spraw w odniesieniu do struktury *Ja*. Kiedy tą sprawą jest język obcy, chodzi o wykreowanie jak największej ilości jak najsilniejszych związków między przyswajaniem materiału językowego a tożsamością indywidualną ucznia, tak, żeby on sam miał, na czym zbudować atrakcyjny i przekonujący obraz siebie jako osoby władającej biegle językiem obcym, czytającej w nim książki, oglądającej filmy, korzystającej z internetu, rozmawiającej, używającej go w pracy czy w podróżach.

Nie ulega wątpliwości, że materiały dydaktyczne – obok bezpośredniej zachęty nauczyciela – grają tutaj kluczową rolę. Wydaje się, że w sposób szczególny literatura obcego obszaru językowego, a także inne wytwory kultury, takie jak filmy, piosenki czy programy telewizyjne, nadają się do budowania i wzbogacania takiej wizji idealnego *Ja*, w której znajdzie się miejsce dla języka obcego. Kluczem do osiągnięcia tego celu wydaje się dobór materiałów uwzględniający już istniejące zainteresowania uczniów – zwłaszcza te, które uważają oni za najistotniejsze z punktu widzenia ich indywidualnej tożsamości – i pobudzanie nowych, które mogłyby horyzont tej tożsamości rozszerzyć. Warto jednak mieć na uwadze fakt, że nie zawsze takie językowe *Ja* idealne w ogóle uda się wykształcić, a w przypadku sukcesu należy w trakcie nauki cały czas o nie dbać, gdyż struktura ta zachowuje swoją motywacyjną siłę tylko wtedy, gdy jest obecna w pamięci roboczej.

Trzeba także podkreślić, że pokazane tutaj podejście nie polega wyłącznie na znalezieniu możliwie interesujących czy atrakcyjnych materiałów, lecz przede wszystkim takich, z którymi uczeń będzie chciał nawiązać dłuższy kontakt, wiążąc je ze strukturami swojego *Ja* idealnego. Obcojęzyczna kreskówka może być przepisem na udaną lekcję dla dorosłych, którzy, oglądając ją, przypominają sobie dzieciństwo, ale trudno oczekiwać, że wyobrażenie samych siebie oglądających obcojęzyczne dobranocki stanie się częścią ich *Ja*.

Bibliografia

- BAK W., 2002: *E. Tory Higginsa teoria rozbieżności ja*. „Przegląd Psychologiczny”, T. 45, nr 1, s. 39–55.
- BESSE H., 1982: *Eléments pour une didactique des documents littéraires*. In: PEYTARD J. [et al.] (Ed.): *Littérature et classe de langue*. Paris: Hatier, s. 13–34.
- CSIZÉR K., DÖRNYEI Z. 2005: *Language Learners' Motivational Profiles and Their Motivated Learning Behavior*. „Language Learning”, 55: 4, s. 613–659.
- DÖRNYEI Z. 2005: *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- DÖRNYEI Z., 2009: *The L2 Motivational Self System*. In: DÖRNYEI Z., USHIODA E. (eds.): *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters, s. 9–42.
- DÖRNYEI Z., AL-HOORIE A., 2017: *The Motivational Foundation of Learning Languages Other Than Global English: Theoretical Issues and Research Directions*. „Modern Language Journal”, vol. 101, issue 3, s. 455–468.
- DUPUY B., 1997: *Lecture-cadeau, lecture-plaisir: des étudiants en FLE et les bénéfices dérivés de la lecture libre*. „The French Review”, vol. 71, no. 2, s. 182–191.
- GAJEK E., 2008: *Edukacja językowa w społeczeństwie informacyjnym*. Warszawa: Instytut Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego.
- GARDNER R.C., 1985: *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. Londyn: Arnold.
- GÓRSKA A., 2011: *Podobieństwa i różnice w podejściu do nauki języka obcego między osobami jednojęzycznymi i wielojęzycznymi*. „Investigationes Linguisticae”, vol. 23, s. 43–60.
- HIGGINS E.T., 1987: *Self-discrepancy: A Theory Relating Self and Affect*. „Psychological Review”, vol. 94 (3), s. 319–340.
- KAMECKA M., 2014: *Doświadczenie odmienności na zajęciach z wiedzy o kulturze Francji. Czy wykorzystanie materiałów audiowizualnych prowadzi do sukcesu?* W: SUJECKA-ZAJĄC J., JAROSZEWSKA A., SZYMANKIEWICZ K., SOBAŃSKA-JĘDRYCH J. (red.): *Inspiracja, motywacja, sukces. Rola materiałów dydaktycznych i form pracy na lekcji języka obcego*. Warszawa: Instytut Germanistyki i Instytut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego, s. 159–171.
- KORALEWSKA E., 2008: *Metoda projektu w metodyce nauczania języków obcych*. W: PAWLAK M. (red.): *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy?* Poznań–Kalisz–Konin: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu i Państwowa Wyższa Szkoła w Koninie, s. 207–218.
- KOTUŁA K., 2014: *Sukces nauczyciela języka obcego w dobie nowych technologii*. W: KARPETA-PEĆ B., KUCHARCZYK R., SMUK M., TORENC M. (red.): *Wyznaczniki sukcesu nauczyciela i ucznia w glottodydaktyce*. Warszawa: Instytut Germanistyki UW, Instytut Romanistyki UW, s. 127–136.
- KOZAK-SOLARZ J., 2011: *Motywowanie do nauki języka obcego poprzez film*. W: KNIEJA J., PIOTROWSKI S. (red.): *Nauczanie języka obcego a specyficzne potrzeby uczących się*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, s. 295–303.
- LAMB M., 2004: *Integrative Motivation In a Globalizing World*. „System”, vol. 32 issue 1, s. 3–19.
- MEKHACHE M., 2010: *Le texte littéraire dans le projet didactique : lire pour mieux écrire*. „Synergies Algérie”, no. 9, s. 121–132.

- MOREL A.M., 2012: *Littérature et FLE : état des lieux, nouveaux enjeux et perspectives*. In: Actes du IIème Forum Mondial HERACLES, « Synergies Monde » n° 9, s. 141–148. <https://gerflint.fr/Base/Monde9/morel.pdf> [dostęp: 20.06.2016].
- PUDO D., 2012: *La littérature de jeunesse en classe de FLE pour les adultes : contradiction ou proposition didactique intéressante ? (cas du Petit Nicolas)*. In: GÓRNIKIEWICZ J., PIECHNIK I., ŚWIĄTKOWSKA M. (Ed.): *Le Petit Prince et les amis au pays des traductions. Études dédiées à Ursula Dąmbska-Prokop*. Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 621–634.
- SÉOUD A., 2010a: *Des soucis pour la langue ? Mais quelle langue, et quels soucis ?* In: *11e rencontres des chercheurs en didactique des littératures, Genève, mars 2010, en ligne*. http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Se%CC%81oud%202010.pdf [dostęp: 25.06.2016].
- SÉOUD A., 2010b: *L'enseignement de la littérature en classe de FLE. De l'explication de texte à la lecture*. In: TABAKI-IONA F., PROSCOLLI A., FORAKIS K. (Ed.): *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE. Actes du colloque international des 4 et 5 juin 2009*. Ateny: Université d'Athènes, s. 61–70.
- SOKOŁOWICZ M., 2014: *Nauczanie języka obcego poprzez literaturę. Co zrobić, żeby porażkę zamienić w sukces?* W: SUJECKA-ZAJĄC J., JAROSZEWSKA A., SZYMANKIEWICZ K., SOBAŃSKA-JĘDRYCH J. (red.): *Inspiracja, motywacja, sukces. Rola materiałów dydaktycznych i form pracy na lekcji języka obcego*. Warszawa: Instytut Germanistyki i Instytut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego, s. 219–230.
- USHIODA E., 2011: *Motivating Learners to Speak as Themselves*. In: MURRAY G., GAO X., LAMB T. (eds.): *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning*. Bristol–Buffalo–Toronto: Multilingual Matters, s. 11–24.
- WILCZYŃSKA W., 2008: *Motywy wyboru języka obcego w szkole a uniijny postulat rozwijania wielojęzyczności*. W: MICHONSKA-STADNIK A., WĄSIK Z. (red.): *Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych*. T. 1. Wrocław: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filologicznej we Wrocławiu, s. 159–170.

Role of Foreign Language Literature and Media in Forming an Ideal L2 Self in Students

A b s t r a c t: Zoltán Dörnyei's theory of the L2 Motivational Self System, inspired by the psychological concept of possible selves, postulates the existence of L2 ideal and ought-to selves, which are visions of the student's desired self (or the one they think they should become) as a foreign language speaker. If they are sufficiently vivid, detailed, achievable etc., these visions can be powerful motivating factors. The role of teaching materials in the process of forming these structures seems to be vital. Literature and media are particularly suitable for this task, because they can engage the student's transportable identity, generate genuine emotions and reflexions, and encourage the students to speak as themselves during the foreign language class. The teachers must make sure to choose the texts or media that will appeal to their students and design the classwork in a way that enhances personal involvement and genuine communication.

K e y w o r d s: SLA, motivation, ideal L2 self, literature, media

Ewa Półtorak

Nauczanie języków obcych w dobie nowych technologii: multimedialne narzędzia dydaktyczne a proces pozyskiwania/przekazywania informacji zwrotnych

Streszczenie: Dynamiczny rozwój nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych nie pozostaje bez wpływu na proces kształcenia językowego, w którym coraz częściej wykorzystywane są szeroko rozumiane narzędzia multimedialne. Zastosowanie tego rodzaju narzędzi w procesie dydaktycznym stwarza szereg możliwości jego uczestnikom. Jednak ich obecności w procesie nauczania/uczenia się języka obcego powinna towarzyszyć przede wszystkim refleksja nad ich użytecznością dydaktyczną.

Głównym celem artykułu jest próba odpowiedzi na pytanie, na ile multimedialne narzędzia dydaktyczne mogą być użyteczne dla poszczególnych uczestników procesu glottodydaktycznego w kontekście pozyskiwania/przekazywania informacji zwrotnych, czyli tzw. feedbacku.

Słowa kluczowe: proces nauczania/uczenia się języka obcego, nowe technologie, informacje zwrotne (*feedback*), multimedialne narzędzia dydaktyczne

1. Wstęp

Dynamiczny rozwój narzędzi informacyjno-komunikacyjnych nie pozostaje bez wpływu na edukację językową, w której coraz częściej wykorzystywane są w różnym stopniu i zakresie szeroko rozumiane multimedialne narzędzia dydaktyczne. Wśród głównych zalet korzystania z tego rodzaju pomocy na lekcji języka obcego nauczyciele najczęściej wskazują na ułatwienie dostępu do materiałów autentycznych, usprawnienie pracy (własnej i ucznia), zróżnicowanie proponowanych technik nauczania/uczenia się, w tym szczególnie umożliwienie uczniom pracy w autonomii lub pół autonomii, dywersyfikację form komunikacji czy zwiększenie motywacji do nauki (por. na przykład BERTIN 2001;

HIRSCHSPRUNG 2005; OLLIVIER, PUREN 2011; GAŁAN, PÓŁTORAK [w druku]). Niewątpliwie włączenie tego rodzaju narzędzi do procesu dydaktycznego daje szereg możliwości dla jego uczestników. Jednakże decyzji o ich wykorzystaniu w kształceniu językowych kompetencji komunikacyjnych powinna towarzyszyć przede wszystkim refleksja nad ich użytecznością dydaktyczną. Zdaniem coraz większej liczby badaczy, kryterium to powinno odgrywać decydującą rolę w dyskusji na temat obecności narzędzi multimedialnych na lekcji języka obcego czy, w szerszym kontekście, w edukacji jako takiej.

Kwestia skuteczności multimedialnych narzędzi dydaktycznych może być podejmowana w odniesieniu do różnych aspektów kształcenia językowego. Celem niniejszego artykułu jest próba odpowiedzi na pytanie, na ile narzędzia te mogą być użyteczne dla poszczególnych uczestników procesu glottodydaktycznego w kontekście pozyskiwania/przekazywania informacji zwrotnych, czyli tzw. *feedbacku*. Punktem odniesienia dla zaproponowanych refleksji będą wyniki eksperymentu dydaktycznego, przeprowadzonego wśród polonofonów rozpoczynających naukę języka francuskiego jako co najmniej drugiego języka obcego na poziomie początkującym.

2. Zjawisko *feedbacku* w procesie kształcenia językowego

Pojęcie *feedbacku*, mające swoje korzenie w dziedzinie cybernetyki, definiowane jest jako szczególny rodzaj interakcji pomiędzy elementami danego systemu (rozpatrywanego w odniesieniu zarówno do organizmów żywych, jak i maszyn), umożliwiającej kontrolę i regulację funkcjonowania tego ostatniego zgodnie z celem, do osiągnięcia którego dąży (por. COUFFIGNAL 1963). Ze względu na swój regulacyjny charakter, *feedback* uznawany jest za jeden z podstawowych mechanizmów warunkujących prawidłowy przebieg szeregu różnych procesów, w tym również procesów poznawczych człowieka. Wśród tych ostatnich najbardziej interesującym z punktu widzenia niniejszego artykułu jest proces uczenia się.

Zdaniem niektórych badaczy każda teoria traktująca uczenie się jako proces wzajemnego oddziaływania pomiędzy poszczególnymi uczestnikami/elementami tego procesu, w sposób implicytny bądź eksplicytny nawiązuje do zjawiska *feedbacku*, bez którego „sama idea wzajemnego oddziaływania staje się z definicji niemożliwa” (Bagert-Drowns 1991: 214, za: PÓŁTORAK 2009: 114). Co więcej, ze względu na charakter dostarczanych informacji, zarówno dla osoby nauczającej, jak i uczącej się *feedback* może pełnić ważną funkcję w procesie kształcenia/przyswajania nowych kompetencji i/lub umiejętności oraz wpływać na jego rezultaty (PÓŁTORAK 2009).

Analizując interesujące nas zjawisko z perspektywy glottodydaktycznej, można powiedzieć, że *feedback* stanowi mechanizm umożliwiający poszczególnym uczestnikom procesu nauczania/uczenia się danego języka obcego pozyskiwanie interesujących ich informacji zwrotnych na temat jakości oraz skuteczności podejmowanych przez nich różnorodnych czynności, które to informacje mogą im posłużyć do kontroli podejmowanych działań i ich ewentualnej regulacji, jeśli jest to konieczne do realizacji wyznaczonych celów (por. GALISSON, COSTE, ed., 1976). Tego rodzaju wymiana informacji zwrotnych jest uwarunkowana istnieniem oraz możliwością wyboru różnego rodzaju narzędzi służących nadawcy do ich przekazywania. Jednocześnie odbiorca powinien dysponować możliwością ich analizy oraz móc je wykorzystać do ewentualnej modyfikacji swojego działania. Zarówno nadawcą, jak i odbiorcą przekazywanych/pozyskiwanych informacji zwrotnych może być nauczyciel lub uczeń (por. PÓŁTORAK 2009). Zdaniem większości badaczy, zjawisko *feedbacku* jest szczególnie istotne dla osoby uczącej się. W odniesieniu do ucznia, *feedback* może być definiowany co najmniej trojako:

1. W szerokim rozumieniu *feedback* odnosi się do każdego rodzaju informacji (pisemnej lub ustnej, werbalnej lub niewerbalnej) bądź określonej procedury, które mają na celu powiadomienie go o trafności jego odpowiedzi, jakości podejmowanych przez niego działań czy, jak w naszym przypadku, szeroko rozumianych zachowań językowo-komunikacyjnych.
2. W węższym znaczeniu mechanizm *feedbacku* służy uczniowi do porównania aktualnego stanu wiedzy, umiejętności czy kompetencji z tym, do osiągnięcia którego dąży.
3. W procesie nauczania wspomaganego technologią komputerową *feedback* może być wąsko rozumiany jako każdego rodzaju informacja lub innego typu forma reakcji systemu komputerowego na działanie ucznia (por. MORY 2004).

W aktualnych metodach nauczania/uczenia się języków obcych dominuje stanowisko, że proces pozyskiwania/przekazywania informacji zwrotnych powinien tworzyć integralną część kształcenia językowego. Jak zauważa DAKOWSKA, *feedback* stanowi niezbędny element „przyswajania umiejętności komunikacyjnych w języku obcym, ponieważ nie można robić postępów, nie mając pojęcia, na jakim poziomie jesteśmy obecnie” (2001: 37). Co za tym idzie, rozwój językowy ucznia wymaga otrzymywania przez niego regularnych i istotnych informacji zwrotnych.

Najczęstszą formą *feedbacku*, jaką spotyka się na lekcji języka obcego, jest tzw. *feedback* korekcyjny, nazywany również korygującą lub negatywną informacją zwrotną (PAWLAK 2010). Pod pojęciem tym rozumie się „reakcję na niepoprawną wypowiedź ucznia, która może tylko sygnalizować, że został popełniony błąd, zawierać poprawną formę, dostarczać informacji metalingwistycznych na temat rodzaju błędu, bądź też stanowić połączenie wszystkich tych możliwości” (PAWLAK 2010: 249). Nie oznacza to, że nauczyciel ogranicza się jedynie do

negatywnych informacji zwrotnych, skoncentrowanych na popełnionych przez ucznia błędach, choć to faktycznie one dominują w dyskursie edukacyjnym.

Analiza literatury przedmiotu (por. na przykład TAGLIANTE 2005; LEWICKA-MROCZEK 2009; HUVER, SPRINGER 2011; HADJI 2012; PAWLAK 2010, 2012), pozwala stwierdzić, że na rodzaj pozyskiwanych przez ucznia informacji zwrotnych, czy to o charakterze pozytywnym czy negatywnym, nie pozostają bez wpływu między innymi takie czynniki jak charakter podejmowanych przez niego działań językowo-komunikacyjnych, cel określonego działania/zadania, wykorzystywane metody nauczania/uczenia się, a co za tym idzie koncepcja samego procesu uczenia się, wpisana tak w tradycyjne, jak i wspomagane technologią komputerową poszczególne metody nauczania/uczenia się, czy też, co jest najbardziej interesujące ze względu na podejmowane w niniejszym artykule kwestie, wykorzystywane narzędzia i sposoby komunikowania się między uczestnikami procesu dydaktycznego. W tym ostatnim wypadku możemy mówić o wymianie informacji zwrotnych za pomocą tradycyjnych środków komunikacji (tzw. *feedback* tradycyjny) lub o ich przekazywaniu wyłącznie poprzez urządzenia multimedialne i/lub internet (tzw. *feedback* elektroniczny). Porównanie skuteczności wymienionych rodzajów *feedbacku* stało się podstawowym celem zaproponowanych badań empirycznych. Zanim przedstawimy ich wyniki, pokrótce omówione zostaną przykłady multimedialnych narzędzi dydaktycznych, jakie można spotkać na lekcji języka obcego, ze szczególnym uwzględnieniem oferowanych przez nich możliwości pozyskiwania/przekazywania informacji zwrotnych.

3. Multimedialne narzędzia dydaktyczne na lekcji języka obcego

W dzisiejszych czasach problematyka wykorzystania nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesie dydaktycznym stanowi przedmiot zainteresowania wielu glottodydaktyków (por. na przykład BERTIN 2001; HIRSCHSPRUNG 2005; MANGENOT, LOUVEAU 2006; WIDŁA 2007; GAJEK 2008; OLLIVIER, PUREN 2011; GUICHON 2012; KRAJKA 2012; GAŁAN 2018). Analiza dostępnej literatury pozwala stwierdzić, że nauczyciel dysponuje różnorodnymi narzędziami multimedialnymi, które potencjalnie mogą towarzyszyć poszczególnym etapom kształcenia językowego. Wśród najczęściej wykorzystywanych narzędzi na lekcji języka obcego wyróżnia się następujące kategorie:

1. Narzędzia/serwisy edukacyjne przeznaczone do wspomagania procesu nauczania i/lub nabywania kompetencji językowo-komunikacyjnych (w przypadku nauki języka francuskiego dobrymi przykładami są takie serwisy jak: *Bonjour de France*, *Peinture FLE*, *Lexique FLE* czy *Amélioration du français*).

2. Narzędzia/serwisy edukacyjne przeznaczone do nabywania określonej wiedzy i/lub umiejętności ogólnych takie jak: *France Culture*, *Encyclopédie Universalis* czy *Encyclopédie Larousse*.
3. Narzędzia/serwisy umożliwiające zdobywanie informacji na temat otaczającego świata takie jak francuskojęzyczne serwisy informacyjne: *TV5 Monde*, *RFI*, *France 24*, *France Inter*, *Le Point*, *Le Figaro* itd.
4. Narzędzia/aplikacje/serwisy umożliwiające komunikację synchroniczną i asynchroniczną między użytkownikami za pomocą poczty elektronicznej, czatów, grup dyskusyjnych, *Skype'a* itp.
5. Narzędzia/aplikacje powszechnego użytku, ułatwiające realizację codziennych obowiązków (na przykład elektroniczne notatniki, kalendarze, planery, serwisy zakupów itp.).
6. Gry (o zróżnicowanym charakterze ludycznym i/lub edukacyjnym).
7. Narzędzia/aplikacje umożliwiające samodzielne tworzenie zasobów multimedialnych, w tym zasobów o charakterze dydaktycznym, na przykład edytory tekstu, programy do tworzenia prezentacji multimedialnych lub stron internetowych, platformy e-learningowe itd. (por. na przykład HIRSCHSPRUNG 2005; MANGENOT, LOUVEAU 2006; OLLIVIER, PUREN 2011).

Warto podkreślić, że wśród wybieranych przez nauczycieli narzędzi znajdują się zarówno te zaliczane do tzw. pierwszej generacji, jak i te należące do tzw. drugiej generacji (Web 2.0). W obydwu tych kategoriach znaleźć można zarówno szeroko dostępne produkty użytku publicznego (takie jak na przykład proste edytory tekstu, blogi, podcasty, aplikacje społecznościowe), jak i narzędzia służące zaspokojeniu konkretnych potrzeb edukacyjnych. W tym drugim przypadku nauczyciel może skorzystać z bogatej oferty gotowych rozwiązań, przeznaczonych do nauczania/uczenia się danej dziedziny (jak na przykład pedagogiczne strony internetowe czy CD/DVD-ROMy przeznaczone do nauki literatury, historii czy języka obcego) lub sięgnąć do aplikacji, umożliwiających samodzielne tworzenie multimedialnych zasobów dydaktycznych. Narzędzia należące do tej ostatniej kategorii prezentują tym większy potencjał, że przygotowane przy ich użyciu materiały mogą być lepiej dostosowane do zindywidualizowanych celów glottodydaktycznych oraz do spersonalizowanych potrzeb ich odbiorców. Z wyżej wymienionych powodów narzędzia te cieszą się znaczną popularnością wśród uczestników procesu kształcenia językowego i stanowią przedmiot licznych projektów oraz badań glottodydaktycznych. Praktyczne wykorzystanie tych narzędzi w procesie nauczania/uczenia się języka obcego stało się także przedmiotem naszego zainteresowania, szczególnie w kontekście ich wykorzystania do ewaluacji językowych osiągnięć ucznia na lekcji języka francuskiego (PÓLTORAK 2008, 2009, 2011, 2015). Opierając się na wynikach przeprowadzonych we wcześniejszych pracach analiz, można wyróżnić dwie zasadnicze podgrupy narzędzi do tworzenia multimedialnych zasobów dydaktycznych, tzw. programy/systemy narzędziowe oraz platformy kształcenia na

odległość (platformy e-learningowe). Tak jak w przypadku pozostałych środków multimedialnych, nie bez znaczenia dla efektywności procesu kształcenia językowego pozostają zarówno ich parametry techniczne (takie jak łatwość obsługi, funkcjonalność, dostępność itd.), jak i ich potencjał dydaktyczny. Podstawowe różnice w zakresie funkcjonalności omawianych narzędzi, a w szczególności ich użyteczności dydaktycznej, przedstawiono w schematyczny sposób w tabeli 1.

Tabela 1

Ogólna charakterystyka narzędzi umożliwiających samodzielne tworzenie dydaktycznych zasobów multimedialnych

Elementy charakterystyki	Typy narzędzi	
	programy narzędziowe	platformy e-learningowe
Forma pracy	przeważnie forma pojedynczych ćwiczeń, rzadziej zestawów ćwiczeń, dostępnych w formie ćwiczeń interaktywnych (umieszczonych na przykład na serwerach zewnętrznych lub gotowych do zainstalowania na twardym dysku)	możliwość zaplanowania pełnej jednostki dydaktycznej (w zależności od potrzeb w formie kursu, lekcji lub pojedynczego zasobu) dostępnej <i>online</i>
Rodzaj komunikacji	komunikacja jednokierunkowa	komunikacja wielokierunkowa, synchroniczna lub asynchroniczna
Typy proponowanych interakcji	predefiniowane interakcje o charakterze zamkniętym	interakcje o charakterze otwartym, swobodne i/lub predefiniowane
Rodzaj proponowanych ćwiczeń/zadań	ćwiczenia i/lub zadania o charakterze zamkniętym	ćwiczenia i/lub zadania o charakterze otwartym i/lub zamkniętym
Rodzaj kształconych kompetencji i sprawności językowych	kształcenie punktowej wiedzy językowej (gramatycznej, leksykalnej itp.) i/lub punktowych sprawności receptywnych	kształcenie pełnego wachlarza językowych kompetencji komunikacyjnych oraz wszystkich sprawności językowych w zależności od rodzaju proponowanych zadań/ćwiczeń oraz zapewnianego nadzoru dydaktycznego
Preferowane strategie uczenia się	uczenie się indywidualne	uczenie się indywidualne, kolektywne i/lub partycypacyjne
Przykładowe narzędzia	<i>Hot Potatoes, NetQuiz Pro, Quiz Faber, ECT, Cantare, Questions-Réponses, Quandary, Quizmaker, Mots Entrecroisés, Ordidac, JClic</i> itd.	<i>Moodle, Claroline, Dokeos, Sakai, Ilias</i> itd.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie PÓLTORAK 2008, 2009, 2015.

Już pobieżna analiza danych zebranych w tabeli 1 pozwala zauważyć, że dzięki oferowanym funkcjonalnościom platformy nauczania na odległość prezentują liczne możliwości dydaktyczne, w tym również w zakresie technik pozyskiwania/przekazywania informacji zwrotnych. Przykładowo, platforma

Moodle – jedna z najpopularniejszych obecnie platform e-learningowych, daje do dyspozycji swoim użytkownikom możliwość wymiany informacji zwrotnych w obrębie różnego rodzaju zasobów i/lub aktywności bezpośrednio zintegrowanych z platformą (takich jak lekcja, *wiki*, test, zadanie, forum, czat itd.) lub poprzez skorzystanie z narzędzi zewnętrznych, w tym na przykład z poczty elektronicznej. Warto podkreślić, że w zależności od potrzeb oraz rodzaju proponowanych zadań językowych zamieszczone w danej aktywności/zasobie informacje zwrotne mogą być:

- automatycznie generowane przez system i/lub przekazywane za pośrednictwem narzędzi komunikacji synchronicznej i asynchronicznej;
- podawane natychmiastowo po udzieleniu odpowiedzi lub odroczone w czasie;
- skoncentrowane na poszczególnych częściach lub na całości proponowanego ćwiczenia/zadania;
- skierowane do wszystkich odbiorców lub zindywidualizowane;
- o charakterze wyłącznie korekcyjnym lub korekcyjno-informacyjnym i tym samym zawierać wskazówki umożliwiające poprawę odpowiedzi;
- podawane w formie komunikatów tekstowych, z towarzyszeniem lub bez towarzyszenia dodatkowych elementów wizualnych, audialnych lub audio-wizualnych, przekazywanych w czasie rzeczywistym lub odroczonym (por. na przykład PÓŁTORAK 2009, 2015).

Zasygnalizowane korzyści płynące z wykorzystania platform e-learningowych w procesie nauczania/uczenia się języków obcych, a w szczególności ich użyteczność w zakresie programowania informacji zwrotnych, zdecydowały o posłużeniu się nimi w planowanych badaniach. Uściślając, narzędziem, które zostało wykorzystane w omawianym w dalszej części artykułu projekcie badawczym była platforma *Moodle*.

4. Skuteczność multimedialnych narzędzi dydaktycznych w procesie pozyskiwania/przekazywania informacji zwrotnych – wyniki badań własnych

4.1. Opis projektu badawczego

Głównym celem zaproponowanych badań była próba znalezienia odpowiedzi na pytanie dotyczące użyteczności multimedialnych narzędzi dydaktycznych w procesie przekazywania/pozyskiwania informacji zwrotnych na lekcji języka obcego. Badanie to było częścią większego projektu badawczego i było skierowane do studentów rozpoczynających naukę języka francuskiego jako

co najmniej drugiego języka obcego. Omawiany projekt przyjął formę badania w działaniu, opartego na obserwacji oraz eksperymencie dydaktycznym. Został również poprzedzony serią badań pilotażowych, mających na celu zdiagnozowanie podstawowych trudności towarzyszących nauce języka francuskiego u polonofonów dysponujących znajomością co najmniej jednego języka obcego w stopniu zaawansowanym.

Ze względu na wymogi edycyjne prezentowanego artykułu opisane poniżej wyniki badań ograniczają się jedynie do analizy tych danych, które dostarczają najistotniejszych informacji dla podjętych w artykule rozważań. Szczegóły całego projektu badawczego oraz dokładny opis jego przebiegu i analizę poszczególnych etapów przedstawiono w: PÓLTORAK 2015.

4.2. Organizacja i przebieg badań

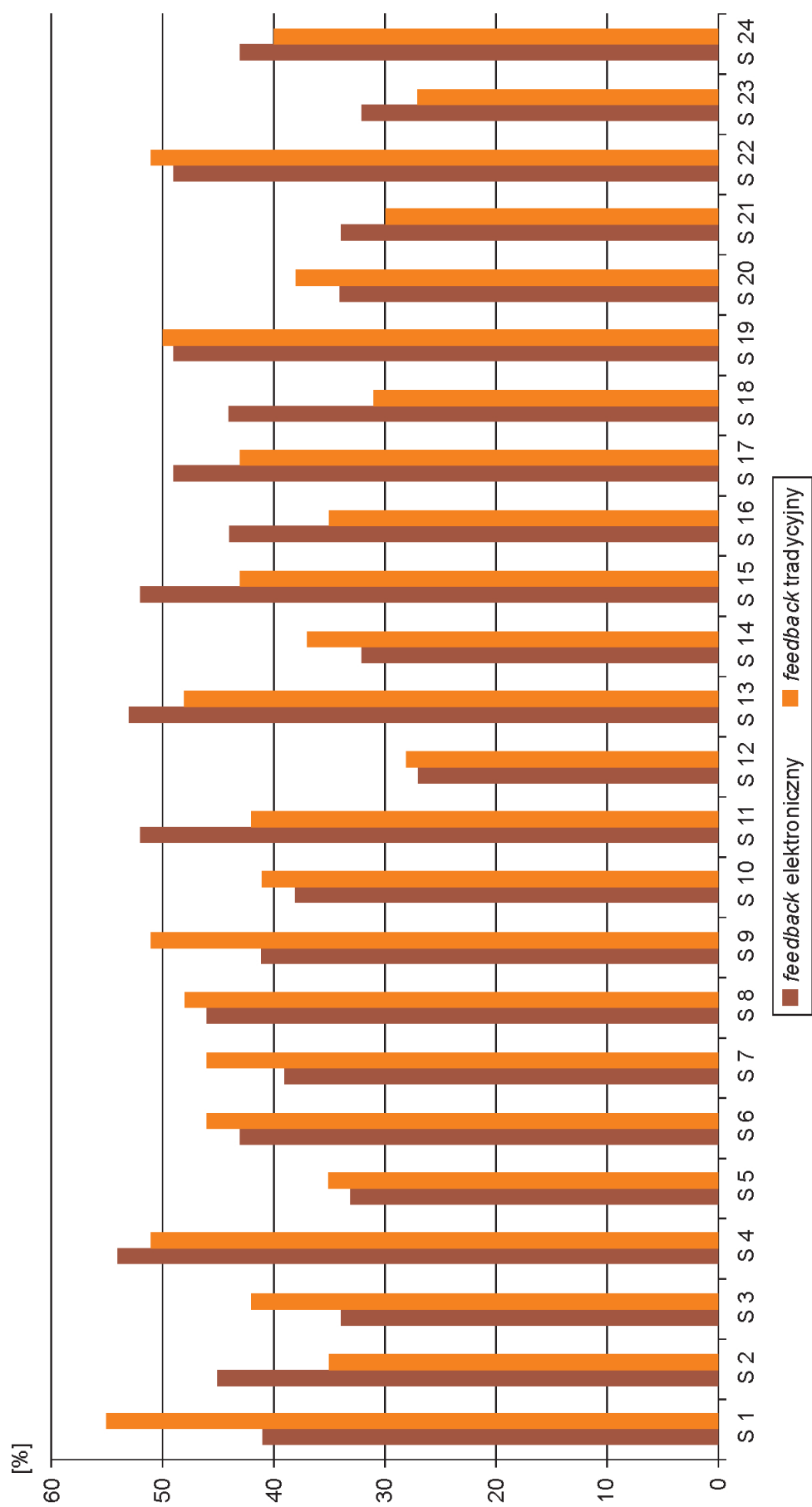
W celu porównania skuteczności feedbacku tradycyjnego oraz elektronicznego zaplanowano eksperyment dydaktyczny, który przeprowadzono wśród studentów Instytutu Języków Romańskich i Translatoryki UŚ, na specjalności języki stosowane: język francuski i język angielski. Łącznie w badaniu wzięło udział 24 studentów, w tym 19 kobiet i 5 mężczyzn pomiędzy 19. a 21. rokiem życia. W ostatecznej postaci zaplanowane badanie oparto na 4 testach językowych (2 testy wstępne i 2 testy kontrolne), zawierających po 30 zdań do tłumaczenia każdy. Przygotowane ćwiczenia językowe miały charakter korekcyjny – koncentrowały się na wyselekcjonowanych wcześniej strukturach językowych, sprawiających najwięcej problemów w badanej grupie studentów po II semestrze nauki języka francuskiego. Co więcej, zaproponowane ćwiczenia nie miały charakteru ocenego i były wykonane przez każdego studenta w pracowni językowej: pierwszy test w formie pisemnej, drugi – w formie elektronicznej, po uprzednim zalogowaniu się na platformę *Moodle*. Po pierwszym teście wstępnym (TW1) badana grupa otrzymała od nauczyciela *feedback* tradycyjny, natomiast po drugim teście wstępnym (TW2) *feedback* dotyczący udzielonych odpowiedzi miał formę elektroniczną. Należy wspomnieć, że w celu zagwarantowania homogeniczności obydwu rodzajom feedbacku, jakie studenci otrzymywali od nauczyciela, wybrano takie same formy oraz takie same typy informacji zwrotnych: informacje te były podawane w formie pisemnej i miały charakter bezpośrednich, niekodowanych komentarzy, zawierających wskazówki metajęzykowe, których celem było ułatwienie studentowi zrozumienia trafności lub nietrafności udzielonych odpowiedzi i ich ewentualnej poprawy. Wybór takiego rodzaju feedbacku opierał się na uwzględnieniu najbardziej optymalnych cech korekcyjnego feedbacku pisemnego, wyselekcjonowanych na podstawie anali-

zy dostępnej literatury przedmiotu (por. na przykład ELLIS 2009). Po upływie miesiąca od przeprowadzonych testów wstępnych zaproponowano studentom rozwiązanie 2 testów kontrolnych (TK1 i TK2), zawierających identyczny zakres materiału, ale tym razem występujący w nieco zmodyfikowanych sytuacjach językowych, co pozwoliło wyeliminować efekt uczenia się pamięciowego oraz reprodukcji wcześniej udzielonych odpowiedzi. Tym sposobem nauczyciel miał również sposobność zweryfikowania skuteczności jednej i drugiej formy feedbacku w zróżnicowanych sytuacjach językowych.

4.3. Prezentacja i analiza danych

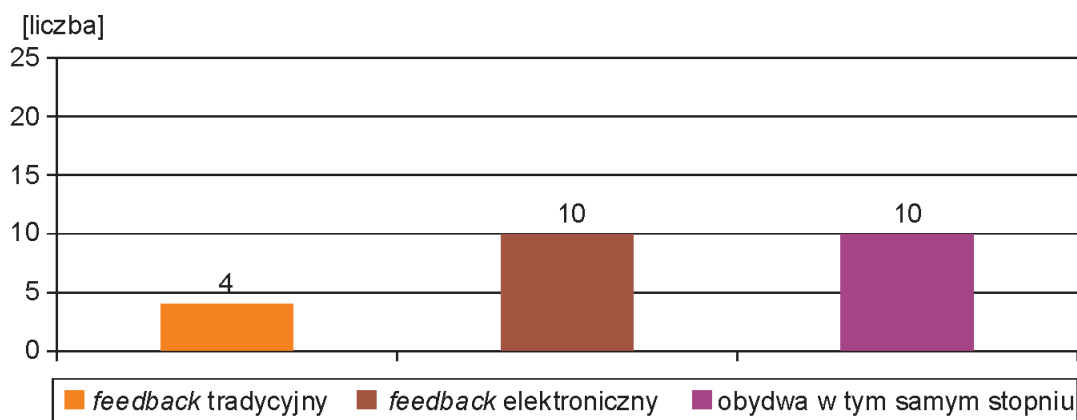
Pozyskany korpus badawczy składał się w sumie z 2 880 odpowiedzi, jakie nauczyciel-badacz otrzymał od swoich studentów i które przełożyły się na ponad 10 000 przypadków, prezentujących pełną gamę różnorodnych problemów językowo-komunikacyjnych. Otrzymane dane potwierdziły wcześniej zdiagnozowane typy trudności językowych – wynikające w dużej, choć nie dominującej, mierze z interferencji inter- i intralingwalnych na różnych poziomach funkcjonowania systemu językowego (por. PÓLTORAK 2015), jednak właściwym celem analizy materiału zebranego na tym etapie badania była ocena skuteczności informacji zwrotnych, pozyskanych przez studentów po wykonaniu pierwszego (TW1) oraz drugiego (TW2) testu wstępnego. Szczegółowa analiza jakościowa i ilościowa zebranych danych wykazała przede wszystkim, że zaproponowane przez nauczyciela formy feedbacku tradycyjnego oraz elektronicznego, jakie studenci otrzymali od niego na etapie testów wstępnych, przyczyniły się do podniesienia jakości udzielanych przez nich odpowiedzi w trakcie testów kontrolnych (odpowiednio TK1 oraz TK2). Pod uwagę brano przede wszystkim to, czy i na ile dany student wykorzystał uzyskane informacje zwrotne do skorygowania wcześniej zaobserwowanych w jego wypowiedziach błędów i/lub omyłek językowych, a zatem koncentrowano się na ocenie jakości udzielonych przez niego odpowiedzi i dokonanych przez niego postępie. Wykres 1 ilustruje średnią skuteczność odpowiedzi udzielanych przez poszczególnych uczestników badania w jednym i drugim teście kontrolnym.

Warto zauważyć, że chociaż obydwie analizowane formy feedbacku okazały się skuteczne w zaproponowanych ćwiczeniach językowych, to badane osoby wykazały różną wrażliwość na formy przekazywanych przez nauczyciela informacji zwrotnych. Wnikliwe zbadanie udzielonych przez studentów odpowiedzi pozwoliło zaobserwować, że różnice te mają charakter zarówno ilościowy (te same informacje zwrotne przyczyniły się do uzyskania różnych rezultatów przez badane osoby), jak i jakościowy (badane osoby uzyskiwały lepsze lub



Wykres 1. Porównanie skuteczności udzielanych przez studentów [S] odpowiedzi pod wpływem zaproponowanych form feedbacku

gorsze rezultaty w zależności od formy pozyskanych informacji zwrotnych). Zaobserwowane zjawisko może bezpośrednio wynikać ze specyfiki samego procesu uczenia się języków obcych, który jest procesem wielowymiarowym, mocno zindywidualizowanym i zależnym od wpływu różnorodnych czynników mniej lub bardziej związanych z osobą ucznia, ale także szeroko rozumianego środowiska edukacyjnego (por. na przykład BOGAARDS 1998). Wpływ tego rodzaju czynników na jakość udzielanych przez studentów odpowiedzi, jakkolwiek bezdyskusyjny i wymagający uwzględnienia w perspektywie dalszych badań nad efektywnością feedbacku nie tylko elektronicznego, nie stanowił bezpośredniego punktu odniesienia dla zaprojektowanego eksperymentu dydaktycznego, który koncentrował się przede wszystkim na porównaniu skuteczności zaproponowanych form przekazywanych informacji zwrotnych. Zgromadzony materiał badawczy jasno pokazał, że zastosowanie przez nauczyciela feedbacku elektronicznego oraz tradycyjnego w celu weryfikacji odpowiedzi w opracowanych ćwiczeniach korekcyjnych przyczynił się do uzyskania przez badaną grupę studentów porównywalnych rezultatów w przeprowadzonych testach kontrolnych. Co więcej, porównanie opinii uczestników eksperymentu na temat użyteczności zaproponowanych form przekazywanych informacji zwrotnych wskazało, że *feedback* umieszczony na platformie nauczania dystansowego jest przez nich postrzegany jako korzystna forma pracy dla wybranego rodzaju ćwiczeń. Wśród podawanych przez studentów uzasadnień znaleźć można między innymi argumenty dotyczące łatwości znalezienia konkretnych informacji, ich dostępności, przejrzystej struktury prezentacji informacji, jak i odczuwanej satysfakcji, płynącej z wykorzystania tego typu narzędzi w nauce języka obcego.



Wykres 2. Preferencje badanych osób co do formy prezentowanych informacji zwrotnych.

Jak pokazuje wykres 2, znaczna część badanych studentów (10) podkreśliła, że w proponowanym typie ćwiczeń woli informacje zwrotne udostępnione na platformie. Tyle samo osób uznało obydwie formy *feedbacku* za równie przydatne, a tylko 4 osoby wskazały *feedback* tradycyjny jako korzystniejszą formę pozyskiwania informacji zwrotnych.

Porównanie skuteczności wybranych form feedbacku dotyczyło nie tylko perspektywy ucznia i uzyskanych przez niego wyników, ale także perspektywy nauczyciela i rodzaju pozyskiwanych przez niego w trakcie badania informacji zwrotnych. Analiza zebranego materiału wykazała, że zmiana technik przekazywania uczniom informacji zwrotnych prowadzi do znaczących zmian w zakresie liczby, rodzaju oraz pedagogicznej wartości informacji, jakie jest on w stanie otrzymać na podstawie udzielonych przez uczniów odpowiedzi. Dzięki specjalnym funkcjonalnościom dostępnym na platformach nauczania dystansowego nauczyciel ma szansę monitorowania na bieżąco pracy i postępów ucznia za pomocą różnego rodzaju tzw. raportów aktywności, umożliwiających mu czasowy i jakościowy przegląd działań ucznia. Dzięki temu nauczyciel zyskuje informacje nie tylko na temat prawidłowości udzielanych przez ucznia odpowiedzi, jak ma to miejsce w wypadku tradycyjnych technik pozyskiwania informacji, ale ma także dostęp do informacji dotyczących wykorzystanych przez ucznia strategii uczenia się, takich jak liczba podjętych przez niego prób w realizacji konkretnego zadania, kolejności wykonywania poszczególnych etapów zadania, częstotliwości wykorzystywania przez niego dostępnych materiałów pomocniczych, preferowanych rodzajach wybieranych pomocy, a co za tym idzie, również o ich przydatności w rozwiązywanych przez ucznia zadaniach itp. Informacje te nie tylko dostarczają nauczycielowi okazji do zweryfikowania proponowanych przez niego form czy metod pracy i tym samym dają mu szansę dostosowania ich do realnych potrzeb swoich uczniów, ale również ułatwiają mu przeprowadzenie diagnozy indywidualnych problemów językowo-komunikacyjnych, z jakimi borykają się jego uczniowie.

5. Podsumowanie

Podjęte w artykule rozważania na temat skuteczności multimedialnych pomocy dydaktycznych koncentrowały się przede wszystkim na wykorzystaniu tych ostatnich w procesie przekazywania/pozyskiwania informacji zwrotnych. Wśród całej gamy narzędzi, jakie nauczyciel może aktualnie włączyć do kształcenia językowego, interesowały nas przede wszystkim narzędzia służące samodzielnemu projektowaniu multimedialnych zasobów dydaktycznych, a w szczególności platformy nauczania na odległość. Zaproponowane analizy pokazały, że ich wykorzystanie w przypadku ćwiczeń/zadań mających na celu konsolidację konkretnych wiadomości/umiejętności językowych, a w szczególności ćwiczeń korekcyjnych, może być skuteczne oraz korzystne dla poszczególnych uczestników procesu glottodydaktycznego. Można zatem przyznać, że zastosowanie multimedialnych narzędzi dydaktycznych do projektowania ćwiczeń

korekcyjnych może stanowić wartościową alternatywę dla technik zwyczajowo stosowanych przy tego rodzaju ćwiczeniach, na które, co więcej, bardzo często brakuje czasu w tradycyjnej klasie językowej. Ponadto wykorzystanie w dyskusowanym przypadku środowisk e-learningowych daje nauczycielowi jeszcze jedną wartość podkreślenia korzyść, jaką jest możliwość przygotowania zasobów, które, z jednej strony, będą dostosowane do zindywidualizowanych potrzeb jego uczniów i będą koncentrować się na realnych trudnościach, jakie spotykają oni w nabywaniu wybranego materiału językowego, a z drugiej strony, będą lepiej dopasowane do danego kontekstu nauczania/uczenia się niż na przykład oferta podręcznikowa, skierowana zazwyczaj do bliżej nieokreślonej grupy odbiorców.

Bibliografia

- BERTIN J.-C., 2001: *Des outils pour les langues. Multimédia et Apprentissage*. Paris: Ellipses Édition Marketing S.A.
- BOGAARDS P., 1998: *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris: Hatier.
- COUFFIGNAL L., 1963: *La cybernétique*. Paris: PUF.
- DAKOWSKA M., 2001: *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
- ELLIS R., 2009: *A Typology of Written Corrective Feedback Types*. „ELT Journal”, vol. 63 (2), s. 97–107.
- GAJEK E., 2008: *Edukacja językowa w społeczeństwie informacyjnym*. Warszawa: Instytut Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego.
- GALISSON R., COSTE D. (ed.), 1976: *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Librairie Hachette.
- GAŁAN B., 2018: *La méthode d'enseignement à distance dans le développement de la compétence rédactionnelle en langue étrangère*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- GAŁAN B., PÓLTORAK E., [w druku]: *Nowoczesne technologie w nauczaniu języków obcych: oczekiwania, wyzwania, perspektywy*.
- GUICHON N., 2012: *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris: Les Éditions Didier.
- HADJI C., 2012: *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* Bruxelles: Groupe De Bœck s.a.
- HIRSCHSPRUNG N., 2005: *Apprendre et enseigner avec le multimédia*. Paris: Hachette Livre.
- HUVER E., SPRINGER C., 2011: *L'évaluation en langues*. Paris: Les Éditions Didier.
- KRAJKA J., 2012: *The Language Teacher in the Digital Age – Towards a Systematic Approach to Digital Teacher Development*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- LEWICKA-MROCZEK E., 2009: *Błąd językowy na lekcji języka obcego*. W: KOMOROWSKA H., (red.): *Skuteczna nauka języka obcego. Struktura i przebieg zajęć językowych*. Warszawa: CODN, s. 25–36.
- MANGENOT F., LOUVEAU E., 2006: *Internet et la classe de langue*. Paris: CLE International.
- MORY E.H., 2004: *Feedback Research Revisited*. In: JONANSSEN D. (ed.): *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*. Mahwah: Erlbaum Associated, s. 745–783.

- OLLIVIER C., PUREN L., 2011: *Le web 2.0 en classe de langue. Une réflexion théorique et des activités pratiques pour faire le point*. Paris: Éditions Maison des langues.
- PAWLAK M., 2010: *Rola korekty błędów językowych w nauczaniu gramatyki*. W: WĄSIK Z., WACH A. (red.): *Heteronomie glottodydaktyki*. Poznań: Instytut Filologii Angielskiej UAM, s. 243–260.
- PAWLAK M., 2012: *Error Correction in the Foreign Language Classroom: Reconsidering the Issues*. Poznań–Kalisz–Konin: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM.
- PÓŁTORAK E., 2008: *Wykorzystanie programów narzędziowych w procesie nauczania/uczenia się języka obcego*. „Neofilolog”, nr 31, s. 59–69.
- PÓŁTORAK E., 2009: *Feedback uzyskiwany drogą elektroniczną*. „Neofilolog”, nr 33, s. 113–121.
- PÓŁTORAK E., 2011: *Question du feedback en didactique des langues étrangères: quelques réflexions théoriques*. „Glottodidactica”, vol. 38, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 31–42.
- PÓŁTORAK E., 2015: *L'impact des nouvelles technologies sur les pratiques évaluatives en langues vivantes*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- TAGLIANTE C., 2005: *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris: CLE International/SEJER.
- WIDŁA H., 2007: *L'acquisition du français – langue troisième. Problèmes méthodologiques et implications pratiques*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Źródła internetowe

- <http://www.bonjourdefrance.com>
- <http://peinturefle.free.fr>
- <http://lexiquefle.free.fr>
- <https://www.ccdmd.qc.ca/fr>
- <https://www.franceculture.fr>
- <https://www.universalis.fr>
- <http://www.larousse.fr/encyclopedie>
- <http://www.tv5monde.com>
- <http://www.rfi.fr>
- <http://www.france24.com/fr>
- <https://www.franceinter.fr>
- <http://www.lefigaro.fr>
- <http://www.lepoint.fr>
- <https://hotpot.uvic.ca>
- <https://www.ccdmd.qc.ca/catalogue/netquiz-pro-4>
- <http://www.quizfaber.com/index.php/fr>
- <http://usinaquiz.free.fr/qcmtext/ect1.htm>
- <https://ccdmd.qc.ca/eng/catalog/cantare>
- <http://www.halfbakedsoftware.com/quandary.php>
- <https://ccdmd.qc.ca/catalogue/mots-entrecroises>
- <http://dtup.free.fr/ordidac>
- <http://clie.xtec.cat/en/jclie/index.htm>
- <https://moodle.org>
- <https://www.claroline.net>
- <https://www.dokeos.com>
- <https://sakaiproject.org>
- <https://www.ilias.de/docu/login.php>

Foreign Language Teaching-Learning Process in the Era of New Technologies:
Multimedia Didactic Tools and the Process of Feedback

A b s t r a c t: The foreign language teaching-learning process does not remain unaffected by the rapid development of modern information and communication technologies, taking into account the more and more frequent use of broadly defined multimedia tools and devices. The use of these types of tools in the didactic process creates a number of opportunities for its participants. However, their presence in the foreign language teaching-learning process should be primarily determined by reflection on their didactic utility. The main goal of the article is to try to answer the question how useful multimedia tools can be for participants of the didactic process in the context of feedback.

K e y w o r d s: foreign language teaching-learning process, new technologies, feedback, multimedia didactic tools

Ewelina Poniedziałek

Filmy krótkometrażowe w nauczaniu języka hiszpańskiego

Streszczenie: Artykuł ukazuje korzyści płynące z włączenia filmów krótkometrażowych jako zasobu dydaktycznego do pracy z młodzieżą w nauczaniu języka hiszpańskiego. Zaprezentowany materiał wyjaśnia zasadność wprowadzania filmów krótkometrażowych na lekcje, kryteria doboru filmu oraz sposoby przygotowania materiału filmowego w celu rozwoju określonych kompetencji językowych. Kino jako środek komunikacji audiowizualnej odgrywa ważną rolę w kształtowaniu światopoglądu i wpływa na formułowanie opinii i określone zachowania społeczne. Wykorzystanie filmów krótkometrażowych pozwala cieszyć się kinem jako formą sztuki, jednocześnie rozwijając krytyczny stosunek do treści przesyłanych za pośrednictwem tego medium, pozwalając na poznanie kultury i zwracając uwagę na pozawerbalne aspekty komunikacji charakterystyczne dla rdzennych użytkowników języka. Samodzielne przygotowanie filmu krótkometrażowego przez uczniów rozwija dwa kluczowe komponenty edukacji: kompetencje językowe i umiejętności wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych.

Słowa kluczowe: filmy krótkometrażowe, edukacja medialna, kompetencje językowe, technologie komunikacyjne, środki komunikacji audiowizualnej

1. Wprowadzenie

Trudno wyobrazić sobie dzisiejszy świat bez środków audiowizualnych. Obecni uczniowie urodzili się w erze wszechobecnych narzędzi technologicznych, które wykorzystują w rozmaitych sytuacjach: rozwiązując wątpliwości, komunikując się, ucząc się, bawiąc albo podróżując. Nowe technologie w różnorodny sposób wypełniają prawie cały nasz czas. Ze względu na zróżnicowanie materiału warto badać i wykorzystywać możliwości, jakie dają narzędzia multimedialne czy środki audiowizualne w zajęciach nauczania języka obcego. Dzisiejszy uczeń wywodzi się ze środowiska, które w pełni akceptuje i wykorzystuje zdobycze technologiczne, nie ma zahamowań przed użyciem elektro-

nicznych nowinek i jest zmotywowany do wykorzystania ich w różnych celach. Oprogramowanie i multimedia są tak liczne i zróżnicowane, że zapewniają uczniom nieznane dotąd możliwości zrozumienia materiałów autentycznych i różnorodność sposobów nauki słownictwa. Nauczyciele z chęcią wykorzystują osiągnięcia kinematografii, wybierając często znane i wartościowe ekranizacje. I choć oglądanie filmów pełnometrażowych na lekcjach jest dość powszechne, w większości wypadków brakuje czasu na zobaczenie filmu w całości czy omówienie materiału. Istnieją inne materiały, które uważam za dużo bardziej odpowiednie do wykorzystania na zajęciach, które nie są jednak tak popularne: filmy krótkometrażowe. Ich adaptacja w celu przygotowania materiałów dydaktycznych na zajęcia języka obcego wydaje się niewystarczająco zbadana ani wykorzystana. Ze względu jednak na rosnącą popularność gatunku (przede wszystkim dzięki festiwalom kinowym i rosnącej sile internetu), dużą różnorodność zagadnień, które prezentują, oraz krótki czas trwania nadają się doskonale do edukacji językowej i społecznej uczniów. Filmy krótkometrażowe pozwalają na połączenie ich zastosowania wraz z innymi metodami dydaktycznymi w czasie lekcji, co przynosi niewątpliwie korzyści w nabywaniu kompetencji językowych.

Edukacja filmowa stanowi część edukacji humanistycznej i jest uwzględniona w obowiązującej podstawie programowej prawie wszystkich poziomów edukacji szkolnej. Wiąże się ją jednak przede wszystkim z językiem polskim, gdyż skupia się na kształceniu umiejętności analizy i interpretacji dzieła filmowego oraz znajdowaniu nawiązań literackich i kulturowych. Do tego celu wykorzystuje się głównie filmy pełnometrażowe. Niniejszy tekst stanowi zbiór moich przemyśleń i ma na celu ukazanie zalet wykorzystania filmów krótkometrażowych w nauczaniu języka obcego. Składa się z dwóch części: pierwszej, ujętej w sposób teoretyczny, wyjaśniającej zasadność wprowadzania filmów krótkometrażowych na lekcje, zasady doboru filmu oraz wskazującej, co i w jaki sposób można na bazie filmu doskonalić. Druga część ukazuje refleksje z przygotowania filmu krótkometrażowego z uczniami, a więc ujęcie z perspektywy całkowicie praktycznej i dynamicznej, proponujące działania do tworzenia sekwencji dydaktycznych do nauczania języka hiszpańskiego jako obcego. Szkolne produkcje filmowe wpływają na nabycie i doskonalenie wielu kompetencji językowych i kulturowych. Podjęte zagadnienie, mające charakter opisowy, wynika z chęci podzielenia się doświadczeniem ze stosowanych przez autorkę metod w praktyce szkolnej oraz jest zasygnalizowaniem potrzeby przeprowadzenia badań empirycznych w tym zakresie.

2. Film krótkometrażowy jako gatunek

Zanim ukażę zasadność użycia filmów krótkometrażowych w kontekście nauki języków, należy wyjaśnić samo pojęcie krótkiego metrażu. Jest ono dość nieprecyzyjne, głównie ze względu na długość trwania. *Słownik języka polskiego PWN* podaje, iż film krótkometrażowy nie przekracza 22 minut projekcji (BRALCZYK, DRABIK 2018). Real Academia Española mówi o krótkim filmie o niesprecyzowanym czasie trwania (Real Academia Española 2017) a *Słownik wiedzy o filmie* (WIĄCEK 2010: 103), jak i *Słownik filmu* (KATAFIASZ, WOJNICKA 2009: 421) podają, że jest to dzieło filmowe, którego długość nie przekracza 30 minut. Wikipedia podaje natomiast, że czas projekcji mieści się między 30 a 60 minut, wyjaśniając, że niegdyś za filmy krótkometrażowe uznawano filmy o długości do 20–30 minut, co było związane z tym, że prezentowano je głównie jako dodatki do filmów długometrażowych w kinach. Obecnie filmy te są zazwyczaj prezentowane przez stacje telewizyjne, które preferują metraż zbliżony do pełnej godziny. Jednak wspomniany już *Słownik wiedzy o filmie* projekcje o długości 30–60 minut klasyfikuje jako film średniometrażowy.

Granica 30 minut jest używana między innymi w czasie selekcji filmów podczas Krakowskiego Festiwalu Filmowego (KONKURS KRÓTKOMETRAŻOWY 57. KRAKOWSKIEGO FESTIWALU FILMOWEGO). Także International Documentary Filmfestival Amsterdam dzieli filmy na 3 rodzaje w zależności od czasu trwania, jednak kategoria filmów krótkich oznacza projekcje do 40 minut (IDFA.NL). Z kolei Internationale Kurzfilmtage Oberhausen przyjmuje do selekcji filmy nie dłuższe niż 35 minut w konkursie międzynarodowym i nie dłuższe niż 45 minut w konkursie niemieckim (INTERNATIONALE KURZFILMTAGE OBERHAUSEN). Natomiast Oscar dla najlepszego filmu krótkometrażowego jest przyznawany filmom trwającym nie dłużej niż 40 minut (WIKIPEDIA: THE FREE ENCYKLOPEDIA).

Mimo takich rozbieżności w definicji jest to z pewnością dzieło przeznaczone do prezentacji kinowej, które z powodzeniem można wykorzystać w klasie szkolnej.

3. Filmy krótkometrażowe jako zasoby dydaktyczne

Opis poziomów biegłości językowej według Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ESOJK) odnosi się do odbioru materiałów audio-wizualnych, określając estetyczne funkcje języka i zwracając uwagę na jednoczesne przyswajanie danych akustycznych i wizualnych. W porozumiewaniu się większość sytuacji komunikacyjnych wymaga połączenia różnych

rodzajów działań. Rodzimi użytkownicy języka w sposób zupełnie naturalny stosują różnorodne strategie komunikacyjne. Opis Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego zawiera dział odnoszący się do efektów odbioru środków audiowizualnych według poszczególnych poziomów (ESOJK 4.4.2.3), uwzględniając:

- słuchanie tekstu odczytywanego głośno przez inną osobę,
- oglądanie telewizji, nagrania wideo lub filmu z napisami,
- korzystanie z nowych technologii (multimedia, CD-ROM).

Podobnie zawarto przykładową skalę umiejętności oglądania telewizji i filmów ze zrozumieniem:

C1 i C2	B2	B1	A2	A1
Uczący się potrafi nadążać ze zrozumieniem filmów zawierających dużą liczbę wyrażen slangowych i idiomatycznych.	Rozumie większość wiadomości telewizyjnych i programów na tematy bieżące.	Rozumie większą część wielu programów telewizyjnych na tematy, którymi się interesuje, na przykład: wywiady, krótkie wykłady czy wiadomości, gdy wypowiedzi są stosunkowo wolne i wyraźnie sformułowane.	Potrafi określać główne informacje w wiadomościach telewizyjnych na temat zdarzeń, wypadków itp., gdy obraz towarzyszy wypowiedzi.	Brak wskaźnika
	Rozumie filmy dokumentalne, wywiady udzielane na żywo, programy typu talk-show, sztuki teatralne i większość filmów w standardowej odmianie języka.	Potrafi nadążać ze zrozumieniem większości filmów, w których obraz i akcja mówią wiele o treści, wypowiedzi są jasne i przekazywane w jasny sposób. Potrafi wydobywać główne informacje z programów telewizyjnych na znane sobie tematy, gdy wypowiedzi są stosunkowo powolne i wyraźnie sformułowane.	Potrafi nadążać za zmianą tematów w wiadomościach telewizyjnych i mieć ogólne pojęcie o przekazywanej treści.	

Rys. 1. Skala umiejętności oglądania telewizji i filmów ze zrozumieniem

Źródło: Opracowanie własne na podstawie COSTE [et al.] 2018.

4. Zalety i wady

W krótkim metrażu realizuje się zarówno filmy animowane, dokumentalne, eksperymentalne, jak i fabularne. Przyczyną wykorzystania filmów krótkometrażowych na lekcjach języka jest niewątpliwie czas ich trwania. Film krótkometrażowy jest materiałem łatwym w użyciu, w porównaniu do innych dzieł kinematograficznych, których nie można zobaczyć wielokrotnie ani pracować na nich w całości. Ze względu na krótki czas trwania filmy te mogą być wy-

korzystywane w tematach już rozpoczętych, bez konieczności odbiegania od programu nauczania. Materiały te mogą funkcjonować jako dodatek, aby przełamać monotonię podręcznika, a umiejętne dobranie filmu sprawia, że użycie obu można połączyć.

Kolejną zaletą jest sama konstrukcja filmu, gdyż teksty są często krótkie i proste, a postacie nieliczne. Akcja rozgrywa się w sytuacjach znanych, typowych, co nie wymaga od uczniów zbyt wiele uwagi w odbiorze. Co więcej, użycie filmu krótkometrażowego w klasie pozwala aktywować strategie ze zrozumieniem, szczególnie dzięki połączeniu dźwięku z obrazem. Zresztą wiele z materiałów w ogóle nie zawiera dialogów mówionych i cała treść jest przekazywana tylko za pomocą obrazu, a ćwiczenia językowe przygotowywane przez nauczyciela pozwalają uczniom na samodzielne wymyślanie dialogów lub opowiadanie treści.

Kolejnym istotnym powodem wykorzystania filmów krótkometrażowych jest bez wątpienia element motywacyjny. Filmy uatrakcyjniają lekcję, pomagają podtrzymać uwagę i koncentrację uczniów, a zaangażowanie ich w działania i ćwiczenia związane z filmem pozwalają na łatwiejsze przyswojenie materiału. Jeśli utrzymamy zainteresowanie uczniów, uatrakcyjnając zajęcia dodatkowymi ćwiczeniami na bazie filmu, zwiększamy możliwości percepcji istotnych kwestii, a jeśli dodatkowo poruszone tematy odpowiadają gustom lub celom osobistym uczniów, nauka staje się dużo bardziej skuteczna (GUERRA ROBLES 2013: 17).

Filmy krótkometrażowe są motywujące, o ile stanowią alternatywę nie tylko dla materiałów, z których zwykle korzystamy w klasie, ale także dla klasycznych aktywności w klasie i oczywiście sposobów prezentacji treści. Najprościej możemy powiedzieć, że zrywają z „tradycyjną” dynamiką klasy. Warto podkreślić, że Europejski System Opisu Kształcenia Językowego przywiązuje dużą wagę do elementu zabawowego, ludycznego w nauczaniu hiszpańskiego jako języka obcego, co także zachęca do pracy z krótkim metrażem.

Kolejnym ważnym argumentem jest autentyczność filmów krótkometrażowych. Nie są to materiały dostosowywane specjalnie do celów edukacyjnych, prezentują rzeczywiste sytuacje komunikacyjne i naturalny sposób wyrażania się w języku obcym. Dlatego mają wielką wartość dydaktyczną zarówno na poziomie języka, jak i w wymiarze pragmatycznym i kulturalnym. Dzięki zastosowaniu filmów krótkometrażowych w klasie przybliżamy uczniów do realiów kraju lub krajów, których język poznają, a to ich zachęca do dalszego korzystania z tego rodzaju materiałów poza salą lekcyjną, w ich wolnym czasie, co przyczynia się do poprawy umiejętności językowych. Krótko mówiąc, korzystanie z zasobów audiowizualnych sprzyja motywacji uczniów, którzy w pewnym momencie są w stanie zrozumieć całościowo pewną historię w języku docelowym, co zwykle wpływa na zwiększenie poczucia własnej wartości i wzmacnia chęć głębszego poznania języka.

W przeciwieństwie do innych rodzajów narzędzi film krótkometrażowy pozwala nam w spójny sposób popracować nad wymową, intonacją, szybkością wypowiedzi i innymi aspektami fonetycznymi, ale także gestykulacją. Oglądając, zwraca się uwagę na odległość między rozmówcami oraz na inne fizyczne zachowania społeczne charakterystyczne dla rodzimych użytkowników języka. Wreszcie pozwala nam uzyskać dostęp do szerokiej typologii tekstu z różnymi językowymi rejestrami i wariantami języka. Poza tym filmy krótkometrażowe, szczególnie te nagradzane na festiwalach filmowych, jako produkty artystyczne przekazują wartości moralne, kulturowe i estetyczne, które są niezbędne i zostały uwzględnione w większości programów edukacyjnych w formie materiałów przekrojowych. Zaletą krótkiego metrażu jest także ukazanie akceptowalnych i niedopuszczalnych norm w danej kulturze. Obserwacja zachowań bohaterów i wynikające z tego sankcje (lub ich brak) pozwalają uczniom na przyswojenie wielu aspektów obcej kultury, symboli czy wierzeń w sposób dużo łatwiejszy niż ich tłumaczenie wyrwane z kontekstu.

Język kastylijski jest językiem bardzo rozpowszechnionym, używanym w Hiszpanii i wielu krajach Ameryki Łacińskiej i ze względu na duży zasięg terytorialny cechuje go ogromna różnorodność. Istotne jest zaprezentowanie uczniom właśnie tych niejednorodności i rozbieżności językowych. Filmy krótkometrażowe oprócz różnic językowych pokazują wielorakie aspekty społeczne i kulturowe krajów hispanojęzycznych w zależności od pochodzenia danego filmu.

Wykorzystanie filmów krótkometrażowych na lekcjach ma także swoje wady. Jednym z głównych zarzutów jest postawa pasywna uczniów w trakcie oglądania nagrania. Warto podkreślić, że uczeń wpatrujący się w ekran jest tylko pozornie bierny. Nie oznacza to, że jest poznawczo nieaktywny.

Inną niedogodnością może być rejestr języka, gdyż często w dialogach używa się żargonu i wyrażeń ekstremalnie kolokwialnych. Takie wyrażenia są jednak normalną częścią języka ulicy i nie stanowią podstawy do wyeliminowania danego filmu (choć z pewnością utrudniają uczniom rozumienie).

Wadą dla nauczyciela jest z pewnością wysiłek włożony w przygotowanie odpowiedniego materiału: poszukiwanie, oglądanie, wybór i selekcja materiałów. Jest to ogromnie czasochłonna praca, ale liczne portale wspomagające nauczycieli języka hiszpańskiego przygotowują listę ciekawych filmów krótkometrażowych z opisem tematu, poziomu i zakresu leksykalnego oraz gramatycznego wykorzystanego w danym nagraniu. Dobre efekty przynosi także przegląd rankingów filmów do nauki kompetencji społecznych dzieci na hiszpańskich stronach poświęconych edukacji wczesnoszkolnej. Uniwersalne tematy jak na przykład przyjaźń, miłość, tolerancja czy potrzeba edukacji nadają się bowiem doskonale także do kształcenia językowego nastolatków, dla których hiszpański jest językiem obcym.

Ze względu na dużą popularność tego gatunku w ostatnich latach i pozytywnemu odbiorowi przez uczniów wzrosła różnorodność ćwiczeń i gotowych materiałów dydaktycznych do pracy z tą formą kinematografii przeznaczonych dla i tworzonych przez nauczycieli. Coraz lepsza jakość sprzętu oraz technologii umożliwiająca tworzenie dobrej jakości nagrań i utrwalanie dźwięku, pozwala na łatwe tworzenie filmów krótkometrażowych przez uczniów, a także korzystanie z gotowych na serwisie YouTube albo Vimeo. Wiele z filmów krótkometrażowych (szczególnie animacji) jest przygotowywanych na festiwale filmowe, więc odznaczają się dobrą jakością dźwięku i obrazu. Istnieją specjalne portale oferujące filmy krótkometrażowe już wyselekcjonowane specjalnie do celów edukacyjnych (niektóre są jednak płatne)¹.

Podsumowując, należy stwierdzić, że zalety pracy z filmem krótkometrażowym zdecydowanie przeważają nad niedogodnościami, a umiejętny dobór filmu oraz wiedza, gdzie szukać gotowych materiałów do zajęć, w większości pozwalają wyeliminować wymienione trudności.

5. Kryteria doboru materiału filmowego

Dobór filmu zależy od poziomu kompetencji komunikacyjnej uczniów. Dla niższych poziomów idealne źródło powinno spełniać następujące kryteria:

1. Wydarzenia prezentowane są w sposób linearny, bez przerw chronologicznych, co ułatwia zrozumienie.
2. Nie potrzeba specjalistycznej wiedzy, aby zrozumieć historię.
3. Mogą się zdarzać sytuacje podobne do tych opisanych przez historię w środowisku społeczno-kulturowym uczniów.
4. Postacie są jasne, czytelne nawet dla osoby z innej kultury.
5. Rozmowy prowadzone są między kilkoma postaciami, ale nie mówią one równocześnie.
6. W większości wypadków postacie występujące w filmach wymawiają słowa wyraźnie, pełnymi zdaniami.
7. Mówią bez żargonu lub specjalnego dialektu, bez potrzeby uciekania się do leksykonu lub źródeł o charakterze specjalistycznym.

¹ Przykładowe strony oferujące filmy krótkometrażowe wyselekcjonowane do celów edukacyjnych do języka hiszpańskiego: <http://educacionencorto.es/>; <https://www.profedelee.es/profesores/cortos-aula-ele-propuestas/>; <https://www.filmin.es/catalogo/genero/cortos?origin=search&origin-type=secondary>; http://educacionencorto.es/wp-content/uploads/2016/06/cortos_presskitOK.pdf; <https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/cortometrajes-fomentar-la-amistad/47463.html>.

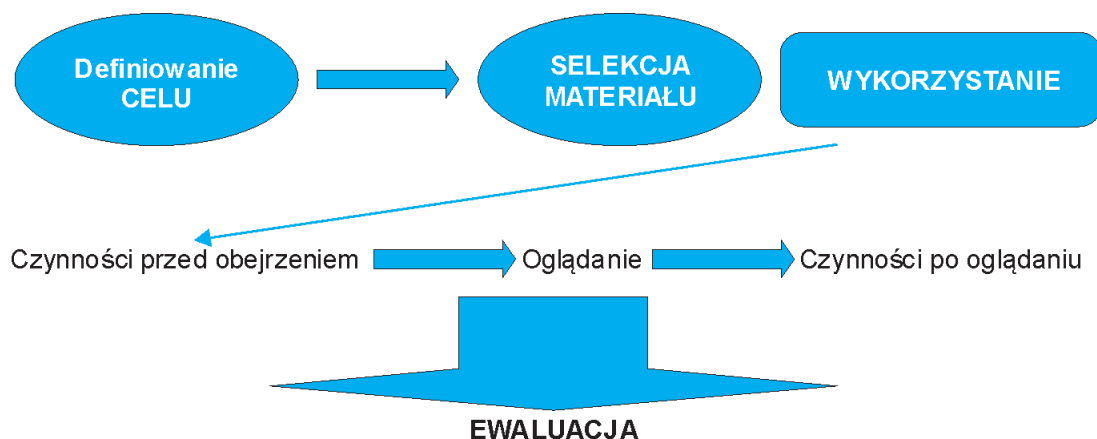
8. Obraz pomaga zrozumieć akcję, w filmie użyto niewielu słów (SÁNCHEZ GONZÁLEZ, FERREIRA 2012: 156).

Pierwszym domyślnym efektem w pracy z wykorzystaniem filmów krótkometrażowych jest rozumienie komunikatów ustnych. Jednak za pomocą takiego filmiku w sekwencji dydaktycznej możemy pracować nad różnego typu umiejętnościami. Możemy wykorzystać treść leksykalną (wprowadzić nowe słowa lub wyrażenia, z dodatkową korzyścią wynikającą z zastosowania słownictwa w konkretnych kontekstach, co pomaga uczniom zrozumieć i przyswoić nowy materiał i wykorzystać kiedyś w podobnych okolicznościach), zawartość gramatyczną i funkcjonalną oraz treści społeczno-kulturowe.

W swojej praktyce wykorzystywałam filmy krótkometrażowe w pracy z uczniami gimnazjum i liceum. Ci pierwsi bardzo żywiołowo reagowali na przygotowane materiały, szczególnie na filmy animowane. Bardzo chętnie omawiali tematy miłości, przyjaźni, edukacji, relacji międzyludzkich, łatwości. Bardzo chętnie sami układali dialogi do filmów bez słów lub szukali słownictwa, by wyjaśnić różne wątki. Licealiści natomiast chętniej pracowali z filmami fabularnymi, w których występowały krótkie dialogi i rozwiązywali ćwiczenia gramatyczne i leksykalne.

6. Etapy pracy z filmem

Samo przygotowanie materiałów dydaktycznych na lekcję z krótkim metrażem składa się z kilku etapów przedstawionych na wykresie 1. Korzystanie z gotowych scenariuszy eliminuje dwa pierwsze punkty lub zamienia je na jeden: dostosowanie gotowych materiałów do potrzeb i umiejętności konkretnej klasy.



Wykres 1. Sekwencje dydaktyczne w pracy z filmem krótkometrażowym
Źródło: Opracowanie własne na podstawie SÁNCHEZ GONZÁLEZ, FERREIRA 2012.

Jak zaprezentowano na powyższym wykresie, oglądanie filmu powinny poprzedzić aktywności przygotowujące do odbioru treści. Są to ćwiczenia, które pomagają zebrać i usystematyzować wiedzę, którą uczniowie już posiadają na dany temat i przygotować ich do dalszej pracy z filmem. Często wykorzystywaną metodą na tym etapie są burza mózgów czy mapy semantyczne. Na tym etapie zwykle powstają hipotezy dotyczące treści filmu: Kim są bohaterowie?, Jaki jest związek między nimi?, O czym oni mówią?, Gdzie są?, Co się stanie? itp. Jako wprowadzenie do tematyki filmu może posłużyć tytuł, plakat lub kadr z filmu.

Kolejnym etapem jest oglądanie. To etap odkrycia i zrozumienia nagrania. Tuż przed rozpoczęciem pokazu dobrze jest wyjaśnić uczniom, na jakie aspekty merytoryczne i językowe mają zwrócić uwagę. Idea nie leży bowiem w zrozumieniu wszystkich dialogów, ale najważniejszych aspektów przekazu. W ten sposób unikamy frustracji wynikającej z niezrozumienia filmowych konwersacji. Możemy zatrzymać kadr w określonym miejscu, odpowiedzieć koniec, dyskutować o najważniejszych poruszonych tematach, pracować z zapisem scenariusza, opisywać i porównywać kadry, odświeżyć elementy lingwistyczne omówione wcześniej, napisać streszczenie albo recenzję. W ramach działań związanych ze zrozumieniem można zapisać słowa, uzupełnić tekst lub dialog, odpowiedzieć na twierdzenia prawda/fałsz, szukać w nagraniu odpowiedzi na zadane wcześniej pytania. W zależności od zadań do wykonania nauczyciel powinien wziąć pod uwagę wielokrotność projekcji materiału filmowego.

Końcowym etapem jest praca z tekstem: stawianie pytań, wyjaśnianie słów, wyrażań, a nawet całych wątków, ćwiczenia słownictwa, omówienie nowych elementów językowych, które pojawiły się w nagraniu, klasyfikowanie słów, aktywności ustne lub kształtowanie umiejętności pisemnych (na przykład napisanie streszczenia, znalezienie tytułu, wykonanie symulowanej rozmowy z aktorami, porównania między dwoma sytuacjami itp.). Słownictwo pokazane w kontekście przy równoczesnym zwróceniu uwagi na gesty i mowę ciała kształtują ważne umiejętności komunikacyjne, ale na końcowym etapie najistotniejsze wydaje się utrwalenie nowych informacji. Innymi słowy, chodzi o wykorzystanie nowych elementów gramatycznych i leksykalnych w różnych ćwiczeniach językowych wokół filmu (SÁNCHEZ GONZÁLEZ, FERREIRA 2012).

Ewaluacja powinna być przeprowadzona częściowo przez uczniów już podczas poprzedzających ją etapów. Ocena ta może odnosić się do postawy ucznia podczas danego etapu lub do samych ćwiczeń. W każdym razie ukończenie całej sekwencji dydaktycznej osobistą oceną pomaga uczniowi lepiej poznać aspekty pracy z przygotowanym materiałem i ocenić, czy osiągnął on założone cele.

7. Samodzielne przygotowanie filmu krótkometrażowego przez uczniów

Kiedy dzieło filmowe znajduje się w centrum zainteresowania i dzięki jego środkom wyrazu młodzież wzbogaca swoją wiedzę filmoznawczą niezbędną do pogłębionego odczytania filmu oraz doskonali kompetencje świadomego odbioru tego ważnego tekstu kultury, można mówić o edukacji dla filmu. Drugi sposób edukacji filmowej, dużo częściej wykorzystywany w kształceniu językowym, to edukacja poprzez film, kiedy materiał filmowy wykorzystywany jest w charakterze kontekstu pomocniczego lub interpretacyjnego umożliwiającego pełniejsze zrozumienie jakiegoś zjawiska społecznego czy kulturowego (GÓRECKA 2018).

Doskonałe efekty daje także samodzielne przygotowanie filmu krótkometrażowego przez uczniów. Wymyślenie własnej historii, napisanie scenariusza, opracowanie dialogów sprawia, że uczniowie szybko zapamiętują słownictwo, które wykorzystali. Nietypowa metoda wpływa stymulująco na rozwój i kreatywność uczniów, pozwala im się rozwijać w naturalny sposób oraz zachęca do własnych poszukiwań. Sam montaż filmu i dopracowanie szczegółów technicznych, jak na przykład podłożenie głosu czy muzyki rozwija kompetencje informatyczne uczniów i nauczyciela prowadzącego. Pierwsze próby z wykonaniem filmów krótkometrażowych spotkały się – jak wynika z mojego doświadczenia – z ogromnym entuzjazmem ze strony gimnazjalistów i ogromnymi oporami ze strony licealistów. Starsza grupa uczniów składała się bowiem z uczniów połączonych z różnych klas, automatycznie więc uczniowie nie byli zbyt zintegrowani, wstydzieli się siebie wzajemnie, co wykluczało pełną współpracę.

Niezależnie od grupy i wieku uczniów nie było problemu z realizacją filmów poklatkowych na bazie zdjęć, w których młodzież tylko podkładała napisy i muzykę. W takie działania udało się zaangażować obie grupy wiekowe, ale zdecydowanie trudniejsze i korzystniejsze z edukacyjnego punktu widzenia okazało się nakręcenie filmu wideo wraz z dialogami. Nie oznacza to, że uczniom w pierwszym momencie nie towarzyszyło uczucie wstydu. Ale po kilku próbach, kiedy widzieli efekty swojej pracy, sami przestali się wstydzić i wyrażali chęć, by pokazać innym, co przygotowali. Pierwsze spotkanie z kamerą to był *mannequin challenge*. Żeby powiązać to z realizacją przedmiotu, uczniowie przebrali się w stroje kojarzące się z Hiszpanią czy Ameryką Łacińską i nakręcili krótki filmik, w którym, zgodnie z ideą, wszyscy nagle zastygają w bezruchu.

Kolejny etap osvajania z kamerą polegał na nagrywaniu przygotowanych wypowiedzi na temat motywów nauki języka hiszpańskiego. Uczniowie zasiadali na krześle ustawionym pod ścianą, odpowiadając na jedno pytanie: dlaczego uczysz się języka hiszpańskiego? Uczniowie próbowali znaleźć różnorodne uzasadnienia i wypowiedzieć się krótko w taki sposób, aby argumenty się nie



Fot. 1. Uczniowie Niepublicznego Gimnazjum im. Tadeusza Kościuszki w Jarocinie nagrywający *mannequin challenge*
Źródło: Archiwum własne autorki.

powtarzały. Nagranie oglądano wspólnie w miłej atmosferze, komentując, co można by jeszcze zmienić, co się młodym aktorom udało, a co nie wyszło. Uczniowie opowiadali, jakie umiejętności nabyli, co dało im zadanie, czego się nauczyli i co najważniejsze: po trzykrotnym powtarzaniu ujęcia i poprawianiu wymowy nawet najslabszy uczeń nie miał zahamowań w wypowiedzi i wystąpieniu przed kamerą. Wychowankowie sami wybrali, które elementy należy zmontować, a które wyciąć. Mimo iż wystąpienie wypadło zadowalająco i zostało umieszczone w chmurze, uczniowie chętnie dzielili się nim między sobą w zamkniętym kręgu, prosząc o nieudostępnianie nagrań osobom trzecim, gdyż nadal towarzyszyło im niewielkie poczucie wstydu. Po takim przygotowaniu kolejne nagrania nie stanowiły już problemu.

Kiedy Consejería de Educación en Polonia, organ działający przy Ambasadzie Hiszpanii w Polsce, mający na celu promowanie języka i kultury hiszpańskiej ogłosił I edycję konkursu na szkolny film krótkometrażowy z wątkiem hiszpańskim, uczniowie zabrali się do pracy. Chociaż ze względu na ograniczenia czasowe i ogrom koncepcji film daleko odbiegał od początkowo planowanej wersji, uczniowie przygotowali materiał konkursowy. Pracując nad filmem i uczestnicząc w realizacji projektu, uczyli się współpracy, rozwiązywali problemy w twórczy sposób, rozpoznawali swój potencjał i przygotowywali się do pełnienia różnych ról społecznych. Zainteresowanie konkursem było ogromne. I chociaż nie zdobyto żadnej nagrody, uczniowie byli bardzo zadowoleni z nabytych umiejętności. Sami napisali scenariusz, wymyślili wątki i dialogi, przygotowali menu do sceny w restauracji, nagrali film i zmontowali go, ucząc się przy tym obsługi programu. Dodatkowo zgodnie z wymogami konkursu

musieli przygotować plakat do filmu o konkretnie wytyczonych rozmiarach, co spotkało się z poszukiwaniem odpowiedniego darmowego programu do projektowania i wymusiło naukę jego obsługi. Uczniowie nie znali narzędzi TIC, które wykorzystali w tworzeniu projektu. Skupili się na samym wątku językowym, nieświadomie nabywając przy tym szereg umiejętności wykorzystania dostępnych technologii.



Fot. 2. Plakat do filmu krótkometrażowego *Nunca dejes de soñar* (*Nigdy nie przestawaj marzyć*) przygotowany przez uczniów Niepublicznej Szkoły Podstawowej im. Tadeusza Kościuszki w Jarocinie
Źródło: Archiwum własne autorki.

Umiejętne wykorzystanie filmów krótkometrażowych w dydaktyce w dużym stopniu przyczynia się do unowocześnienia procesu nauczania – uczenia się. Jak zauważa Liliana Chwistek, dzięki filmom krótkometrażowym uczniowie:

- „– utrwalają omówiony materiał w oryginalny i ciekawy sposób;
- podnoszą swoje kompetencje językowe, angażując się w projekt, który rzeczywiście ich interesuje;
- przełamują lęk przed wypowiedaniem się w języku hiszpańskim, nie tylko przed kamerą, ale również przed potencjalnymi odbiorcami swojego materiału filmowego;
- tworzą film, czyli produkt, który jest wiarygodnym dowodem ich umiejętności językowych;

- wykazują się kreatywnością;
- doskonalią swoje umiejętności organizacyjne;
- uczą się pracy w grupie, współpracy i negocjowania z rówieśnikami.

Przed wszystkim jednak wzrasta wiara uczniów we własne siły zarówno w kontekście posługiwania się językiem hiszpańskim, jak i w sferze pracy twórczej, co przynosi znakomite efekty” (CHWISTEK 2017).

8. Podsumowanie

Kino, będąc jedną z form ekspresji artystycznej o dużym zasięgu, jest na tyle obecne w naszym życiu, że jego znajomość wydaje się niezbędna, jeśli chcemy zrozumieć społeczeństwo, w którym żyjemy. Jako środek komunikacji audiowizualnej kino odgrywa ważną rolę w kształtowaniu światopoglądu i wpływa na formułowanie opinii i określone zachowania społeczne. Wykorzystanie filmów krótkometrażowych (zarówno czyjegoś autorstwa, jak i przygotowanie ich przez uczniów) pozwala cieszyć się kinem jako formą sztuki, jednocześnie rozwijając krytyczny stosunek do treści przesyłanych za pośrednictwem tego medium, ale przede wszystkim rozwija dwa kluczowe komponenty edukacji: umiejętności językowe i wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych.

Dominująca tendencja pedagogiczna polega na dydaktycznym wykorzystywaniu filmu krótkometrażowego jako zasobu do nauki języka hiszpańskiego z perspektywy czysto językowej, perspektywy społeczno-kulturowej lub połączenia ich obu. Przedłożony tekst jest próbą ukazania potencjału dydaktycznego filmu krótkometrażowego i zademonstrowania, jak to narzędzie może ułatwić nauczanie i uczenie się języka hiszpańskiego. Zalety pracy z filmem krótkometrażowym na lekcji to przede wszystkim korzyści z procesu przyswajania treści, zapamiętywania jednostek leksykalnych oraz wzrost motywacji uczniów do nauki, zważywszy na zabawowy charakter zajęć. Poza walorami lingwistycznymi filmy krótkometrażowe ułatwiają przyswojenie intonacji, mowy ciała, socjopragmatycznego wymiaru interakcji oraz zrozumienie tła kulturowego. Oczywiście, to tylko forma uzupełnienia innych metod dydaktycznych, niemniej bardzo skuteczna i pozwalająca na zaprojektowanie oraz dostosowanie licznych ćwiczeń pod kątem konkretnej grupy, przybliżenie różnorodności językowej i kulturowej krajów posługujących się nauczaniem językiem, a także ułatwiająca trudny proces zapamiętywania. Mało który środek pozwala osiągnąć tyle efektów w tak krótkim czasie. Jak już wspomniano we wstępie, zagadnienie to jednak wydaje się niewystarczająco zbadane ani wykorzystane i wymaga zgłębienia tematu oraz szerszych badań glottodydaktycznych. Ze względu na swoją zwięzłość i krótki czas trwania filmy krótkometrażowe doskonale nadają

się do wykorzystania na lekcji i powinny być częściej używanym materiałem dydaktycznym.

Bibliografia

- Academy Adwars for Best Animated Short Film, 2018: https://en.wikipedia.org/wiki/Academy_Award_for_Best_Animated_Short_Film [dostęp: 28.04.].
- Academy Adwars for Best Documentary Short Film, 2018: https://en.wikipedia.org/wiki/Academy_Award_for_Best_Documentary_Short_Film [dostęp: 28.04.].
- BRALCZYK, J., DRABIK, L. (modyfikacja i nowe hasła), 2018: *Słownik języka polskiego PWN*. <https://sjp.pwn.pl/sjp/film-krotkometrazowy;2459072.html> [dostęp: 28.04.].
- CHWISTEK L., 2017: *UWAGA! CISZA NA PLANIE! AKCJA! Jak wykorzystać kręcenie filmów w nauczaniu języka hiszpańskiego*. „Języki Obce w Szkole: Czasopismo dla nauczycieli”. <http://jows.pl/content/uwaga-cisza-na-planie-akcja-jak-wykorzysta%C4%87-kr%C4%99cenie-film%C3%B3w-w-nauczaniu-j%C4%99zyka-hiszpa%C5%84skiego?page=show> [dostęp: 28.04.2018].
- COSTE D. [et al.], 2018: *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. https://www.ore.edu.pl/attachments/article/524/ESOKJ_Europejski%20System%20Opisu.pdf [dostęp: 28.04.].
- FILM-ANMELDUNG. IN INTERNATIONALE KURZFILMTAGE OBERHAUSEN, 2018. <https://www.kurzfilmtage.de/festival/filmanmeldung/filmanmeldung/> [dostęp: 28.04.].
- GÓRĘCKA D., 2018: *Film jako atrakcyjne narzędzie realizacji wymagań podstawy programowej w reformującej się szkole podstawowej*. <http://edukacjafilmowa.pl/film-jako-atrakcyjne-narzedzie-realizacji-wymagan-podstawy-programowej-w-reformujacej-sie-szkole-podstawowej/> [dostęp: 28.04.].
- GUERRA ROBLES P., 2013: *El Corto en aula de ELEy la enseñanza del lexico en context*. http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/18063/6/TFM_Patricia_Guerra.pdf [dostęp: 28.04.2018].
- IDFA.NL. 2018. <https://www.idfa.nl/en/> [dostęp: 28.04.].
- KATAFIASZ O., WOJNICKA J., 2009: *Słownik wiedzy o filmie*. Warszawa–Bielsko-Biała: Wydawnictwo Szkolne PWN.
- KONKURS KRÓTKOMETRAŻOWY 57. KRAKOWSKIEGO FESTIWALU FILMOWEGO. 2018. <http://www.krakowfilmfestival.pl/konkurs-krotkometrazowy-57-krakowskiego-festiwalu-filmowego/> [dostęp: 28.04.].
- NURCZYŃSKA-FIDELSKA E., 1993: *Film w szkolnej edukacji humanistycznej*. Warszawa–Łódź: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2017: *Diccionario de la lengua española*. <http://dle.rae.es/?id=B3AHvXk> [dostęp: 28.04.2018].
- SÁNCHEZ GONZÁLEZ J., FERREIRA D., 2012: *El corto en clase de ELE: luces, cámara, (En) acción*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/argel_2012/14_sanchez-ferreira.pdf [dostęp: 28.04.2018].
- WIĄCEK E., 2010: *Krótkometrażowy film*. In: SYSKA R., HELMAN A. (red.): *Słownik filmu*. Kraków: Krakowskie Wydawnictwo Naukowe, s. 103.

Short Films in Teaching Spanish

A b s t r a c t: The article presents the advantages of including short films as didactic materials for working with young people in the process of learning Spanish. The presented text explains the appropriateness of introducing short films to lessons, film selection criteria and ways of preparing film material in order to develop specific language competences. Cinema as a means of audiovisual communication plays an important role in shaping the worldview and influences the formulation of opinions and specific social behaviors. The use of short films allows you to enjoy cinema as a form of art while developing a critical attitude towards the content transmitted through this medium, allowing you to learn about culture and pay attention to the non-verbal aspects of communication characteristic of native speakers of the language. Preparing a short film by the students in the foreign language teaching process improves two aspects of learning: linguistic competences and the ability to use information and communication technologies.

Key words: short films, media education, language competences, communication technologies, means of audiovisual communication

Agnieszka Kruszyńska

Lekcje języka obcego online dla dzieci – analiza problemów, narzędzi oraz materiałów dydaktycznych

Streszczenie: Nowoczesne technologie w edukacji nie są już zupełną nowością zarówno w prywatnych szkołach językowych, jak i państwowych. Od współczesnych nauczycieli wymaga się wręcz ich użycia w pracy codziennej. Jednakże istnieją nauczyciele, którzy postanowili wykonać kolejny krok do przodu i całą swoją pracę nauczycielską przenieść do wirtualnego świata. Tak powstały coraz bardziej popularne szkoły języków obcych działające jedynie online. Jednakże wirtualne nauczanie dzieci nadal nie jest zjawiskiem powszechnym. Celem niniejszego artykułu jest analiza narzędzi, metod oraz sposobu przygotowywania materiałów dydaktycznych, by skutecznie przeprowadzić lekcje online dla dzieci. Zaprezentowane zostaną również wyzwania stojące przed nauczycielami podejmującymi się takiego rodzaju współpracy. Interesujące okazują się też motywacje samych uczniów i rodziców, którzy z różnych przyczyn zdecydowali się na formę online zajęć z języka obcego. Artykuł przedstawia wyniki badań przeprowadzonych wśród nauczycieli online z całego świata, posiadających różne doświadczenie w nauczaniu oraz uczących różnych języków obcych, aczkolwiek największą grupę stanowią nauczyciele języka hiszpańskiego.

Słowa kluczowe: b-learning, dzieci, nauczanie online, materiały, języki obce

1. Wstęp

Wykorzystanie nowoczesnych technologii w edukacji nie jest już zjawiskiem nowym. Niemalże każda szkoła posiada dostęp do internetu oraz pracowni komputerowych. Wiele placówek zrezygnowało ze zwykłych tablic i dzienników, zastępując je tablicami interaktywnymi oraz dziennikami wirtualnymi. Wyszukiwanie i zarządzanie informacją, rozumienie mediów oraz korzystanie z technologii komunikacyjno-informacyjnej znajduje się na liście kompetencji kluczowych XXI wieku, więc ich rozwijanie jest wyzwaniem stojącym zarówno

przed uczniem, jak i przed nauczycielem. Dodatkowo na uwadze należy mieć również fakt, że w wypadku języka obcego wykorzystanie nowoczesnych technologii na lekcjach jest uwzględnione w podstawie programowej dla języków obcych nowożytnych.

W dzisiejszych czasach internet stwarza wiele możliwości uczenia się i nauczania. W niniejszym artykule skupię się na prowadzeniu lekcji z języka obcego dla dzieci z wykorzystaniem ogólnodostępnych komunikatorów internetowych. Należy podkreślić, iż zajęcia omawiane tu nie są typowymi zajęciami zaliczanymi do popularnego od wielu lat e-learningu, czyli nauczania za pomocą platform do samodzielnej nauki w wolnym czasie, lecz są to zajęcia prowadzone metodą 1:1, czyli „twarzą w twarz”. Tego typu sposób nauczania dzieci nie jest powszechny w głównej mierze ze względu na charakterystykę owej grupy wiekowej. Zajęcia dla dzieci w wieku 7–13 lat powinny odbywać się w sprzyjających im warunkach, tzn. powinny być ciekawe i angażujące, lecz nie mogą powodować rozpraszania uwagi ucznia. Dzieci w tym przedziale wiekowym mają tendencję do szybkiego przerywania pracy. Charakterystyczna dla dzieci jest również potrzeba przebywania w grupie i towarzyszący jej zazwyczaj element zabawy lub gry. Ucząc dzieci, należy mieć również na uwadze zmienne nastroje ucznia wynikające z okresu dojrzewania i łatwe zniechęcanie się do nauki, dlatego też omówię motywację uczniów (oraz ich rodziców), którzy zdecydowali się podjąć współpracę z nauczycielami oferującymi lekcje online z dala od szkoły. Wspomnę również o wyzwaniach stojących przed tą grupą nauczycieli oraz o rodzajach materiałów i narzędzi wykorzystywanych podczas zajęć.

2. Metody kształcenia z wykorzystaniem internetu

Współcześni nauczyciele dysponują wieloma metodami kształcenia z wykorzystaniem sieci komputerowych i tzw. e-learningu. Ponieważ celem artykułu nie jest dokonanie szczegółowego przeglądu i analizy nauczania na odległość, skupimy się jedynie na ogólnym ich przybliżeniu. Jak podkreślają OKOŃSKA-WALKOWICZ, PLEBAŃSKA i SZALENIEC (2009: 33–34), praktycznie nie istnieje jego spójna definicja, a wszelkie próby jej stworzenia oparte są na doświadczeniach osób wykorzystujących ten sposób pracy. W wypadku e-learningu jego głównym celem jest nauka i nauczanie z wykorzystaniem wszelkiego rodzaju nośników informacji (CLARK, MAYER 2016: 8). Do tego typu nośników zaliczamy komputery osobiste, płyty, urządzenia pendrive, strony internetowe, czaty i grupy dyskusyjne, portale społecznościowe, platformy edukacyjne (na przykład Moodle), Otwarte Zasoby Edukacyjne (ang. Open Educational Re-

sources, OER), Masowe Otwarte Kursy Online (ang. Massive Open Online Course, MOOC) oraz inne systemy umożliwiające kształcenie na odległość. Należy podkreślić, że w przypadku e-learningu nauczyciel nie zawsze jest dostępny dla ucznia. Nie musi on towarzyszyć uczniowi w procesie uczenia się, ponieważ w przypadku zasobów e-learnigowych staje się ich twórcą i nie ma osobistego kontaktu na przykład z uczestnikami kursu¹. Wynika to z faktu, że kursy e-learningowe oferują naukę w formie asynchronicznej (korzystanie z treści dydaktycznych w dowolnym miejscu i czasie) lub synchronicznej (korzystanie z treści w dowolnym miejscu z ograniczeniem czasowym typu wideokonferencje, podczas których wszyscy użytkownicy są obecni w tym samym czasie (DELICH, KELLY, McINTOSH 2008). Jednakże, jak zaznacza ADELL (2004), nauczyciel przestaje być „przekaznikiem wiedzy”, a staje się tutorem i przewodnikiem nadzorującym proces uczenia się.

Za najbardziej efektywny sposób kształcenia oparty na e-learningu uznaje się jednak b-learning (ang. *blended learning*), czyli metodę mieszaną (nazywaną również metodą hybrydową), której celem jest łączenie tradycyjnych metod nauki – przede wszystkim bezpośredniego kontaktu z nauczycielem – z różnego rodzaju zadaniami online. Jak podkreślają SALMERÓN, RODRÍGUEZ, GUTIÉRREZ (2010: 164), b-learning może przynosić wiele korzyści, edukacyjnych zwłaszcza, jeżeli stworzy się odpowiedni kontekst wirtualny połączony z wysokiej jakości współpracą między uczestnikami kursu. Tego typu wykonywanie zadań nazywane jest m-learningiem (ang. *mobile learning*) i jest nowocześniejszą formą tzw. d-learningu (ang. *distance learning*). M-learning jest formą uczenia się na odległość, która wymaga bezprzewodowego połączenia z siecią oraz użycia przenośnych urządzeń takich jak laptop czy telefony komórkowe nowej generacji tzw. smartfony (AREA, ADELL, 2009: 1). D-learning natomiast powstał jako pierwszy i jego głównym założeniem było umożliwienie uczniowi kontaktu z nauczycielem na odległość, aczkolwiek komunikacja nie musiała odbywać się w formie synchronicznej. Zastąpiono więc bezpośrednią komunikację na poziomie uczeń – nauczyciel innymi możliwościami takimi jak poczta tradycyjna (kursy korespondencyjne) czy technologia komunikacyjna (kursy mailowe). Należy również wspomnieć, że jedną z popularnych form d-learningu jest tzw. edutainment (neologizm stworzony przez Roberta Heymana w 1973 roku), czyli łączenie rozrywki z edukacją za pomocą środków masowego przekazu. Mowa tutaj o telewizyjnych, edukacyjnych programach rozrywkowych (quizy, teleturnieje) czy popularnych wśród młodzieży kanałach edukacyjnych na portalu YouTube takie jak mc², Mówiąc Inaczej, Po Cudzem, To już Jutro, Khan Academy. Tego rodzaju kanały stanowią niezwykle istotną formę samokształcenia, ponieważ, jak zauważa KEEGAN (2002: 86), jeszcze do niedawna

¹ Aczkolwiek, jak zaznacza HANSON-SMITH (1997: 8), komputer nigdy nie zastąpi uczniowi nauczyciela.

nieprawdopodobnym było, by uczniowie używali, a nawet kupowali telefony komórkowe przede wszystkim do nauki.

Po zapoznaniu się z krótkim opisem metod nauczania na odległość można zaryzykować stwierdzenie, że nauczanie, o którym będzie mowa w artykule, jest hybrydą łączącą różne metody i sposoby nauczania elektronicznego oraz tradycyjnego, ale nie jest typowym b-learningiem. Mówimy o nauczaniu za pomocą komunikatorów internetowych umożliwiających synchroniczną formę komunikacji (e-learning), czyli jednoczesne łączenie się ucznia i nauczyciela za pomocą urządzenia elektronicznego (m-learning), oraz wykorzystaniu b-learningu, ponieważ zadania wykorzystywane przez ucznia są, w dużej mierze, zadaniami online przy jednoczesnym zachowaniu bezpośredniego kontaktu między uczniem a nauczycielem.

3. Opis badania i pytania badawcze

Jak już wcześniej wspomniałam, prowadzenie zajęć z języka obcego dla uczniów w wieku 7–13 lat nadal nie jest popularne, a rodzice zazwyczaj wybierają zajęcia indywidualne lub zajęcia grupowe na żywo. Na uwagę zasługuje fakt, iż dzieje się tak w odróżnieniu od nauczania dorosłych. Na całym świecie funkcjonują już szkoły językowe działające częściowo lub jedynie online, lecz niewiele szkół decyduje się na wprowadzenie zajęć dla dzieci. W celu dokładniejszego omówienia tego jakże nowego zjawiska na rynku edukacji językowej przygotowano ankietę dla nauczycieli zajmujących się nauczaniem online dzieci w wieku 7–13 lat.

3.1. Pytania badawcze

Celem ankiety i jej analizy jest próba znalezienia odpowiedzi na następujące pytania:

P1: Z jakich powodów uczniowie zdecydowali się na podjęcie współpracy online?

P2: Jakie problemy dostrzegają nauczyciele polscy i zagraniczni uczący dzieci online?

P3: Jakiego rodzaju materiały wykorzystywane są przez nauczycieli polskich i zagranicznych do nauczania online?

3.2. Uczestnicy badania

W ankiecie udział wzięli nauczyciele podzieleni na dwie grupy – polską i międzynarodową, łącznie 18 nauczycieli. Grupa badawcza jest bardzo mała, ale wynika to z faktu, że uczenie języków obcych dzieci za pośrednictwem internetu nadal jest pomysłem nowatorskim na rynku edukacyjnym, aczkolwiek cieszącym się coraz większym zainteresowaniem zarówno wśród nauczycieli, jak i rodziców uczniów. W grupie polskiej udział wzięło 7 nauczycieli, z czego 6 pracuje na terenie Polski, a 1 na terenie Anglii (nauczyciel posiada narodowość polską). 2 nauczycieli uczy języka hiszpańskiego, 1 nauczyciel – języka niemieckiego, a 4 nauczycieli uczy języka angielskiego. Natomiast w grupie międzynarodowej zgłosiło się 11 nauczycieli, z czego 5 mieszka w Hiszpanii, 4 w Argentynie, 1 w Chile i 1 w Kolumbii². Wszyscy nauczyciele z drugiej grupy uczą języka hiszpańskiego. Nauczyciele z grupy polskiej prowadzą lekcje jedynie dla uczniów swojej narodowości, natomiast w przypadku nauczycieli z grupy międzynarodowej spotykamy się z dużo większą różnorodnością, ponieważ w ankiecie wymienili takie kraje jak: Brazylia, Chile, Chiny, Korea, Włochy, Rosja, Norwegia, Nowa Zelandia, Anglia oraz kraje arabskie.

3.3. Narzędzie badawcze

Analizie poddano odpowiedzi udzielone na 4 pytania. Pierwsze pytanie miało formę otwartą i dotyczyło powodów podjęcia przez uczniów współpracy online. Drugie pytanie odnosiło się do platformy wykorzystywanej do przeprowadzania lekcji. Możliwe odpowiedzi to: Skype, Zoom, Appear.in oraz inne (możliwość wpisania własnej opcji). W punkcie trzecim zapytano o dostrzegane problemy podczas zajęć online w porównaniu do zajęć „twarzą w twarz”. Nauczyciele mogli wybrać kilka dostępnych opcji (mniejszy kontakt z uczniem, mniejsza motywacja ucznia do nauki, mniejszy stopień koncentracji, brak umiejętności obsługi komputera przez ucznia, brak współpracy z rodzicami, czasochłonne przygotowanie lekcji, brak materiałów do nauczania online) lub wpisać swoje obserwacje. Pytanie czwarte dotyczyło materiałów wykorzystywanych podczas lekcji: podręcznik, ćwiczenie, blogi nauczycielskie, materiały własne, gry interaktywne, materiały autentyczne, piosenki i inne (możliwe było udzielenie własnej odpowiedzi).

² Nauczyciele legitymują się narodowością kraju, w którym mieszkają.

3.4. Procedury

W analizie wykorzystano dane pozyskane z ankiety przeprowadzonej wśród wymienionych wyżej nauczycieli. Niezmiernie trudnym zadaniem okazało się znalezienie nauczycieli oferujących lekcje online dla dzieci. W tym celu ankieta została umieszczona w dwóch grupach na portalu społecznościowym Facebook w postaci formularza Google. Jedna z grup – Uczę Języków Obcych Online licząca 373³ członków – została założona przez i dla polskich nauczycieli. Druga grupa – Profesores Online de Idiomas – unidiomacadavez.com⁴ – jest grupą połączoną ze stroną internetową i blogiem dla nauczycieli uczących lub zamierzających uczyć online. Jest to grupa międzynarodowa licząca 2 859 członków. Ankieta została podzielona na dwie wersje językowe: polską i hiszpańską. Nauczyciele z grupy polskiej otrzymali ankietę w swoim języku, nauczyciele z grupy międzynarodowej pochodzą z różnych krajów hiszpańskojęzycznych, dlatego jako język ankiety został wybrany hiszpański. Ankieta została stworzona za pomocą platformy Formularze Google, a nauczyciele chętni do wzięcia udziału w badaniu otrzymali linki kierujące bezpośrednio do anonimowej ankiety.

4. Prezentacja danych

Wyniki ankiety zostały zebrane i zapisane automatycznie przez system służący do tworzenia ankiet. Poniżej zaprezentuję je w sposób szczegółowy.

4.1. Powody rozpoczęcia lekcji online

Pierwszy punkt ankiety dotyczył czynników, jakie wpłynęły na decyzję rodziców, którzy zdecydowali się na podjęcie współpracy z nauczycielami online. Jednym z wymienionych powodów jest brak nauczyciela danego języka (najczęściej dotyczyło to języka hiszpańskiego) lub nauczyciela, który spełniałby oczekiwania rodziców i uczyłby w miejscu zamieszkania dziecka. W grupie międzynarodowej rodzicom zależało na znalezieniu dobrego

³ Stan na dzień 2.05.2018 roku.

⁴ Stan na dzień 3.05.2018 roku.

lektora natywnego. Kolejnym przypadkiem, który wskazali nauczyciele, jest brak czasu ucznia. Jeden z nauczycieli uczący dużą grupę chińskich dzieci podkreślił, że uczniowie mają bardzo dużo obowiązków szkolnych i forma uczenia się online z nauczycielem jest dla nich wygodniejsza. Uczeń nie traci czasu na dojazdy do szkół językowych i może umówić się na lekcję w dogodnym dla siebie terminie. 1 nauczyciel polski wskazał również jako powód miejsce zamieszkania ucznia, ponieważ mieszka on na terenie, z którego ma utrudniony dojazd do szkoły językowej. 2 nauczycieli polskich oraz 2 nauczycieli z grupy międzynarodowej wskazało również edukację domową jako jeden z czynników, który sprawił, iż uczniowie uczą się online. Ponieważ całą edukację odbywają w domu, rodzice postanowili zapewnić im dodatkowe lekcje języka obcego poza szkołą w takiej formie. Ostatnim powodem, który pojawił się w obydwu grupach, jest wyjazd nauczyciela do innego kraju. Nauczyciele podkreślili, że znali swoich uczniów z lekcji na żywo, kiedy mieszkali w tym samym miejscu, a ponieważ uczniowie byli zadowoleni ze współpracy, rodzice nie chcieli szukać innego nauczyciela, decydując się na kontynuację lekcji w sieci.

4.2. Problemy wynikające z nauczania online dzieci

Jednym z założeń ankiety było również sprawdzenie, z jakimi problemami spotykają się nauczyciele uczący dzieci za pomocą komunikatorów internetowych. 6 nauczycieli międzynarodowych za problematyczne uznało przede wszystkim mniej zażyłe relacje z uczniem podczas takiej formy nauczania. Tego problemu nie dostrzegali nauczyciele polscy. Żaden nauczyciel nie zauważył mniejszego stopnia koncentracji w wypadku uczniów uczących się online.

Inaczej wygląda sytuacja motywacji uczniów do nauki online. 2 nauczycieli polskich uznało, że motywacja do nauki ich uczniów jest znacznie mniejsza w przypadku zajęć online. Tego problemu nie odnotowali nauczyciele międzynarodowi.

Odnosnie do komunikacji i kontaktu z rodzicami uczniów, wyniki są zbliżone, ponieważ tylko 1 nauczyciel z grupy polskiej i 2 z grupy międzynarodowej uznało, że z powodu braku bezpośredniego kontaktu współpraca z rodzicem jest utrudniona.

Kolejną ważną kwestią są ewentualne problemy techniczne mogące utrudniać efektywne przeprowadzenie lekcji. 4 nauczycieli z grupy międzynarodowej i zaledwie 1 z grupy polskiej uznało, że dużą przeszkodą są problemy techniczne wynikające z niedostatecznych umiejętności obsługi komputera przez dziecko lub brak wystarczająco szybkiego łącza internetowego. Z tego powodu

lekcje prowadzone są, gdy rodzice są w domu i mogą stanowić wsparcie dla dziecka.

Pozostałe problemy wymienione przez nauczycieli to:

- blokada przez rząd chiński niektórych stron internetowych,
- brak możliwości sprawdzania pisowni, ponieważ nauczyciel nie kontroluje na bieżąco zeszytu i notatek ucznia,
- częstsze odwoływanie zajęć,
- problemy z utrzymaniem dyscypliny, ponieważ uczniowie często podczas lekcji korzystają z innych stron internetowych, czego nauczyciel nie może kontrolować.

4.3. Komunikatory internetowe

Odnosząc się do pytania o materiały dydaktyczne wykorzystywane przez nauczycieli podczas lekcji online, poniżej przeanalizuję ich rodzaje i wskażę te, które używane są najczęściej. Jednym z pierwszych narzędzi bez wątpienia jest odpowiednio dobrany komunikator internetowy. W ankiecie zauważalna jest znaczna dysproporcja, jeżeli chodzi o wybór komunikatora lub aplikacji. Wszyscy nauczyciele polscy korzystają z uczniami z popularnego i darmowego narzędzia, jakim jest Skype, w przypadku nauczycieli międzynarodowych jest ich 7. Inaczej wyglądają dane, jeżeli chodzi o aplikację internetową zoom.us, działającą z poziomu przeglądarki, ponieważ korzysta z niej tylko 1 nauczyciel polski i 5 nauczycieli międzynarodowych. Inną aplikacją niewymagającą pobierania programu na komputer jest bardzo często wykorzystywana w Polsce aplikacja appear.in – korzysta z niej 5 nauczycieli, podczas gdy tylko 1 nauczyciel z grupy międzynarodowej zdecydował się na jej używanie.

4.4. Rodzaje materiałów dydaktycznych

Duża grupa nauczycieli polskich, bo aż 5, wykorzystuje do nauczania online tradycyjny podręcznik, a zeszyt ćwiczeń – 6. Stanowią one podstawę kursu. Jest to znaczna różnica, ponieważ w grupie międzynarodowej tylko 4 uczących korzysta z podręcznika, a 5 z zeszytu ćwiczeń, zaznaczając, iż te materiały nie stanowią bazy kursu.

W grupie międzynarodowej 4 nauczycieli korzysta z blogów nauczycielskich, w grupie polskiej natomiast wszyscy nauczyciele. Wśród blogów

zawierających materiały dydaktyczne dla dzieci pojawiły się blogi do języka angielskiego prowadzone przez nauczycielki z Polski: www.headfullofideas.com; www.pomyslyprzytablicy.wordpress.com; www.funenglish.pl; www.englishfreak.pl; www.angschool.pl; www.londonpoly.pl.

Jeżeli chodzi o język hiszpański, najczęściej wykorzystywane blogi to: www.profedelee.es; www.eleinternacional.com; www.oleedu.pl; www.eltarrodelosidiomas.com; www.lapizdeele.com; www.abcddeele.com; www.profe-de-espanol.de; www.eleconole.wordpress.com; www.esjoyespanol.com.

6 nauczycieli polskich i 6 nauczycieli międzynarodowych wykorzystuje do pracy online z dziećmi gry i platformy interaktywne. Najczęściej wymienianymi platformami są: www.learningapps.com; www.wordwall.org; www.educaplay.com.

Zauważalny jest fakt, że w obydwu grupach nie ma dużej różnicy w wykorzystaniu piosenek na zajęciach języka obcego (5 w grupie polskiej i 7 w grupie międzynarodowej), chociaż nauczyciele podkreślili, że dzieci niechętnie śpiewają lub tańczą przed monitorem, podczas gdy na lekcji na żywo takich problemów zazwyczaj nie ma. W tym przypadku nauczyciele wykorzystują najczęściej kanał Super Simple Songs w języku angielskim i hiszpańskim dostępny w serwisie YouTube. W tym celu nauczyciele używają również aplikacji www.watch2gether.com, dzięki której mogą oglądać z uczniem wideo w tym samym czasie.

5. Dyskusja i odpowiedzi na pytania badawcze

Nauczanie online jest jednym z nowoczesnych fenomenów pojawiających się w świecie edukacji zarówno w Polsce, jak i na arenie międzynarodowej. Porównując wyniki ankiety, można zauważyć wiele zaskakujących różnic i podobieństw między nauczaniem online języka przez nauczycieli polskich i zagranicznych.

Analizując wyniki i odpowiadając na P1 (*Z jakich powodów uczniowie zdecydowali się na podjęcie współpracy online?*), możemy stwierdzić, że główną motywacją jest wygodniejsza i bardziej elastyczna forma. Nauczanie online pozwala również na utrzymanie kontaktu z tym samym nauczycielem, jeżeli on lub uczeń zmieniają miejsce zamieszkania. Łatwiejsze jest również znalezienie nauczyciela, często natywnego). Lekcje online są również sposobem na wyrównywanie szans wśród dzieci zamieszkujących tereny mniej rozwinięte, gdzie dostęp do szerokiego wachlarza zajęć pozalekcyjnych czy mniej popularnych języków, takich jak hiszpański, jest utrudniony.

Ciekawą kwestią są problemy (*P2: Jakie problemy dostrzegają nauczyciele polscy i zagraniczni uczący dzieci online?*), które dostrzegają nauczyciele w relacjach na poziomie uczeń – nauczyciel oraz nauczyciel – rodzic. Nauczyciele z Polski nie zauważyli problemów na pierwszym polu, co może wynikać z tego, że ich uczniowie są tej samej nacji i komunikacja jest dużo łatwiejsza, aczkolwiek wskazali mniejszą motywację ucznia do pracy, czego nie odnotowano w wypadku nauczycieli z drugiej grupy. Jednakże, utrudniony kontakt z rodzicem jest problemem występującym w obydwu grupach.

Duże różnice natomiast można dostrzec w materiałach wykorzystywanych przez obydwie grupy (*P3: Jakiego rodzaju materiały wykorzystywane są przez nauczycieli polskich i zagranicznych do nauczania online?*). Nauczyciele polscy opierają swoje lekcje na książce i podręczniku, ale wykorzystują w znacznie większym stopniu blogi i gry interaktywne. Materiały zamieszczane na blogach nie są przygotowywane z myślą o nauczaniu online, jednakże są zamieszczone w formie elektronicznej. Jest to bardzo duże ułatwienie dla nauczycieli, ponieważ istnieje możliwość przesłania materiałów uczniowi lub wyświetlenia ich podczas lekcji za pomocą opcji dzielenia ekranu. Na wymienionych blogach nauczyciele umieszczają gry językowe, ćwiczenia gramatyczne, leksykalne, komunikacyjne oraz różnego rodzaju zadania interaktywne oraz propozycje aktywności niewymagające drukowania przy jednoczesnym maksymalnym angażowaniu ucznia⁵. Zadania przystosowane są do różnych grup wiekowych i poziomów zaawansowania.

Podobna sytuacja występuje w przypadku wykorzystania gier interaktywnych, które bez wątplenia mają sens w nauczaniu online, ponieważ angażują ucznia, zastępując mu gry i zabawy językowe w grupie. Dostępne platformy posiadają możliwość tworzenia własnych zestawów zadań takich jak dopasowywanie słów do obrazków, wpisywanie tekstu, tworzenie osi czasu, tworzenie własnych krzyżówek i tzw. wyszukiwanek wyrazowych, układanie słów w odpowiednim szyku, tworzenie osi czasu, quizy wielokrotnego wyboru oraz uzupełnianie luk w tekście. Niektóre z zadań umożliwiają również wgrywanie własnych plików audio oraz krótkich filmów wideo. Wszystkie przedstawione platformy posiadają również opcję zamiany ćwiczenia w grę komputerową, gdzie uczeń może grać na czas, testując swoją wiedzę samodzielnie lub z komputerem, a platforma wordwall.net pozwala nauczycielowi wygenerować dokument pdf z różnymi typami zadań oparty na ułożonym przez nauczyciela zadaniu interaktywnym. Wtedy nauczyciel może przysyłać dokument uczniowi do samodzielnego wydruku. Również komunikatory mogą być wykorzystywane jako materiały interaktywne, ponieważ aplikacje Skype oraz appear.in oferują wizualne dodatki wykorzystywane przez nauczycieli w nauczaniu dzieci. Są

⁵ W dużej mierze materiały udostępniane są nieodpłatnie. Jedynie strona www.eleinter nacional.com posiada wersję płatną z dodatkowymi materiałami.

to różnego rodzaju ikonki, wirtualne naklejki oraz krótkie animowane filmiki wideo, które nauczyciele mogą stosować w celu zwiększenia zaangażowania ucznia lub powtórzenia słownictwa. Niezależnie od tego, jaki komunikator czy platformę wybierze nauczyciel, należy pamiętać, że w przypadku pracy z dziećmi nauczyciel musi się widzieć przez kamerkę internetową (w przypadku pracy z dorosłym nie zawsze jest to praktykowane) i musi mieć możliwość tzw. dzielenia ekranu tak, by uczeń i nauczyciel wzajemnie widzieli ekrany swoich komputerów.

Bez wątpienia takiego rodzaju nauczanie jest trudniejsze od uczenia dzieci w trybie tradycyjnym, czy to w formie 1:1, czy w grupie. W nauczaniu dzieci bardzo duży nacisk kładziony jest na wszelkiego rodzaju metody aktywizujące bazujące na ruchu. W przypadku nauczania online poprowadzenie tego typu zajęć jest skomplikowane, aczkolwiek nie jest niemożliwe, jak widać na podstawie odpowiedzi na pytanie o wykorzystanie piosenek.

6. Wnioski

Nauczanie online z pewnością jest równoznaczne ze zwiększeniem szans na znalezienie zatrudnienia przez nauczycieli, ponieważ nie ma żadnych limitów dotyczących miejsca ich pobytu. Wymaga ono jednak od nich nie tylko umiejętności technicznych, ale również umiejętności motywowania ucznia oraz przygotowywania angażujących zajęć tak, by zadania interaktywne były jak najbardziej efektywne językowo (DE BASTERRECHEA, Y LÁZARO 2005: 9). Ten rodzaj edukacji nie musi wykluczać wszelkich aktywności odbywających się zazwyczaj w klasie, aczkolwiek z pewnością jest trudniejsze, ponieważ ograniczone zostaje wykorzystywanie ćwiczeń związanych z ruchem czy, tak popularnych obecnie, językowych grupowych gier planszowych. Wielu nauczycieli i rodziców obawia się, że dziecko nie będzie w stanie opanować kwestii technicznych, jednakże należy mieć na uwadze, że w dzisiejszych czasach nauczyciele pracują z tzw. cyfrowymi tubylcami obcującymi z technologią już od urodzenia (PRENSKY 2001; TAPSCOTT 2009). Dzieci uczące się online wychodzą poza pewien schemat uczenia się w zamkniętej klasie, biorąc udział w nowoczesnym stylu kształcenia (JUSZCZYK 2002), ale, jak zaznacza HINKELMAN (2004), idealnym rozwiązaniem jest łączenie nowoczesnych technologii i tradycji w nauczaniu przy jednoczesnym wsparciu nauczyciela i rodzica. Świat nauczania online stoi otworem również przed wydawnictwami i twórcami podręczników oraz materiałów dydaktycznych, ponieważ wraz z rozwojem edukacji online będzie zwiększało się zapotrzebowanie na materiały do niej przystosowane.

Bibliografia

- ADELL J., 2004: *Nuevas tecnologías en la educación presencial: del curso on line a las comunidades de aprendizaje*. „Currículum. Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa”, № 17, s. 57–76.
- AREA M., ADELL J., 2009: *eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales*. En: DE PABLOS J. (Coord.): *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Málaga: Aljibe.
- CLARK R., MAYER R.E., 2016: *E-learning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- DE BASTERRECHEA, J.P. Y LÁZARO O., 2005: *Influencia de los recursos digitales y los sistemas de comunicación en el modelo de enseñanza de ELE*. FIAPE. <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:4e255f0f-1e52-4621-a6c4-09704d69f32b/2005-esp-05-10juan-basterrenechea-pdf.pdf> [dostęp: 1.05.2018].
- <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2016/11/podstawa-programowa-%E2%80%93-jezyk-obcy.pdf> [dostęp: 1.05.2018]
- DELICH P., KELLY K., MCINTOSH D., 2008: *Emerging Technologies in e-learning*. In: HARPER D.G. (ed.): *Education for a Digital World: Advice, Guidelines, and Effective Practice from Around the Globe*. Vancouver, Canada: BCcampus.
- HANSON-SMITH E., 1997: *Technology in the Classroom. Practice and Promise in the 21st Century*. Virginia: TESOL publications.
- HINKELMAN D., 2004: *EML and Implications for Task Design in Blended L2 Environments*. Melbourne: University of Melbourne.
- JUSZCZYK S., 2002: *Edukacja na odległość. Kodyfikacja pojęć, reguł i procesów*. Toruń: Wydawnictwo A. Marszałek.
- KEEGAN D., 2002: *The Future of Learning: From eLearning to mLearning*. Hagen: Wydawnictwo FernUniversität.
- OKOŃSKA-WALKOWICZ A., PLEBAŃSKA M., SZALENIEC H., 2009: *O kompetencjach kluczowych, e-learningu i metodzie projektu*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne S.A.
- PRENSKY M., 2001: *Digital Natives, Digital Immigrants*. „On The Horizon”, no. 9, s. 1–6.
- SALMERÓN H., RODRÍGUEZ S., GUTIÉRREZ C., 2010: *Metodologías que optimizan la comunicación en entornos de aprendizaje virtual*. „Comunicar. Revista científica iberoamericana de comunicación y educación”, № 34, s. 163–171.
- TAPSCOTT D., 2009: *Grown Up Digital*. New York: McGraw-Hill.

Online Language for Children, Analysis of Tools and Teaching Materials

Abstract: Modern technologies in education are no longer a complete novelty. Teachers are even required to use them in their daily work. However, there are teachers who have decided to take another step forward and transfer all their teaching work to the virtual world. On the other hand, the virtual teaching of children is still not a widespread phenomenon. The purpose of the article below is to analyze the tools and method of preparing teaching materials in order to conduct effectively online lessons for children. The challenges faced by teachers undertaking this kind of cooperation will also be presented. We will see also the motivations of the students (and their parents), who also, for various reasons, decided on the online form of foreign language

classes. The article presents the results of research conducted among online teachers from all over the world, having different teaching experience and teaching different foreign languages, although the largest group are Spanish language teachers.

Key words: b-learning, children, online teaching, resources, foreign languages

Beata Bury

To Game or Not to Game: The Use of Gamification in Teaching Business English

Abstract: Gamification has become an increasingly popular concept in teaching. The power of gamification has been acknowledged in education and it is believed that, when properly implemented, games can engage and motivate learners. Games increase students' level of attention and their persistence in learning.

This article aims at discussing some examples and contexts where gamification can be applied. It also concentrates on the salient features of gamification other than providing fun and entertainment. This article investigates the usefulness of using Web 2.0 games to help students master business vocabulary. It also discusses the application of gamification techniques in the classroom to facilitate students' engagement and foster their learning. Two online games, namely Quia, and Jeopardy, were used to conduct an experiment among the university students. An online survey was carried out to learn students' attitudes towards the use of gamification techniques in revising business vocabulary.

Results from this study show that the use of gamification techniques in teaching Business English can be an effective tool to enhance students' involvement and learning. By exposing students to gamification techniques, educators raise their level of participation and provoke positive emotional responses.

Key words: gamification, online games, motivation, engagement, Business English

1. Introduction

The educators have been seeking the balance between a presentation of new material and engaging ways of executing this presentation. The classic image of the unmotivated learner bombarded with a series of questions or struggling to solve math equations is familiar to every teacher. The teachers have made an attempt to incorporate games into the learning process in order to engage

students in the learning process. Of all the various educational approaches available, teachers have turned their attention to gamification.

It is believed that gamified learning environment increases student motivation to learn a foreign language. Gamification is likely to become one of the new approaches in the educational setting. It is claimed to have a significant impact on what language teaching will look like in the future. One of the objectives for integrating gamification into the classroom setting is to create an attractive and effective learning experience for students. It is assumed that gamification opens the door towards more enhanced language learning experience and skill acquisition.

This article aims at discussing some examples and contexts where gamification can be applied. It also focuses on the salient features of gamification other than providing fun and entertainment. This article investigates the usefulness of two Web 2.0 games, namely Quia, and Jeopardy, in mastering business vocabulary among university students. An online questionnaire was carried out to collect some feedback from students. The questionnaire aimed at learning students' attitudes towards the use of gamification techniques in enhancing business vocabulary.

2. What is gamification?

The origins of gamification can be traced back to the mid-20th century, when factories in the Soviet Union used the game-like elements to boost production and motivate their workers. Since then, gamification has gained considerable scholarly and practitioner attention. At present, it is a concept which is adopted in business, marketing, corporate management, healthcare, and education. As a result of that widespread interest, various definitions of gamification have emerged. Huotari and Hamari used the term gamification to refer to “a process of enhancing a service with affordances for gameful experiences in order to support user's overall value creation” (HUOTARI and HAMARI 2012: 19). It can be noticed that the above definition is rather specialised and cannot be applied to other contexts. Another definition proposed by Yu-kai Chou states that gamification ought to be used as an umbrella term for “making things game-like” (YU-KAI CHOU 2015a: 44). Other scholars claim that gamification involves “the integration of design elements or activity patterns traditionally found in games into educational settings” (BUCKLEY and DOYLE 2016: 1163). According to Sheldon, gamification is “the application of game mechanics to non-game activities” (SHELDON 2012: 75). Kapp claims that the aim of gamification is to “engage people, motivate action, promote learning, and solve problems” (KAPP

2012: 10). Kapp also dispels some misconceptions of the term claiming that gamification is not:

- (1) badges, points and rewards – gamified activity ought to involve more game elements which take the learning to the next level;
- (2) trivialization of learning – gamified activities should be challenging to the learner;
- (3) appropriate for every learning situation – it is advisable to approach the gamification of both content and learning carefully and methodically;
- (4) easy to create – it takes time to develop motivating activities for the learner (KAPP 2012: 10).

It ought to be stressed that gamification aims at combining both extrinsic and intrinsic motivation to raise learners' engagement by using game-like elements such as scoreboards or personalized feedback (FLATLA et al. 2011). In order to make learning more engaging, the game should have clear goals, provide immediate feedback and encourage deep involvement (JONES 1998, as cited in KIRRIEMUIR and MCFARLANE 2004). Lee and Hammer claim that gamification provides teachers with tools to guide and reward their students and helps learners bring their full selves to the learning process (LEE and HAMMER 2011: 1). If implemented properly, gamification can positively influence student's behaviour and attitude (LANDERS 2014: 765).

2.1. The benefits and pitfalls of gamification

Drawing on extended research carried out by numerous educational institutions, Christopher PAPPAS (2014b) compiled a list of some benefits of gamification in education. According to PAPPAS (2014a), gamification increases learner engagement. It is believed that students become positive about their learning process when they know that their efforts will be rewarded in some way. They are eager to absorb the knowledge effectively since it is connected with the favourable experience which is delivered through gamification (ANDRADE and MIZOGUCHI 2016). In their study CRUZ and PENLEY (2014) applied gamification to increase university students' engagement in a review activity. It was found that the competitive nature of the activity motivated students to complete the task successfully. It can be noticed that the proper implementation of game-like elements positively affects the learning process. Not only does gamification engage students in the learning process but also makes it fun and interactive. Learners feel an integral part of the overall learning process (PAPPAS 2014a). Gamification also presents opportunities to increase learning experience for all age groups. It cannot be denied that students are more likely to acquire knowl-

edge when they are enthusiastic about learning. Students do not feel the stress which is associated with learning as they are focused on achieving rewards and having fun (PAPPAS 2014a). Gamification allows students to monitor their own learning. Learners can decide how much time they wish to devote to playing the game again outside the class and reviewing the material. It is claimed that gamification motivates students to engage in the learning process, shows them that learning may be an enjoyable experience and provides educators with tools to reward their learners.

The challenges of gamification also ought to be considered before implementing game elements into the learning process. According to LEE and HAMMER (2011), students may feel that learning makes sense only when they are given external rewards. It is also claimed that some educators may fail to implement gamification effectively to support curriculum and the learning process. Unsuccessful implementation of game elements leads to learners' disengagement and confusion (BELLOTTI 2010).

2.2. Gamification in second language acquisition – related research

In the last couple of years, gamification has become a popular subject for academic research and the number of studies on gamification have appeared. For instance, the ABRAMS and WALSH study (2014) aimed at learning and reviewing vocabulary by means of the website www.vocabulary.com. The study revealed that a group of high school students who participated in the experiment was encouraged to learn the assigned vocabulary and compete with other players on the leaderboard.

Another study conducted by PERRY (2015) investigated the benefits of *Explorez*, a mobile learning tool designed by the researcher herself for the purposes of the study. The aim of the study was to examine how effective *Explorez* was in revising French vocabulary among university students. The game elements used in the study included points, badges as well as avatars. It was reported that the majority of the participants found the mobile application useful and motivating.

A group of researchers, HASEGAWA, KOSHINO, and BAN (2015) among others, designed their own English vocabulary learning application to increase learners' study motivation. The application contained some game elements such as a progress bar, avatars, and points. The results of the study were positive and the majority of students enjoyed gamified activities.

In her study, Maja VELJKOVIC MICHOS (2017) examined the effectiveness of Kahoot!, an online free application, in foreign language teaching. Students

identified some positive results of Kahoot! such as increase of motivation, developing good relations with the teaching subject or easier acquisition of new grammatical structures. On the basis of the abovementioned studies it can be noticed that the use of gamification in education creates a relaxing atmosphere in the classroom setting. Students feel motivated and engaged in the learning process.

3. Study description

3.1. Research questions

This article focuses on the effective use of online games in learning and revising business vocabulary among university students. The study attempts to answer the following research questions:

1. Do online games engage students in vocabulary learning?
2. What are the students' perceptions of using online games for learning and reviewing business vocabulary?

3.2. Participants

A group of 20 university students took part in the experiment. Their level of English was upper-intermediate. They were the first-year students of Management in one of the Silesian universities. As part of their studies they had to take the Business English exam in the second semester of the first year. During the course, it was noticed that students felt intimidated and found it difficult to remember Business English vocabulary from the previous classes. To top it off, they were demotivated by paper-based revision of vocabulary, which seemed slightly dull and monotonous. In order to help students review vocabulary in an engaging and interactive way, online vocabulary games have been designed.

3.3. Online games used in the study

Quia and Jeopardy were two online games used to create interactive activities for the revision of vocabulary. Quia offers educators access to a plethora of ready-made quizzes. Teachers may also design their own activities using the available tools. Quia is a useful tool for setting multiple choice quizzes to support learning and exam preparation. The reason why this online tool was incorporated into the classroom setting was the fact that it generated detailed reports on students' answers and provided immediate feedback.

Jeopardy is a free online tool used to design an answer-and-question game similar to the popular American quiz with the same title. An added benefit of Jeopardy is its competitive nature that can appeal to adult learners. For that reason, Jeopardy was chosen as the platform to get students involved in the vocabulary revision. For the purposes of the classes, the game was slightly adapted in order to help students complete the quiz successfully. Students' task was to provide a correct answer to the questions displayed on the screen. Students worked in teams and they took turns to select a category they wished to be challenged with. If their answer was correct, they gained a point value hidden in the question. Points were deducted if their answers were wrong.

3.4. Data collection tools

This study used a Vocabulary Knowledge Scale (WESCHE and PARIBAKHT 1996) as the pre- and post-test. The Vocabulary Knowledge Test was prepared to check students' familiarity with the targeted business vocabulary. The test was comprised of 20 business words selected from the students' course book units. The following 5-point self-report scale was applied:

- I – I have never seen this word.
- II – I have seen this word but I don't know what it means.
- III – I have seen this word and I think it means (synonym or translation).
- IV – I know this word. It means (synonym or translation).
- V – I can use this word in a sentence: (WESCHE and PARIBAKHT 1993).

It has been decided that category I and II would be rated 0 since they indicated that students were not familiar with the selected business vocabulary. Correct responses for category III, IV, and V scored 1. That scoring procedure was used to measure Number of Learnt Vocabulary (WESCHE and PARIBAKHT 1993).

Another tool used in the study was an online questionnaire. The questionnaire was carried out to collect students' opinions and attitudes towards the use of online games for revising business vocabulary. Google Forms was used to create an online questionnaire and collect responses in an online spreadsheet. The questionnaire was emailed as a Word document to the experimental group. It was comprised of six closed questions. The questions were formed by using the game enjoyment and flow evaluation model by SWEETSER and WYATH (2005). The GameFlow model consists of a series of criteria which can help the researchers to measure the player's enjoyment of a game. The core elements of the GameFlow model are presented below:

1. concentration: the game should require concentration;
2. challenge and player skills: the game ought to challenge the players and support their skill development;
3. clear goals: the game should have explicit goals;
4. feedback: the game ought to provide the players with feedback on their progress toward the goal;
5. immersion: the game should catch the players' attention;
6. social interaction: the game should create opportunities for social interaction (SWEETSER and WYATH 2005: 5).

The above guidelines for gameplay enjoyment described by SWEETSER and WYATH (2005) were converted into questions listed in the questionnaire. The game elements along with the corresponding survey questions are presented below:

- (1) concentration – Did you manage to keep the focus on the online games the whole time?
- (2) challenge and player skills – Did the tasks match you skill level?
- (3) clear goals – Were the game goals clear to you?
- (4) feedback – Did you receive immediate feedback to your responses?
- (5) immersion – Were the games involving and engaging?
- (6) social interaction – Did you feel a sense of competition in a game between players?

3.5. Procedure

To start with, the students took the pre-test which consisted of business vocabulary selected from the units of the course book. Paribakht and Wesche's Vocabulary Knowledge Scale was employed in the form of the pre-test to check how many business words the students were familiar with. Then, during business class, the teacher taught some sections of business vocabulary.

Having been presented with the targeted vocabulary, the students were allotted 20 minutes to revise the business words by using two online games, namely Quia and Jeopardy. The games were displayed on the projector in order for the images to be seen clearly. After a few sessions, the students took the post-test based on Vocabulary Knowledge Scale to find out how many business words they learnt during business class. It needs to be stressed that the same scoring procedure was employed for both the pre- and post-test based on WESCHE and PARIBAKHT's (1993) list for interpreting the students' answers.

3.6. Data analysis

An analysis result of the pre- and post-test revealed a significant difference. A small minority of students (6 out of 20) were able to provide the correct synonym or translation of the business vocabulary. The remaining 14 students were not familiar with the business vocabulary and they found it difficult to explain the meaning of the word. One of the reasons why the students scored low in the pre-test may be the fact that they could not recognize the importance of vocabulary revision or they did not feel the learning motivation. As far as the post-test is concerned, the students achieved high scores. A great majority of students (15 out of 20) could understand the business vocabulary and provide its correct translation or synonym. The remaining five students were not able to provide the correct answers. On the basis of the findings it can be assumed that the implementation of the gamification technique into the business class may increase student's achievement. Both Quia and Jeopardy proved to be effective tools to revise and reinforce business vocabulary. The findings may support the claim that both online games stimulate learning and that vocabulary development may take place in a fun learning environment.

4. Results of the questionnaire

This section gives an overview of the results of the survey conducted among the students by the end of the experiment. The results are divided into six sections according to the SWEETSER and WYATH's game element categories. Detailed discussion of the six survey questions is presented below.

As far as concentration is concerned, 18 out of 20 students agreed that they were able to keep the focus on the online games the whole time. It might be due

to the fact that it was the first time when online games entered the classroom environment. Tiny minority of students (two students) could not concentrate on the tasks due to time constraints. That time constraint prevented them from keeping the focus on the game. Participants claimed it was difficult for them to coordinate their minds with the actions of their hands.

All students unanimously agreed that the tasks matched their skill level. The students confirmed that games supported their skill mastery and development. Not only did their level of business vocabulary increase but also their computational fluency improved. The students also honed their perception, memory and reasoning.

The majority of students understood the goals of the game. All of the goals that the learners were supposed to achieve were discussed at the beginning of the classes. One of the students noted that he was internally motivated as he was considering designing games in the future. According to SHELDON (2012), if the students are internally motivated, they study because they want to and they realize the importance of education.

The feedback was given to students immediately after the completion of a game. All students rightly agreed that they received appropriate feedback from the teacher. Immediate feedback helped students see which areas required improvement before their final exam. The students developed self-awareness skills and were able to devise strategies which would help them improve their exam performance.

On the basis of the collected data it can be inferred that the students were engaged and motivated to use online games for the revision of vocabulary. The majority of students (17 out of 20) agreed that both Jeopardy and Quia engaged them to a much greater degree than any other type of activity. They could practise business vocabulary in a fun and engaging way. Three respondents noted that the games did not engage them but they did not provide any explanations. The reason may be little effort learners put in to answer the survey questions as they were not graded for it.

According to the students, both Jeopardy and Quia created opportunities for competition, cooperation, and connection. The social interaction involved both group and teamwork. The vast majority of students (18 out of 20) enjoyed the sense of competition and interaction. Two students did not enjoy the team interaction, mainly because they were less attentive and motivated when approaching the task.

5. Discussion of the results

On the basis of the students' responses it can be said that the use of Jeopardy and Quia turned out to be useful for revising and practising business vocabulary. The results of the study show that students reinforced their competitive spirits, increased social and cognitive interaction. The students learnt how to cooperate to achieve a common goal. They improved their communication and interpersonal skills. By implementing gamified elements into the learning process the educator helped students become active participants. The gamification of the classes increased the level of students' productivity and creativity. The tasks students were supposed to complete positively affected their motivation. They took the initiative to ask questions, rethink and organize their knowledge. It needs to be stressed that some students may feel inhibited and disengaged in participating in the course. The teachers ought to provide guidance by demonstrating how to play the game or introducing other forms of explicit instruction. This technical support is necessary to reduce students' frustration and help them succeed in the task.

6. Conclusion

To conclude, the use of online games can prove effective in revising specialised vocabulary. The successful implementation of gamified elements in the learning process may introduce considerable changes to the way students are being taught. It cannot be denied that designing game-based courses demands a lot of time and effort on the part of the teacher but it may be one of the ways of reaching the students. Learning does not need to be dull and monotonous for the learners. It is believed that there is a great market for game-based learning which ought to be recognised and implemented by the modern educators. Adding game elements can increase learners' language proficiency, change their behaviour in a desirable way, foster their motivation and encourage competition as well as cooperation.

References

- ABRAMS, S. S., WALSH, S. 2014. "Gamified Vocabulary: Online Resources and Enriched Language Learning." *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 58(1). 49–58.
- ANDRADE, F., MIZOGUCHI, R. 2016. "The Bright and Dark Sides of Gamification." Retrieved from: <https://pdfs.semanticscholar.org/presentation/6acc/3fff7e976b877b755fc99511fbf14e44bac0.pdf> (accessed: June 25, 2018).
- BELLOTTI, F., BERTA, R., DE GLORIA, A. 2010a. "Designing Effective Serious Games: Opportunities and Challenges for Research." *International Journal Emerging Technologies in Learning* 5. Retrieved from: <http://online-journals.org/i-jet/article/view/1500/0> (accessed: June 25, 2018).
- BUCKLEY, P., DOYLE E. 2016. "Gamification and Student Motivation" [Online]. *Interactive Learning Environments* 24(6). 1162–1175. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10494820.2014.964263> (accessed: May 1, 2018).
- CHOU, Y. 2015. *Actionable Gamification – Beyond Points, Badges, and Leaderboards*. Fremont, CA: Octalysis Media.
- CRUZ, L., PENLEY, J.M. 2014. "Too Cool for School?: The Effects of Gamification in an Advanced Interdisciplinary Course." *Journal of Teaching and Learning with Technology* 3(2). 1–11.
- FLATLA, D., GUTWIN, C., NACKE, L., BATEMAN, S., MANDRYK, R. 2011. "Calibration Games: Making Calibration Tasks Enjoyable by Adding Motivating Game Elements." In: *UIST '11: Proceedings of the 24th annual ACM symposium on User interface software and technology*. Santa Barbara, CA, 403–412.
- HASEGAWA, T., KOSHINO, M., BAN, H. 2015. "An English Vocabulary Learning Support System for the Learner's Sustainable Motivation." In: SpringerPlus. Doi: 10.1186/s40064-015-0792-2.
- HUOTARI, K., HAMARI, J. 2012. *Defining Gamification – A Service Marketing Perspective*. Finland: ACM Digital Library, 17–22.
- KAPP, K. M. 2012. *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco: Pfeiffer.
- KIRRIEMUIR, J., MCFARLANE, A. 2004. *Literature Review in Games and Learning*. Retrieved from: <https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00190453/document> (accessed: May 1, 2018).
- LANDERS, R. N. 2014. "Developing a Theory of Gamified Learning: Linking Serious Games and Gamification of Learning." *Simulation & Gaming* 45(6). 752–768. Doi: 10.1177/1046878114563660 (accessed: May 1, 2018).
- LEE, J. J., HAMMER, J. 2011. "Gamification in Education: What, How, Why Bother?" *Academic Exchange Quarterly* 15(2). 1.
- PARIBAKHT, T. S., WESCHE, M. B. 1993. "Reading Comprehension and Second Language Development in a Comprehension-based ESL Program." *TESL Canada Journal* 11(1). 9–29.
- PAPPAS, C. 2014a. *The Science and the Benefits of Gamification in eLearning*. Retrieved from: <https://elearningindustry.com/science-benefits-gamification-elearning> (accessed: June 25, 2018).
- PAPPAS, C. (ed.). 2014b. *How Gamification Reshapes Learning*. Retrieved from: <https://elearningindustry.com/how-gamification-reshapes-learning#introduction> (accessed: June 25, 2018).
- PERRY, B. 2015. "Gamifying French Language Learning: A Case Study Examining a Quest-based, Augmented Reality Mobile-learning Tool." *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 174. 2308–2315.

- SHELDON, L. 2012. *The Multiplayer Classroom: Designing Coursework as a Game*. Boston: Cengage.
- SWEETSER, P., WYETH, P. 2005. *GameFlow: A Model for Evaluating Player Enjoyment in Games*. *Computers in Entertainment* 3(3). 1–24. Retrieved from: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.85.8056&rep=rep1&type=pdf> (accessed: May 1, 2018).
- VELJKOVIĆ, M. 2017. “Gamification in Foreign Language Teaching. Do you Kahoot?” *Modern Technologies in Language Teaching*, 511–516. Doi: 10.15308/Sinteza-2017-511-516 (accessed: June 25, 2018).
- WESCHE, M., PARIBAKHT, T.S. 1996. “Assessing Second Language Vocabulary Knowledge: Depth versus Breadth.” *The Canadian Modern Language Review* 53(1). 13–40.

Wykorzystanie elementów grywalizacji w nauczaniu języka angielskiego biznesowego

Streszczenie: Grywalizacja stała się w ostatnim czasie modnym i popularnym hasłem promowanym w nauczaniu. Edukatorzy wykorzystują elementy gier na zajęciach językowych, aby ułatwić studentom naukę języka obcego, zwiększyć ich motywację i zaangażować w proces uczenia się. Właściwa implementacja elementów grywalizacji pozwala stworzyć takie warunki procesu uczenia się, które skutkować będą uruchomieniem motywacji wewnętrznej studentów oraz podniesieniem atrakcyjności i jakości zajęć języka obcego.

Celem niniejszego artykułu jest przybliżenie koncepcji grywalizacji oraz przedstawienie dwóch gier (Quia i Jeopardy), które wykorzystano do wprowadzenia oraz utrwalenia angielskiego słownictwa biznesowego na zajęciach ze studentami. W artykule przedstawiono wyniki badań ankietowych przeprowadzonych wśród studentów, dotyczących oceny grywalizacji jako metody zwiększającej zaangażowanie w proces uczenia się. Ze wstępnych obserwacji wynika, że grywalizacja zwiększa motywację oraz zaangażowanie studentów w naukę języka angielskiego biznesowego. Wyniki badań ankietowych pokazują, że studenci wyrażają chęć uczestniczenia w takiej formie kształcenia.

Słowa kluczowe: grywalizacja, gry, motywacja, zaangażowanie, język angielski biznesowy

Joanna Miłosz-Bartczak

Academic English for Engineers – podejście zadaniowe w specjalistycznym środowisku kształcenia językowego

Streszczenie: Podręcznik *Academic English for Engineers*, wydany we wrześniu 2017 roku przez Wydawnictwo Politechniki Łódzkiej, jest specjalistyczną propozycją wydawniczą opartą na podejściu zadaniowym (TBLL). Skuteczność i rosnąca popularność tego podejścia pośród innych aktywizujących metod nauczania języka obcego w ostatnich dwóch dekadach wpłynęła na jego wybór przy tworzeniu materiałów do wspomnianej książki. Została ona zaprojektowana w ten sposób, by pomóc przyszłym naukowcom i inżynierom rozwinąć i doskonalić umiejętności językowe i komunikacyjne niezbędne do osiągnięcia sukcesu na studiach, jak i poza nimi, w późniejszym życiu zawodowym, w środowisku profesjonalnym, w którym znajomość języka przejawia się w sytuacjach o konkretnej strukturze zadaniowej, celowej i intencjonalnej. W pierwszej części artykułu omówione zostaną główne założenia podejścia zadaniowego; w drugiej natomiast zaprezentowane zostaną przykłady konkretnych ćwiczeń i aktywności z pierwszego rozdziału skryptu.

Słowa kluczowe: podejście zadaniowe, nauczanie zorientowane na studenta, podręcznik do specjalistycznego angielskiego, umiejętności językowe i komunikacyjne

1. Wstęp

Tworzenie materiałów do podręcznika specjalistycznego jest zadaniem wieloetapowym. Najważniejszym pytaniem, na które należy odpowiedzieć przy ich przygotowywaniu, jest kwestia wyboru metody służącej projektowaniu dla zachowania spójności danej propozycji wydawniczej. Pozostałe kryteria to między innymi przydatność materiałów, ich interdyscyplinarność i kompatybilność z programem nauczania, funkcjonalność czy szata graficzna wybranych treści. Według Europejskiego Sytemu Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ 2003) podręcznik to materiał (pomoc) w formie pisanej, o podobnej funkcji jak na

przykład prasa, fragmenty dzieł literackich etc., wpisujący się w prywatną i edukacyjną sferę życia. Z tego punktu widzenia ważnym kryterium przy ostatecznym doborze materiałów jest także ich aktualność oraz dostosowanie do potrzeb uczącego się. Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie założeń podejścia zadaniowego, będącego swoistą kontynuacją podejścia komunikacyjnego, które stało się ramą metodyczną dla wydanego we wrześniu 2017 roku podręcznika specjalistycznego *Academic English for Engineers* oraz konkretnych przykładów ćwiczeń z książki.

Podręcznik powstał na bazie materiałów dydaktycznych tworzonych i gromadzonych przez pracowników Centrum Językowego Politechniki Łódzkiej, realizujących przedmiot akademicki angielski w Centrum Kształcenia Międzynarodowego Politechniki Łódzkiej. Wpływ na kształt podręcznika mieli także studenci wyżej wymienionej jednostki, którzy, komunikując swoje potrzeby, testując materiały oraz oceniając przydatność kursu, byli aktywnymi uczestnikami procesu wydawniczego. Prototypy materiałów dydaktycznych zostały także sprawdzone przez zespół lektorów prowadzących zajęcia we wszystkich grupach w ciągu jednego semestru akademickiego, a informacja zwrotna od prowadzących zajęcia dodatkowo potwierdziła ich adekwatność, a także przydatność.

Warto podkreślić znaczenie pracy zespołowej przy tworzeniu materiałów. Im większa jest różnorodność dziedzin, w jakich specjalizują się członkowie zespołu, tym większa szansa na interesującą, dobrze dobraną do potrzeb uczących się propozycję i, co się z tym wiąże, efektywny proces nauczania za jej pośrednictwem. Przy wyborze odpowiednich zagadnień do podręcznika *Academic English for Engineers* oraz przygotowaniu do nich odpowiednich zadań przydatna okazała się pomoc specjalistów z naszej macierzystej uczelni. Wspólne dyskusje nad kształtem rozdziałów książki, przygotowanie ćwiczeń, nagrań wideo i odpowiedzi do „książki nauczyciela”, doprowadziły do stworzenia podręcznika akademickiego „uszytego na miarę” i dostosowanego do potrzeb konkretnej grupy studentów Politechniki Łódzkiej.

2. Założenia komunikacyjnego podejścia do nauczania języków obcych

Komunikacyjne podejście do nauczania języków obcych funkcjonujące w glottodydaktyce od lat 70. ubiegłego wieku, za H. KOMOROWSKĄ (2003), skupia się na potrzebach uczącego się i stawia na jego autonomiczny rozwój „w kierunku maksymalnej ochrony indywidualności i poszanowania jego indywidualnych potrzeb komunikacyjnych”. Uprawomocnienie się wyżej wymienionej podmiotowości ucznia, jako najważniejszego ogniw w procesie

dydaktycznym, niesie ze sobą daleko idące konsekwencje, między innymi wprowadzenia do procesu dydaktycznego materiałów autentycznych oraz reformułowanie roli nauczyciela. Nauczyciel ma być tu czynnikiem ułatwiającym komunikację, a także niezależnym i refleksyjnym uczestnikiem procesu uczenia się i nauczania języka obcego (za: BREEN, CANDLIN (1980)).

W podejściu komunikacyjnym zauważalne jest także dramatyczne odejście od analizowania i ćwiczenia struktur gramatycznych na rzecz rozwijania kompetencji komunikacyjnych w ramach konkretnych sytuacji językowych. Pozostałe założenia podejścia komunikacyjnego często wymieniane w literaturze to także skoncentrowanie wszelkich działań w procesie nauczania języka wokół takich pojęć jak: „funkcje językowe”, uwzględnienie wszelkich czynników związanych z reakcją językową (kontekst, przypuszczenia, cechy psychologiczne rozmówców), nauczanie ukierunkowane na działanie, zwiększona ilość interakcji uczeń – uczeń, czy nowe formy organizacyjne zajęć, na przykład praca w parach i grupach.

Przeniesienie ciężaru z biernego uczestniczenia w procesie dydaktycznym na osadzenie uczącego się w jego centrum to nie jedyna zmiana, z którą świat dydaktyków/praktyków językowych miał do czynienia w ciągu ostatnich dekad. Konsekwencją gwałtownych zmian zachodzących w społeczeństwach europejskich w XXI wieku, w szczególności zmian demograficznych, ruchów migracyjnych oraz zwiększonego zapotrzebowania na znajomość języków obcych jest coraz większa popularność podejścia zadaniowego, ujawniającego się jako unowocześniona wersja podejścia komunikacyjnego, o którym szerzej mowa w następnym podrozdziale.

3. Model podejścia zadaniowego na zajęciach z języka obcego

Podejście zadaniowe (ang. TBLL, TBLT lub TBI) spopularyzowane w latach 80. XX wieku przez N. PRABHU (1987) i jego Bangalore Project (1979–1984), w którym uczący się wykonywali konkretne zadania komunikatywne w grupach, umożliwiające im naukę języka oraz poszerzenie wiedzy ogólnej, przechodzi obecnie swój renesans. Prabhu zauważył, że uczący się o wiele lepiej przyswajają wiedzę, samodzielnie wykonując praktyczne zadanie, w którym koncentrują się na procesie jego wykonania oraz dotarciu do rozwiązania, niż na formie językowej. W kilku ostatnich dekadach to właśnie podejście zadaniowe oraz inne metody aktywizujące, takie jak metoda problemowa czy projektowa, cieszą się niesłabnącym zainteresowaniem dydaktyków, stawiając uczących się w roli aktywnych uczestników, a nie tylko biernych słuchaczy. W przeciwieństwie do metod podających

(zamkniętych) rozwijających takie umiejętności jak: słuchanie, odtwarzanie czy zapamiętywanie informacji, metody aktywizujące wspomagają rozwój umiejętności poszukiwanych przez pracodawców, na przykład pracy w grupie, podejmowania decyzji czy rozwiązywania problemów.

Tradycyjny model językowej jednostki lekcyjnej w dalszym ciągu preferowany przez większość nauczycieli i oferowany w wielu podręcznikach to model PPP (Prezentacja, Przećwiczenie zagadnienia, Produkcja samodzielna; ang. *Presentation, Practice, Production*). W modelu tym poszczególne elementy języka zostają zaprezentowane przez nauczyciela, następnie przećwiczone w formie ustnych i pisemnych ćwiczeń kontrolowanych, a w końcu użyte w zadaniach otwartych. Jest to model, w którym autonomiczne wykorzystanie języka przez uczącego się jest ograniczone do ostatniego zadania. TBLL jest niejako odwróconą wersją PPP, w której na pierwszy plan wysuwa się aktywne zaprezentowanie języka w konkretnym kontekście określonym przez zadanie już w początkowej części zajęć. Analiza języka oraz jego formy jest integralną częścią zajęć, jednak schodzi na dalszy plan. Na pierwszy plan wychodzi tu potrzeba użycia języka oraz potrzeba nauczenia się czegoś nowego, co jest głównym elementem motywującym uczącego się do komunikowania się w języku L2. TBLL wzmacnia więc niezależność uczącego się (ang. *learner independence*), prowokując go do samodzielnego zdobywania informacji lub opracowania tematu.

W TBLL inaczej kształtuje się jednak rola uczącego się, który ma wykazać się dojrzałością oraz niezależnością w generowaniu własnego języka. Cykl: zadanie wprowadzające – zadanie właściwe – zadanie końcowe – analiza językowa oraz informacja zwrotna (ang. *Pre-task – Task-Post-task – Language Focus and Feedback*) zwiększa znaczenie motywacji zarówno wewnętrznej, jak i zewnętrznej do spontanicznego użycia języka, co dla niektórych uczniów może okazać się sporym wyzwaniem.

Rolą nauczyciela w TBLL jest tworzenie sytuacji, w której uczniowie „robią coś po angielsku”. Ma on głównie podsuwać rozwiązania językowe i pomóc im wzbogacać swój język. Jest to zadanie idealne dla lektorów poszukujących, którzy lubią wyzwania. Rola ta jest bowiem wymagająca, zakłada przejście nauczyciela z kontrolującej pozycji w centrum klasy na pozycje wspomagające. Nie wszyscy nauczyciele dobrze czują się w takim środowisku, może się tu przecież pojawić element chaosu oraz pewnej przypadkowości przy wprowadzaniu materiału leksykalnego i gramatycznego.

Podsumowując, podejście komunikacyjne opiera się głównie na krótkich sytuacjach językowych, podczas gdy podejście zadaniowe idzie dalej i wykorzystuje kontekst sytuacyjny do przygotowania uczących się do współdziałania. Gromadząc materiały do podręcznika *Academic English for Engineers*, jego autorzy brali pod uwagę głównie potrzeby uczących się, a także szybko zmieniające się środowisko edukacyjne uczelni wyższej i uwarunkowania

zewewnętrzne. Oparcie podręcznika na zadaniach, w których uczący się muszą wykazać się nie tylko znajomością języka, dodatkowo specjalistycznego, ale także gotowością do pracy zespołowej, wydawało się odpowiadać tym specyficznym potrzebom.

3.1. Zadania w dydaktyce języków obcych

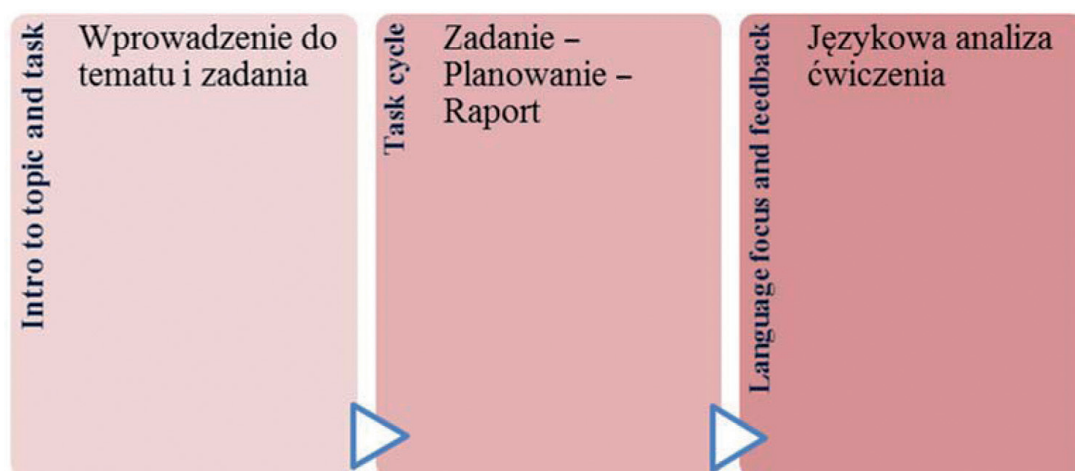
Co dokładnie oznacza zadanie komunikacyjne w pedagogice? Według wielu uznanych autorów związanych z podejściem zadaniowym, takich jak: NUNAN (2004), WILLIS (1996) czy ELLIS (2003), ma ono spełniać następujące kryteria:

- wynikać z określonej potrzeby,
- być ukierunkowane na realizację postawionego celu,
- wymaga planowania i użycia odpowiednich strategii komunikacyjnych,
- angażować uczących się przez to, że jest dla nich ważne,
- pozostawiać swobodę w zakresie doboru środków językowych i materiałów,
- opierać się na współpracy uczących się.

Zadanie ma także spełniać rolę motywującą, powinno być oryginalne, ukierunkowane na działanie, pobudzać do współpracy i być złożone, tak żeby prowokować do wykorzystania zasobów językowych i umiejętności miękkich.

Jane WILLIS (1996) dzieli typowe zajęcia prowadzone według podejścia zadaniowego na trzy integralne części. Pierwszą z nich jest wprowadzenie do tematu i zadania (ang. *Pre-task activity – Introduction to Topic and Task*). Przed przystąpieniem do wykonania właściwego zadania nauczyciel prezentuje temat, omawia go, wprowadza słownictwo, wyrażenia i zwroty niezbędne do wykonania zadania. Uczniowie mogą również wysłuchać nagrania/przeczytać tekst o treści podobnej do tej, nad którą będą pracować. Następną częścią jest zadanie – planowanie – raport (ang. *Task – Planning – Report*). Wykonanie zadania odbywa się zazwyczaj w parach lub małych grupach. Etap pracy nad zadaniem obejmuje również zaplanowanie, przygotowanie i przedstawienie na forum całej klasy pisemnego bądź ustnego sprawozdania.

Ostatnią częścią cyklu jest językowa analiza ćwiczenia oraz informacja zwrotna (ang. *Language Focus and Feedback*). Po zakończeniu pracy nad zadaniem i prezentacji wyników przez poszczególne zespoły analizowany jest materiał językowy, z którego korzystali uczniowie. Wyjaśniane jest trudne słownictwo i nowe struktury gramatyczne, które pojawiły się w trakcie zadania. Uczący się poruszają zagadnienia, które sprawiły im trudności, a nauczyciel komentuje jakość wykonanego zadania komunikacyjnego.



Rys. 1. Model lekcji TBLL według J. WILLIS (1996)

Źródło: Opracowanie własne.

Takie odwrócenie planu lekcji i przesunięcie od modelu PPP do TBLL pozwala na wzmocnienie elementu współpracy i prowokuje uczących się do rozwijania umiejętności, takich jak: dbałość o komunikację w grupie, umiejętność pracy w zespole, zarządzania czasem, przyjmowania konstruktywnej krytyki czy negocjowania. Przede wszystkim jednak mobilizuje do samodzielnego i aktywnego odkrywania nowych zasad, promowanego przez psychologów, między innymi Ziemowita WŁODARSKIEGO, który podkreśla, że „Aktywność podmiotu, polegająca na samodzielnym dochodzeniu do nowych stwierdzeń, przynosi znacznie wyższe rezultaty niż aktywność mająca charakter działań na treściach dostarczonych jednostce z zewnątrz” (1996: 108).

Przykładami typowych zadań komunikacyjnych są na przykład: gry językowe, symulacje/odgrywanie ról, ćwiczenia typu „burza mózgów”, łamigłówki, tworzenie banku pomysłów oraz ćwiczenia z łączeniem lub sortowaniem.

3.3. Materiały dydaktyczne w nauczaniu języków specjalistycznych

Sambor GRUCZA definiuje języki specjalistyczne (technolekty) jako „specyficzne języki ludzkie tworzone przez specjalistów na potrzeby komunikacji profesjonalnej w obrębie odpowiednich wspólnot specjalistów” (2008: 66). E. GAJEWSKA i M. SOWA (2014) dodają, że różnice między nauczaniem języka ogólnego i języka specjalistycznego sprowadzają się głównie do wiedzy specjalistycznej w danej dziedzinie oraz dostosowania celów i treści nauczania do konkretnych potrzeb docelowych odbiorców. W odniesieniu do kształcenia przyszłych inżynierów, mających w swoich przyszłych zawodach posługiwać się wysokospecjalistyczną terminologią, ważne jest tworzenie takich materiałów

dydaktycznych, w których uczący się będą mogli ją poznawać, na przykład poprzez styl tekstów wysokospecjalistycznych, ćwiczyć i implementować zgodnie z bieżącym zapotrzebowaniem. W ciągu ostatnich kilku lat powstało w Polsce wiele specjalistycznych skryptów przydatnych w kształceniu językowym studentów politechnik. W skali kraju w takich publikacjach przodują między innymi Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki i Akademia Górniczo-Hutnicza im. Stanisława Staszica w Krakowie. Niewiele jest jednak dostępnych na rynku podręczników akademickich do nauczania języka angielskiego (*English for Academic Purposes – EAP*), równolegle poszerzających wiedzę językową w zakresie dziedzin inżynierskich. Podręcznik *Academic English for Engineers* jest „szytą na miarę” odpowiedzią na to zapotrzebowanie rynku.

4. Przykłady zadań podręcznikowych

Książka *Academic English for Engineers* zawiera dziesięć rozdziałów, które mają rozwijać umiejętności komunikacyjne, ze szczególnym uwzględnieniem przygotowania i przedstawienia prezentacji technicznej oraz umiejętności pisanie tekstów akademickich. W książce znajdują się między innymi części poświęcone językowi matematyki, pisaniu abstraktów, opisywaniu grafów, procesów i metod, wykorzystaniu różnych sposobów dokumentowania pracy naukowej, streszczaniu czy parafrazowaniu. Jej integralną część stanowią także ćwiczenia gramatyczne i przewodnik, który ma pomóc w wypracowaniu stylu akademickiego. Dla większości studentów początkowych lat stacjonarnych studiów inżynierskich, którzy podejmują kształcenie akademickie w Centrum Kształcenia Międzynarodowego to właśnie te praktyczne umiejętności stanowią największy problem, z którym mierzą się w czasie trwania pierwszego semestru nauki w Politechnice Łódzkiej.

Zadania znajdujące się w podręczniku z założenia mają spełniać kryteria, o których była mowa w rozdziale 2 tego artykułu oraz pomóc studentom w opanowaniu wyżej wymienionych umiejętności, a także rozwinąć ich kreatywność oraz umiejętność współdziałania w grupie. Mamy tu do czynienia z zadaniami na łączenie/sortowanie, zadaniami typu „burza mózgów”, czy „problem solving”. Ćwiczenia zostały zaprojektowane tak, żeby studenci mogli jak najczęściej współpracować ze sobą i równocześnie doskonalić umiejętności komunikacji ustnej oraz pisemnej. W ten właśnie sposób zaplanowany został zestaw zadań we *Wstępie*, którego celem jest przedstawienie struktury prezentacji technicznej oraz specyfiki i różnic w akademickim dyskursie ustnym i pisemnym, a także przygotowanie wstępu prezentacji technicznej. Oto przykłady konkretnych zadań z tego rozdziału, który składa się z dwóch części I i II.

I fragment rozdziału *Wstęp*:

- Rozwijanie umiejętności prezentacji.

II fragment rozdziału *Wstęp*:

- Poznanie różnic w wypowiedzi ustnej i pisemnej w dyskursie akademickim.
- Przedstawienie wstępu do prezentacji.

I. Zadanie wprowadzające

Część 1

Studenci w parach odpowiadają na następujące pytania:

1. Why are presentation skills in English important for scientists and engineers?
2. In what situations do scientists and engineers need to make presentations?
3. How can practising presentations develop your English language skills more generally?
4. What 21st century skills can you learn by practising presentation skills in English?

Wprowadzając ich do tematu, następnie w większych grupach porównują swoje odpowiedzi.

Część 2

Studenci w grupach 3-osobowych przeprowadzają krótką burzę mózgów na temat:

How can scientific presentations be made more interesting and engaging, especially for non-experts? Think about: Presentation techniques, Using technical language (jargon), Slide design.

Studenci swoje pomysły zapisują na kartkach i rozwieszają na ścianach klasy, tak żeby pozostali mogli porównać je ze swoimi propozycjami. W ten sposób powstaje wspólny bank pomysłów.

Część 3

Studenci w parach odpowiadają na pytanie: What makes a good scientific presentation?

Do pomocy otrzymują zagadnienia do omówienia, takie jak: Content, Structure Audience, Delivery Purpose, Slides oraz zwroty do wykorzystania (np. reflect, relate to, reinforce, determine, depend on, correspond to / with). Następnie studenci w większych grupach porównują swoje propozycje.

Część 4

Studenci indywidualnie zapisują 3 zdania na podstawie propozycji z części 3.

Zadanie właściwe

Studenci czytają początek prezentacji i dzielą go na 5 części. Uzupełniają tabelkę na stronie 2, w parach porównują odpowiedzi, a następnie podają je na forum.

Zadanie końcowe

Studenci wykorzystują *Phrasebank for presentations: Introductions* ze strony internetowej podręcznika *Academic English for Engineers* (aee.edu.pl), odnajdują tam zwroty użyte we fragmencie z Step 1 i dodają swoje własne.

Analiza językowa oraz informacja zwrotna

Nauczyciel analizuje ze studentami przykłady prawidłowego i nieodpowiedniego użycia języka oraz podaje komentarz dotyczący właściwej formy.

II. Zadanie wprowadzające

Studenci w parach odpowiadają na następujące pytania, które mają być kontynuacją tematu, następnie w większych grupach porównują swoje odpowiedzi:

1. Why are writing skills in English important for scientists and engineers?
2. In what situations do scientists and engineers need to write in English?
3. How can practising writing help develop your English language skills more generally?
4. What 21st century skills can you learn by practising writing in English?

Zadanie właściwe

Studenci czytają streszczenie artykułu, który został podzielony na pięć fragmentów, następnie czytają fragment prezentacji na ten sam temat. W parach łączą korespondujące ze sobą części streszczenia i prezentacji, porównują odpowiedzi z innymi studentami i raportują na forum klasy.

Zadanie końcowe

Studenci rozwiązują test na stronie internetowej podręcznika.

Zadanie właściwe

Wykorzystując zasoby Biblioteki Politechniki Łódzkiej, studenci znajdują streszczenie artykułu naukowego powiązanego tematycznie ze studiowaną przez nich dyscypliną. Następnie, wykorzystując język i techniki poznane w rozdziale 1, zamieniają go w początek prezentacji trwającej od 30 sekund do 1 minuty. Studenci w parach przedstawiają swoje krótkie prezentacje, oceniają je wzajemnie i zdają relację nauczycielowi z wykonanego zadania.

Zadanie końcowe

Studenci poświęcają kilka minut na refleksję nad wykonanym ostatnim zadaniem i sami oceniają swoje prezentacje, wykorzystując następujące pytania:

1. Were you able to make a presentation opening?
2. What did you find most useful about this activity?
3. Is there anything you would do differently next time?

5. Podsumowanie

Niniejszy artykuł stanowi prezentację założenia podejścia zadaniowego oraz koncepcję i przykład rozdziału podręcznika akademickiego wydanego przez Politechnikę Łódzką w oparciu o TBL. Zademonstrowany tu cykl zadań pozwala uczącym się w aktywny sposób przyswoić język prezentacji technicznej na zasadzie współpracy z innymi osobami w grupie. W każdym rozdziale podręcznika schemat postępowania jest podobny, to znaczy uczący się mają z pomocą nauczyciela rozbudzić w sobie zainteresowanie danym tematem, następnie udoskonalić swój język, aby wykonać konkretne zadanie, a następnie przeanalizować użyte słownictwo, zwroty i wyrażenia oraz ocenić jakość wykonanego zadania. Jest to metoda niewątpliwie wymagająca, zarówno od studentów, jak i prowadzącego zajęcia, tym niemniej autorzy mają nadzieję, że *Academic English for Engineers* jest potrzebną propozycją wydawniczą na rynku podręczników językowych.

Bibliografia

- BREEN M.P., CANDLIN C., 1980: *The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching*. „Applied Linguistics”, vol. 1(2), s. 89–112.
- ELLIS R., 2003: *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: *uczenie się, nauczanie, ocenianie* (ESOKJ), 2003. Tłum. W. MARTYNIUK. Warszawa: CODN, s. 54–55.
- GAJEWSKA E., SOWA M., 2014: *LSP, FOS, Fachsprache. Dydaktyka języków specjalistycznych*. Lublin: Werset.
- GRUCZA S., 2008: *Lingwistyka języków specjalistycznych*. Warszawa: Wydawnictwo Euro-Edukacja, s. 66.
- HARMER J., 2007: *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Pearson Longman.

- KOMOROWSKA H., 2003: *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna, s. 75.
- NUNAN D., 2004: *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PRABHU N.S., 1987: *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- SPELLER J., MIŁOSZ-BARTCZAK J., 2017: *Academic English for Engineers*. Łódź: Łódź University of Technology Press.
- WILLIS J., 1996: *A Framework for Task-Based Learning*. London: Longman, s. 52.
- WŁODARSKI Z., 1996: *Psychologia uczenia się*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 108.

*Academic English for Engineers – Task-based Language Learning
in a Specific Teaching Environment*

A b s t r a c t: *Academic English for Engineers* is a task-based specialist English coursebook published in September 2017 by Lodz University of Technology Press. The efficacy and growing popularity of the Task Based Language Learning (TBLL), among other student-oriented teaching methods in the last two decades, stands as a reason for its choice as a guiding framework for the textbook. It has been designed to develop and enhance the language and communication skills required by future scientists and engineers for success at university and beyond, in their future professional environments in which language skills come to the fore in situations characterized by a certain task-oriented structure. The first part of the article discusses the assumptions of TBLL, while the second part presents some examples of tasks from the first chapter of the coursebook.

Key words: Task-based Language Learning, student-oriented teaching methods, specialist English coursebook, language and communication skills

Agnieszka Gadomska

Teaching (Academic) Research Skills Using Technology

Abstract: Teaching research skills is fundamental in the academic context. As part of the academic writing curriculum at the B.A. and M.A. levels, the process of researching has been greatly influenced both by the constantly growing role of the IT-based tools and techniques, and by the users' competences and expectations. The questions arise though: How to teach IT-based research and writing skills in order to educate conscious and critical users? Should we build sensitivity to the dangers of plagiarism even at the secondary level of education? The aim of the paper is to address these questions from the practitioner's perspective and to build the awareness that academic research skills are life skills, and as such, on the one hand, they require lifelong learning and teaching, but on the other hand, should be incorporated into the syllabi at lower levels of education as skills that are not only necessary in the modern world but also extremely effective on a personal and global level. The author presents the results of the two recently conducted studies by means of the questionnaire and document analysis.

Key words: IT-supported research, study skills, life skills, academic writing

1. Introduction

The following paper investigates the problem of teaching research skills at the tertiary level of education. To understand its seriousness and importance, however, it is important to look at a wider context. In order to do that, it is essential to understand that academic research skills are not different from general research skills and as such should be trained at lower levels of formal education. Being deeply affected by the development and usage of technology, they are often called the 21st-century skills. The paper discusses the above-mentioned issues, focusing on the methodology developed for the purpose of

teaching students of English at the SWPS University Department. Two studies have been presented, with the first one showing the student's perspective and the second focusing on the teacher's experience. Both illustrate the opportunities and constraints of the IT-supported research in the academic context and the fundamental need to improve effective communication and objective assessment.

2. Defining research skills

Research skills belong to soft skills that are essential for the lifelong learning process. They may be also called life skills as they enable us to handle everyday situations.

A definitive list [of life skills] is something educators, governments and employers continue to discuss. But no matter if you call them life skills, 21st-century skills or soft skills, students who are able to understand and use these skills, along with their educational qualifications, will be better placed to take advantage of educational and employment opportunities. (KAGAN 2004)

Kagan, a renowned researcher, writer and above all, professor of psychology and education at the University of California, differentiates between working, learning, and social skills. Research skills mainly involve thinking skills, such as: problem solving, decision making, self-knowledge, critical thinking, assessing and analysing information (KAGAN 2004), yet, after a closer analysis, it may be concluded that boosting research skills requires the use of ICT, learner autonomy, exploration (learning skills), organization, time management, cooperation (working skills) and social responsibility, cultural awareness, networking (social skills) (Figure 1).

BOOTH, COLOMB, and WILLIAMS (2005) claim, on the other hand,

Teachers at all levels devote their lives to research. Governments spend billions on it, business even more [...]. Research is in fact the world's biggest industry... [Research] reported by others, in writing, is the source of most of what we believe [...]. In the broadest terms, we do research whenever we gather information to answer a question that solves a problem (pp. 10–11).

Therefore, it seems evident that teaching research skills is a lifelong learning process that should be curriculum-based at an early stage of education. The question arises though, when exactly? In many cases, only at the first year of

the tertiary education do students learn about the principles of research, the dangers of plagiarism, the copyrights issues. Building research skills requires time and practice.

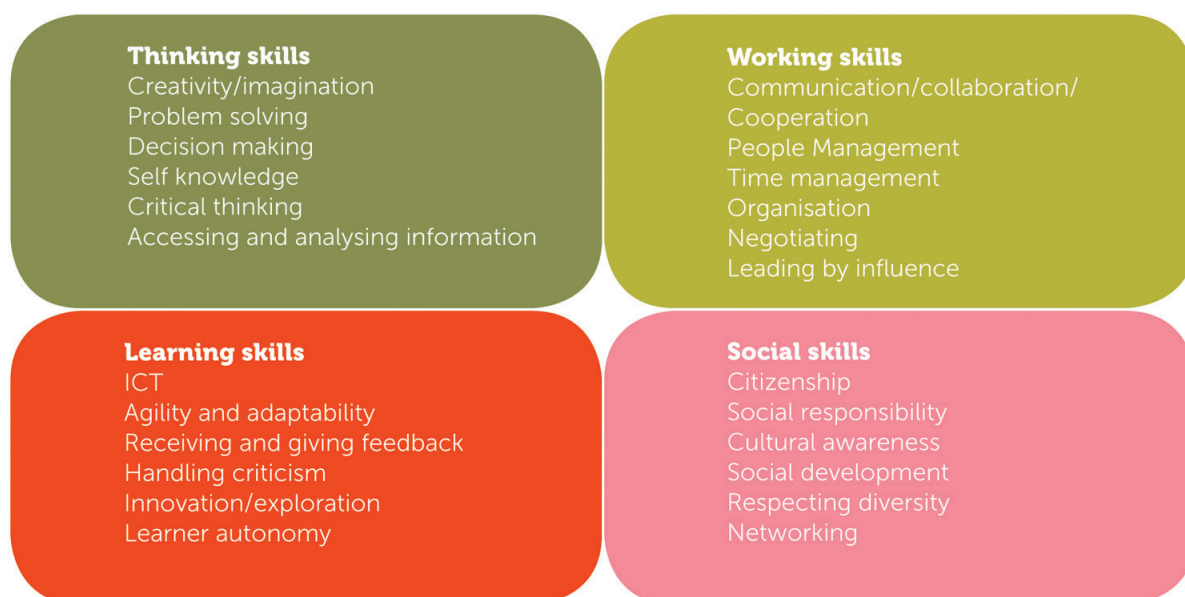


Figure 1. “What are life skills”

Source: <http://www.macmillanenglish.com/uploadedFiles/wwwmacmillanenglishcom/Content/Campaigns/life-skills/The-Life-Skills-Handbook.pdf>

Professional writers advance further to an expert stage of knowledge-crafting in which representations of the author’s planned content, the text itself, and the prospective reader’s interpretation of the text are routinely manipulated in working memory. Knowledge-transforming, and especially knowledge-crafting, arguably occur only when sufficient executive attention is available to provide a high degree of cognitive control over the maintenance of multiple representations of the text as well as planning conceptual content, generating text, and reviewing content and text. Because executive attention is limited in capacity, such control depends on reducing the working memory demands of these writing processes through maturation and learning. It is suggested that students might best learn writing skills through cognitive apprenticeship training programs that emphasize deliberate practice. (KELLOG 2008)

3. Teaching research skills at the academic level

Research skills are fundamental at the tertiary level of education. According to BOOTH, COLOMB, and WILLIAMS (2005), the course structure of an argument (whether written or oral) is “Claim because of Reason based on Evidence.” Very

often, this formula is a result of the reverse process, as students go through the research phase and start asking questions: who? when? where? why? how?, etc. (they use their thinking skills, i.e. their Reason) and in effect, they find topics and formulate opinions (Claims). Then they verify their working claims, doing research again and narrowing it down, looking for counterarguments, dismissing them and documenting their findings. It is a long and complex process, which can be illustrated by the following diagram (Figure 2):

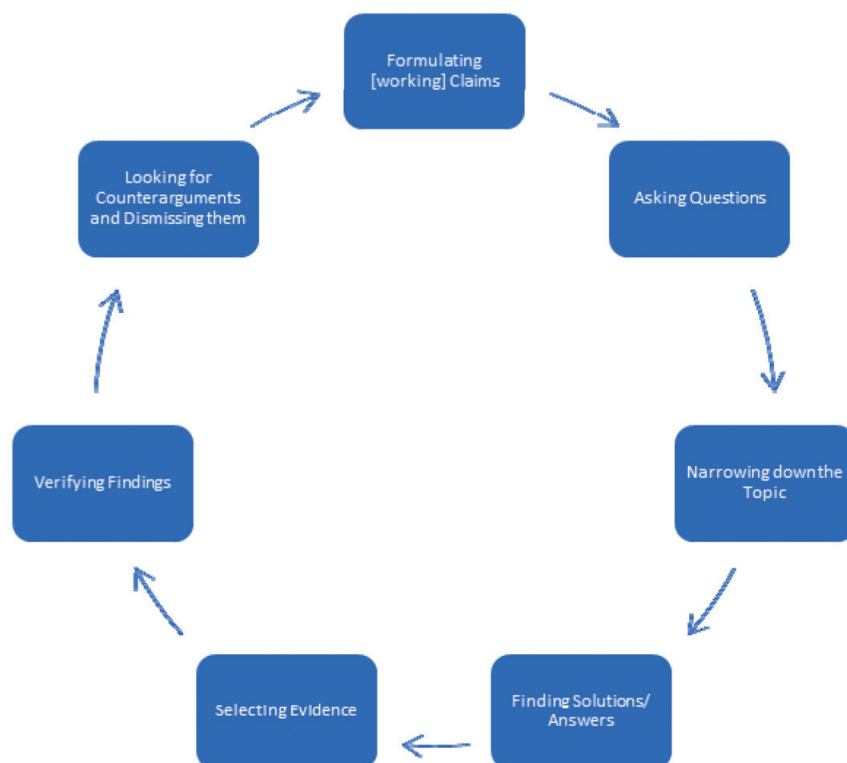


Figure 2. The circular ongoing character of a research process (author's own resource)

Booth, Colomb, and Williams in their renowned book *The Craft of Research* (2005) give students a formula they should keep in mind when framing arguments: *I am studying because I want to find out, so my readers understand better [what?]* (pp. 51–66). They show that planning the project requires asking questions, then formulating problems (to solve not to avoid), locating and finally engaging sources. Making claims also demands acknowledging limitations to our opinions and dismissing counterarguments. In effect, we should know how to locate, use, evaluate, engage, and document sources. In fact, engaging sources requires “knowing what kind of evidence to look for, [how to] record complete bibliographical data, use sources to find a problem” (vi).

Teaching research skills takes place during a variety of courses at the tertiary level of education. However, it is mostly incorporated in the academic writing and B.A., M.A. seminars syllabi. It should be stressed, however, that

seminar teachers already expect well-grounded research knowledge and skills at this level of education. WILCZYŃSKA and MICHÓŃSKA-STADNIK (2010) claim that B.A. thesis is an important element of academic education. Although it is similar to term and other graded papers, it is more extensive and requires more rigid and formal editing, and revision. The topics may vary, but dissertations involve: data collection and critical evaluation, in-depth analysis of the chosen aspects, finding solutions to problems, comparing facts, data, terms, etc. to show the evolution, interpretation or structure of the given aspect (p. 235).

For example, English Studies students of the 5th semester of academic writing course¹ (at the SWPS University of Social Sciences and Humanities) have the following learning outcomes stated in their syllabus (SWPS University *Writing Skills* Syllabus):

Having completed the course, a student:

- has linguistic, socio-linguistic, pragmatic, and strategic competence at C1+ level.

Knowledge:

- knows methods to achieve coherence, cohesion, and unity in writing,
- knows the principles of style, such as: use of characters, actions, Old-to-New Principle, emphasis, concision,
- understands writing as a process, knows different types of writing.

Skills:

- can identify and apply methods of coherence, cohesion, and unity,
- can apply the stylistic principles: characters/actions, concision, emphasis, cohesion, and coherence,
- can express views and facts effectively in writing and relate to those of others at C1+ level,
- can write clear, well-structured academic essays on a variety of subjects relating to his/her interests, incorporating and documenting information and arguments from different sources,
- can organize and support ideas in a logical and argumentative way, that is, summarize, paraphrase, quote, compare and contrast, demonstrate, instruct, report, narrate,
- can identify most typical errors, edit and revise the text,
- can differentiate between bibliographic styles and can use one consistently,
- can use Internet technologies, including the e-learning platform,
- can evaluate and apply selected approaches, principles, steps, techniques, activities and testing procedures used to teach writing in TEFL,
- can conduct a micro-teaching session.

¹ A 5th semester B.A. studies student of the English Philology completes the second semester of the B.A. seminar, which ends with the completion of the B.A. thesis in English.

Social competences:

Having completed the course, a student:

- can manage time wisely, work under time pressure,
- can work in a team and take responsibility for his/her own work,
- can take responsibility for his/her own learning process,
- can remain open and respectful towards otherness encountered in and outside class environment,
- can formulate opinions, argue and participate in a discussion with respect to others, understands the ethical problems connected with learning and teaching, that is, the value and reliability of one's work including the respect for someone else's knowledge and works, the issue of copyrights and the strategies to avoid plagiarism. (SWPS University *Writing Skills* Syllabus)

It can be suggested that, if students fulfill the above learning outcomes, they can include these skills in their CVs as most of them not only are essential when writing the B.A. thesis but are also transferable life skills.

4. IT-supported research

Neil Postman rightly observed: "A new technology does not simply add something. It changes everything." It is particularly visible in the way the Internet and the IT have impacted academic research and writing.

No other academic skill has been influenced more by the fast development of Internet technology than academic research and writing. The changes are evident in terms of locating, evaluating and documenting sources, using new media, genres, software, applying new methods and tools boosting reading, critical thinking, and study skills. Moreover, our current students are digital natives who expect modern, interactive, flexible methods and techniques used to teach academic skills. All these aspects influence not only the academic writing syllabus but also teacher qualifications and skills. (GADOMSKA 2016: 43)

In terms of academic research and writing, we have observed the following positive changes in the last few years:

- faster retrieval (search directly via online data bases),
- in many cases: access to full versions of the articles, books, etc. (Figure 3),

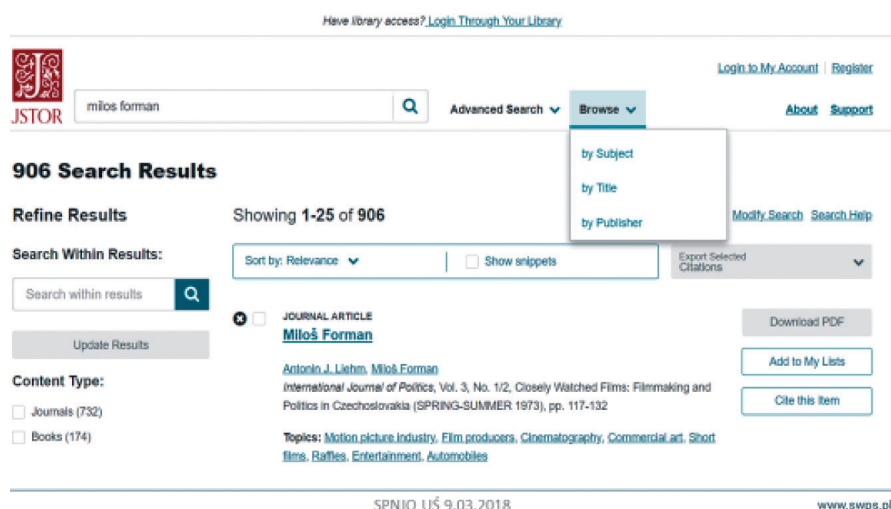


Figure 3. A variety of IT-supported research tools, incl. downloading full versions of texts (JSTORE)
Source: <https://www.jstor.org/action/doBasicSearch?Query=milos+forman&acc=off&wc=on&fc=off&group=none>

- availability of additional tools, such as citation options, translation, voice over, etc. (Figure 4),

CITING VIA JSTOR

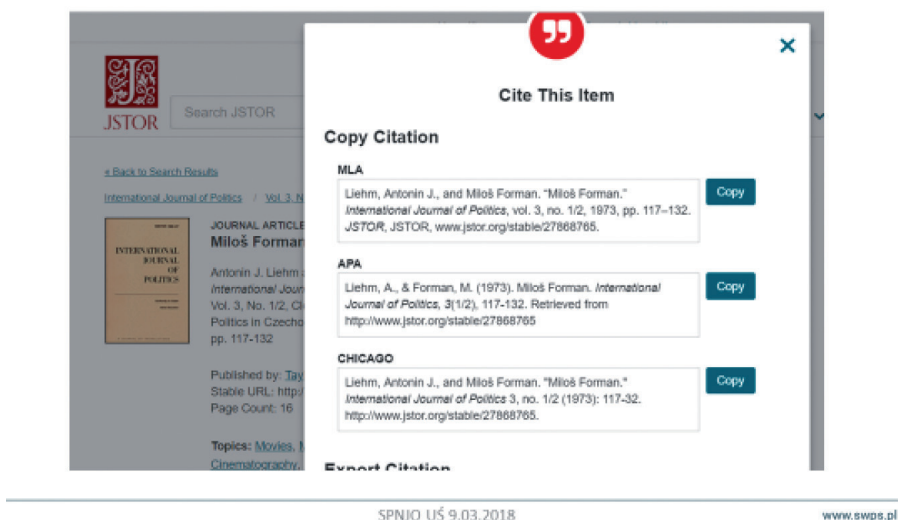


Figure 4. Citing via JSTORE

Source: https://www.jstor.org/stable/27868753?Search=yes&resultItemClick=true&searchText=milos&searchText=forman&searchUri=%2Faction%2FdoBasicSearch%3FQuery%3Dmilos%2Bforman%26amp%3Bfc%3Doff%26amp%3Bwc%3Don%26amp%3Bacc%3Doff%26amp%3Bgroup%3Dnone&refreqid=search%3A822e176962b1115040b45f60d5ab7aa0&seq=1#page_scan_tab_contents

- access to librarians online, the use of mobile research (anytime everywhere),
- access to consistently growing repository (Figure 5),



Figure 5. A screenshot of the SWPS University Library repository

Source: <https://www.swps.pl/warszawa/biblioteka>

- access to academic web pages/profiles of scholars (compare: Academia.edu, Google Scholar),
- access to The Citation Machine and other similar programs,
- access to new media, new formats (e.g., NINATEKA, see Figure 6),

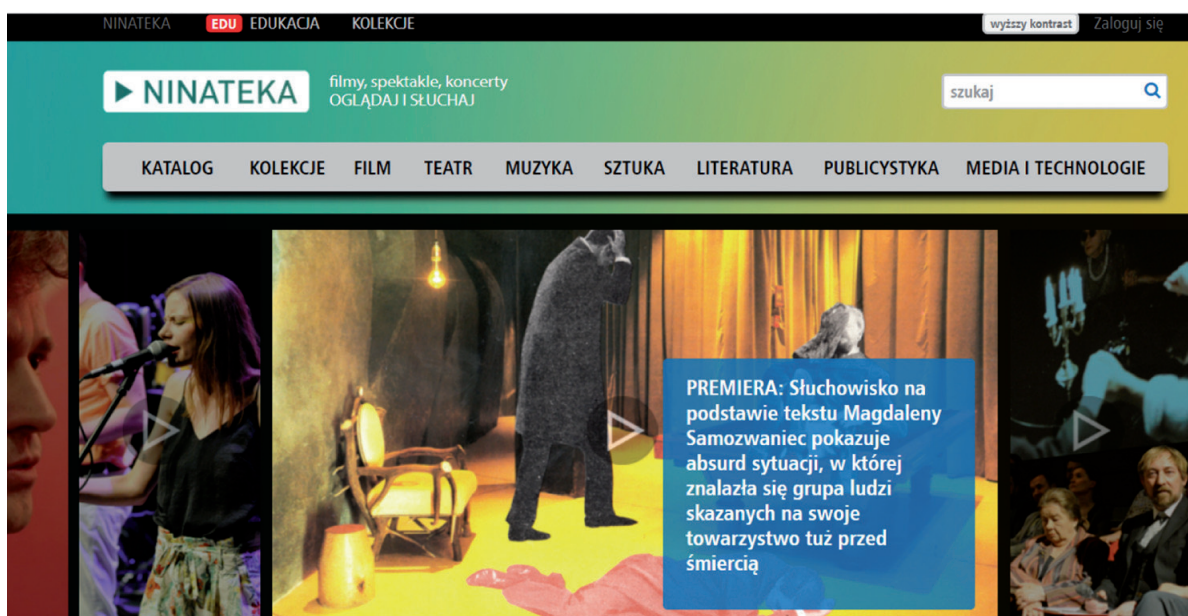


Figure 6. New media online resources NINATEKA

Source: <http://ninateka.pl/>

- convenient reference sites including up-to-date regulations on the documentation of sources (Figure 7).

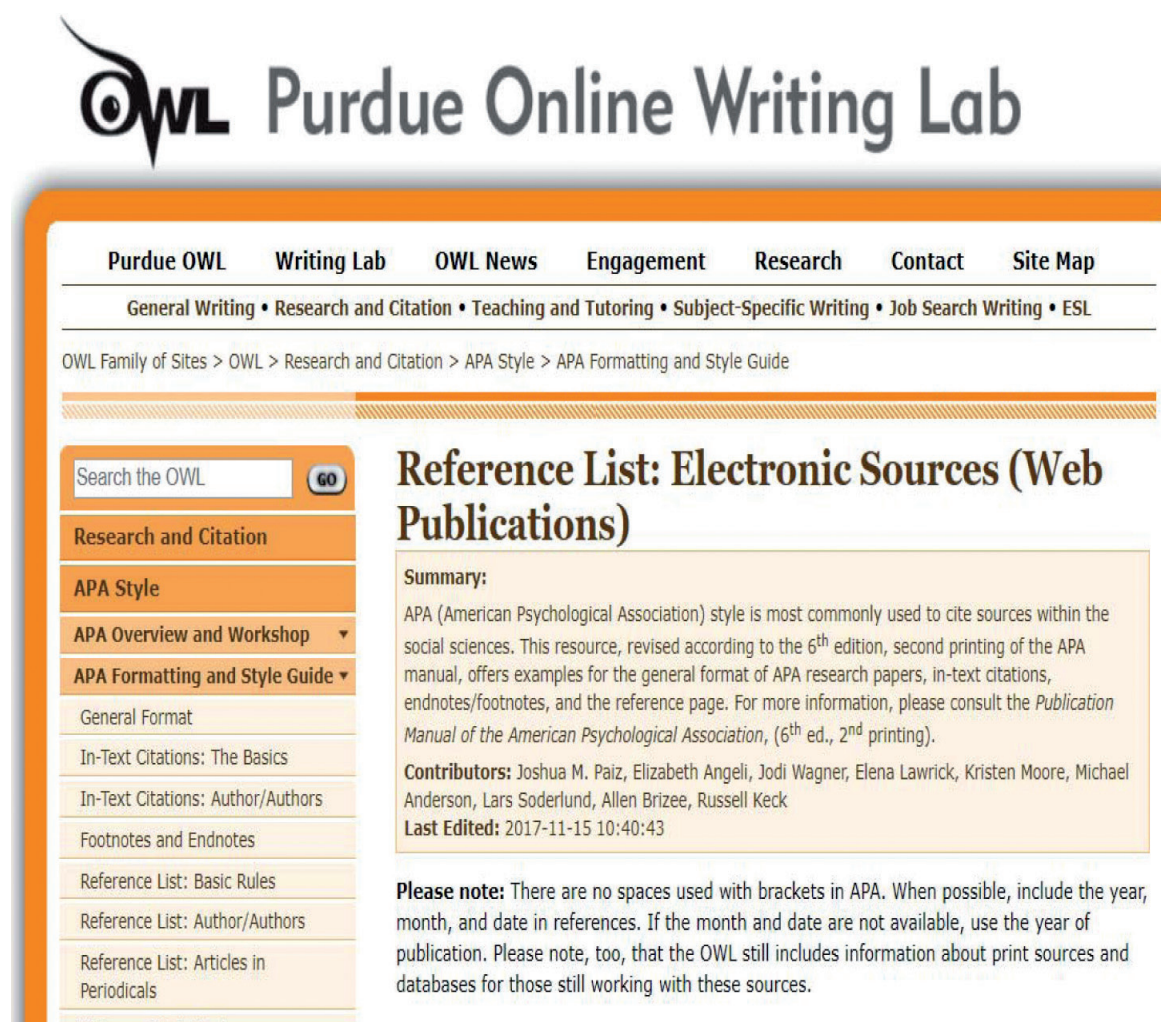


Figure 7. Highly reliable *Owl at Purdue* resources
Source: <https://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/10/>

5. Possible problems with using IT-supported research – two studies

For the purpose of this paper, the author conducted two studies aimed at identifying the nature of the IT-supported research problems and at finding solutions to these problems. Both studies were conducted at the Department of English of the SWPS University on the sample of B.A. seminar students.

5.1. Study I (GADOMSKA 2018)

Aim and scope of the study: The study investigated 43 respondents: 3rd year B.A. students of the Department of English of the SWPS University. They were asked to fill in the questionnaire aimed at diagnosing their problems connected with the IT-supported academic research.

The questionnaire included the following open questions:

- Did they teach you about the dangers of plagiarism in your secondary school?
- Shall we build sensitivity to the dangers of plagiarism even at the secondary level of education? Why?
- What is your primary source of information when you conduct research for an academic paper?
- Do you keep a record of your sources? How? Taking notes, printouts? Putting down the access date?
- Do you check if the sources are reliable? How to recognise a reliable source?
- Do you use any anti-plagiarism system to check your own writing before submitting the final version? If yes, which one?
- What is the most difficult aspect of research, in your own opinion?

Research findings:

Q1. Only six students answered “yes” (among these: two added “but briefly”; two were educated in British schools; two were foreigners).

Q2. 40 students said “as soon as possible, definitely ‘yes’” (one person said that it wouldn’t be effective as it is a matter of ignorance, one said “no” and one was not sure).

Q7. Most students find locating, choosing a reliable Internet source most difficult (due to the number of available resources).

- Many students find paraphrasing most challenging.
- A few mentioned narrowing down the topic as a problem.

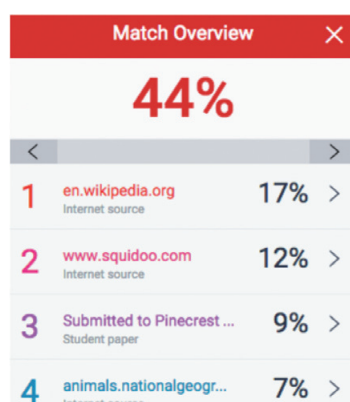
Q 6. Students do not trust anti-plagiarism systems that are available online for free. Most of them do not use such programs.

5.2. Study II (GADOMSKA 2018)

Aim and scope of the study: The study involved document analysis and investigated the use of anti-plagiarism report to diagnose the degree of student’s autonomy as a researcher and its applicability as a remedial writing tool.

In this study the author used an anti-plagiarism report not as a proof of student’s violation of basic research and writing rules (i.e. as a proof of pla-

gicism) but as a bottom-up approach: the practitioner's perspective (teacher, reviewer, author). The fragment of the Turn-it-in report shows that 44% of the author's sources come from non-academic bases (Figure 8a).



a/ Similarity Index: 52%

Similarity by Source

Internet Sources: 21%

Publications: 0%

Student Papers: 50%

b/ Sources:

1. 12% match (student papers from 08-Aug-2016) Submitted to The Robert Gordon University on 2016-08-08
2. 10% match (student papers from 21-Jun-2010) Submitted to London School of Commerce on 2010-06-21
3. 7% match (Internet from 26-Mar-2015)
http://www.answers.com/Q/Advantages_and_disadvantages_e-tailing

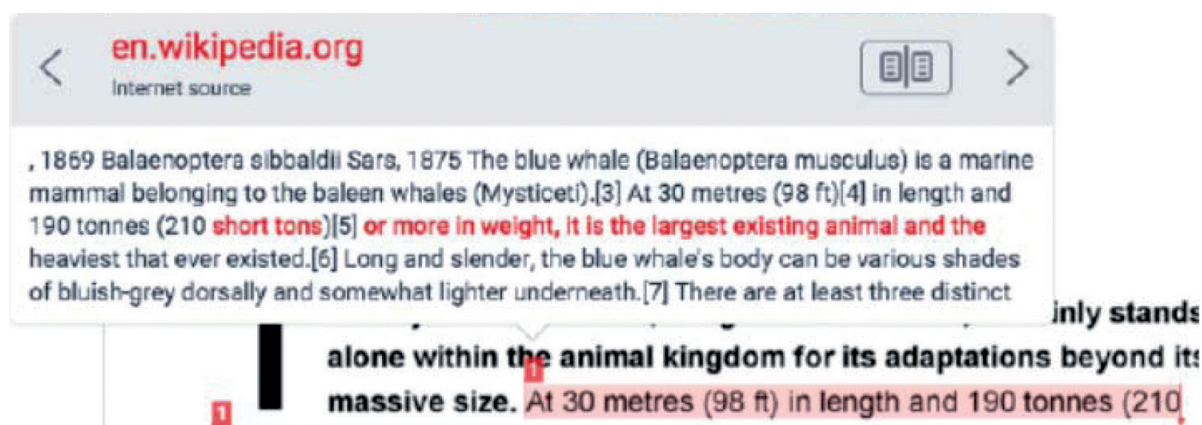


Figure 8 a/b. Three types of research analysis: similarity index, sources, paper text (based on Turn-it-in report a/b/ and https://guides.turnitin.com/01_Manuals_and_Guides/Student_Guides/Feedback_Studio/15_The_Similarity_Report/Viewing_the_Similarity_Report)

Figure 8b, on the other hand, shows the actual sequence of the borrowed words without both quotation marks and in-text citation according to the chosen documentation style.

The report (generated by Plagiat.pl or Turn-it-in or any other professional software) may detect plagiarism; however, it mainly “x-rays” the work, showing the lack or confirmation of basic research and academic skills (such as critical thinking).

Every teacher dreads it – the plagiarized paper, the confrontation with a student, the demise of trust and learning. As schools move toward an online future, educators are understandably concerned about increases in plagiarism. Yet while the problem is real, there are solutions beyond forcing teachers into the role of police. (RESOURCES)

Therefore, working with the report and discussing the student’s use of research may help the teacher visualize and evaluate the problems, and their intensity and seriousness. It is thus easier to provide a student with effective feedback and suggest improvements. Anti-plagiarism programs verify/establish the degree of author’s own intellectual content (academic independence ratio/factor) and proper source incorporation and documentation. The feedback suggests revision techniques: careful and responsible source analysis/choice, method of source incorporation, variety of methods (quoting, summarising, paraphrasing), consistent and up-to-date documentation of sources. For example, most students declare choosing a reliable Internet source most difficult (due to the huge number of available resources). Although they are trained how to decide whether or not a given source is reliable (OSHIMA 2017), they still would use, for example, Google random search for finding the illustrations for their claims rather than choose a reliable source (on the left) (Figure 9).

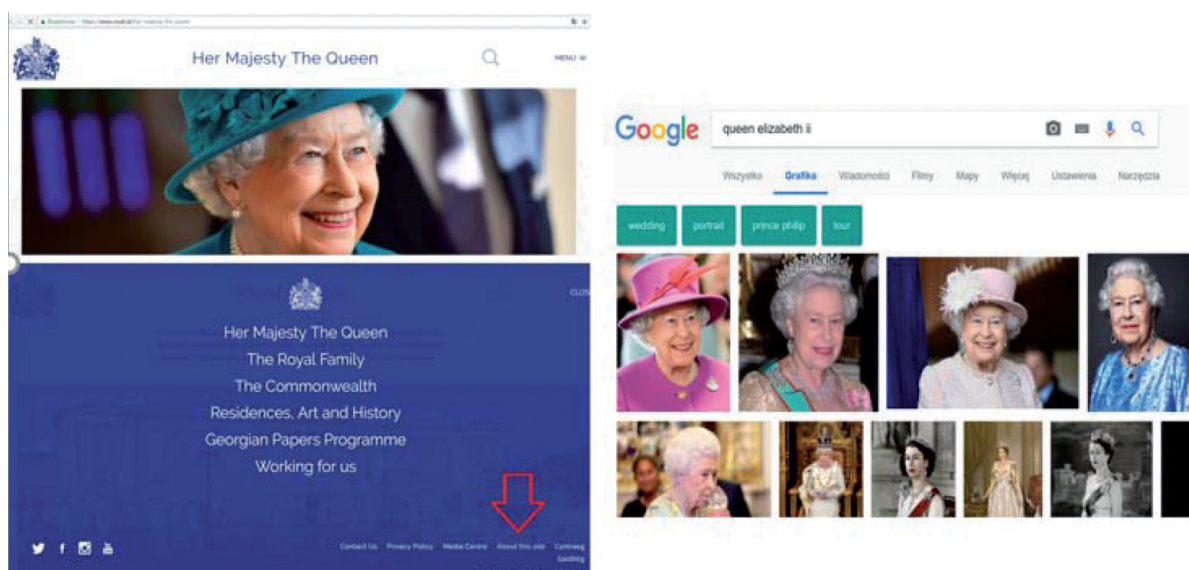


Figure 9. Critical (on the left) vs random (on the right) source usage

Source: a/ <https://www.royal.uk/her-majesty-the-queen> b/ https://www.google.pl/search?q=queen+elizabeth+ii&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKewi_h82y5fbaAhULsBQKHeHtDYAQ_AUICigB&biw=1396&bih=690

6. Conclusions

It is not a question whether or not to use IT in/for research; it is a problem of how to use it. The repository is now too big, so the role of a tutor is to assist a student in the research. Some of the activities at the tertiary level should be conducted in a computer room (especially academic writing classes), which will enable formative assessment of the IT-supported use of research skills. In addition, the librarians should train students in the effective and reliable implementation of the online library resources, the role of online databases and the accompanying instruction. Techniques of avoiding plagiarism and the copyrights issues should be, definitely, taught at the lower levels of education. However, it should be noted that a lot of time, patience, empathy, and attention should be devoted to providing feedback and remedial writing techniques, so as not to condemn a plagiarist but to teach him/her the techniques of engaging and documenting sources properly. Technology helps us analyse texts, discover and prove the problems, yet technology should be employed not as an oppressive method but rather as a user-friendly tool, the tool that needs confident control as, inadequately used, may foster plagiarism (thanks to copy-paste techniques, vast resources of ready-made and easily downloadable materials, poor quality of available resources and lack of training, unprofessional editing, etc.) and the usage of unreliable, biased sources. Many students complain that they are cheated by some site owners who advertise their resources as “having good quality, well researched, original and that ‘you [can] count on’” (comp. [www. Buzzle.com](http://www.Buzzle.com)). In fact, these resources are not academic. It is, thus, important to realise that acquiring critical reading, thinking, research, writing, and other life skills is not only a part of formal education at the tertiary level, but rather a lifelong learning process.

References

- BOOTH, W.C., COLOMB, G.G., WILLIAMS, J.M. 2016. *The Craft of Research*. Chicago: The University of Chicago Press.
- GADOMSKA A. 2016. “Opening the Moodle Platform to Digital Natives – Towards More Effective Motivation in the Academic Context.” In: M. MARCZAK, J. KRAJKA (eds.), *CALL for Openness*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 37–54.
- GADOMSKA, A., KRAJKA, J. 2018. Addressing EAP Students’ Needs in the Tertiary Context – On the Use of Digital Course books in English for Academic Purposes.” In: D. KERDEL, B. HEIDKAMP, P.K. TELLEUS, T. RACHWAL, S. NOWAKOWSKI (eds.), *The Digital Turn in Higher Education International Perspectives on Learning and Teaching in a Changing World*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

- KAGAN, S. 2004. *Addressing the Life Skills Crisis, Win-Win Discipline: Strategies for All Discipline Problems*. St. Clemente, CA: Kagan Publishing.
- KELLOG, T.R. (n.d.). Training Writing Skills: A Cognitive Development Perspective. (PDF Download Available). Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/26605689_Training_writing_skills_A_cognitive_development_perspective (accessed: May 4, 2018).
- The Life Skills Handbook*. Retrieved from: <http://www.macmillanenglish.com/uploadedFiles/wwwmacmillanenglishcom/Content/Campaigns/life-skills/The-Life-Skills-Handbook.pdf>
- The Online Writing Lab at Purdue (OWL). <https://owl.english.purdue.edu/> (accessed May 4, 2018).
- OSHIMA, A., HOGUE, A. 2017. *Longman Academic Writing Series 4: Essays*. <https://www.pearson.ch/LanguageTeaching/SkillsPractice/Writing/EAN/9780132915694/Longman-Academic-Writing-4-Essays> (accessed: April 4, 2017).
- POSTMAN, N. "Five Things We Need to Know about Technological Change" (n.d.). Retrieved from <https://www.student.cs.uwaterloo.ca/~cs492/papers/neil-postman--five-things.html> (accessed: April 4, 2017).
- RESOURCES. (n.d.). Retrieved from http://turnitin.com/en_us/resources/4 (accessed: February 28, 2017).
- SWPS University, 2016–2018. *Writing Skills: Study and Teaching Syllabus*.
- Viewing the Similarity Report. (January 25, 2018). Retrieved from https://guides.turnitin.com/01_Manuals_and_Guides/Student_Guides/Feedback_Studio/15_The_Similarity_Report/Viewing_the_Similarity_Report (accessed: February 28, 2017).
- WILCZYŃSKA, W., MICHONSKA-STADNIK, A. 2010. *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: Avalon.

Nauczanie umiejętności korzystania ze źródeł w pisaniu akademickim za pomocą TIK

Streszczenie: Nauczanie umiejętności poszukiwania, analizowania, interpretowania i dokumentowania źródeł w kontekście akademickim ma fundamentalne znaczenie. Na prowadzenie badań przez studentów na zajęciach z pisania akademickiego czy na seminarium licencjackim lub magisterskim mają wpływ: rozwój i dostępność technologii informatycznych oraz oczekiwania i umiejętności studentów oraz ich wykładowców. W efekcie korzystamy z cyfrowych repozytoriów bibliotek, łatwo lokalizujemy, przenosimy, kopiujemy i zapisujemy źródła. Używamy też takich narzędzi jak Citation Machine czy korzystamy z baz online do dokumentacji źródeł. Pojawiają się jednak pewne zagadnienia badawcze: Jak nauczać umiejętności korzystania ze źródeł (tzw. *research skills*) i jak nauczać pisania akademickiego w ten sposób, by wykształcić kompetentnego badacza. Czy nie należałoby nauczać technik dokumentowania źródeł i zapobiegania zjawisku plagiatu na niższych szczeblach edukacji? Artykuł jest próbą odpowiedzi na powyższe pytania z punktu widzenia nauczyciela akademickiego i praktyka. Autorka przedstawia wyniki dwóch krótkich badań empirycznych, które pokazują istotę problemu.

Słowa kluczowe: pisanie akademickie, umiejętność korzystania ze źródeł, TIK, nauczanie pisania akademickiego

Noty

O Redaktorach

Danuta Gabryś-Barker, profesor, pracownik naukowo-dydaktyczny w Uniwersytecie Śląskim w Instytucie Języka Angielskiego. Jej główne zainteresowania badawcze obejmują zagadnienia z zakresu psycholingwistyki stosowanej, przyswajania języków oraz wielojęzyczności. Zajmuje się również kształceniem przyszłych nauczycieli języka angielskiego. Opublikowała dwie książki, ponad sto osiemdziesiąt artykułów naukowych w kraju i za granicą oraz zredagowała osiemnaście tomów. Jest redaktorem naczelnym kwartalnika “International Journal of Multilingualism” (Taylor & Francis/Routledge) oraz półrocznika “Theory and Practice of Second Language Acquisition” (Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego). Współpracuje ze Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach jako Pełnomocnik Rektora ds. Nauczania Języków Obcych.

Ryszard Kalamarz, absolwent filologii angielskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, starszy wykładowca języka angielskiego w Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych UŚ. Jako kierownik SPNJO aktywnie działa na rzecz zapewniania wysokiej jakości kształcenia, wspierania rozwoju zawodowego lektorów, stosowania innowacyjnych rozwiązań w dydaktyce języków obcych. Autor materiałów dydaktycznych na uczelnianej platformie i publikacji poświęconych akademickiemu e-learningowi.

Maria Stec, doktor nauk humanistycznych, nauczyciel akademicki w Uniwersytecie Śląskim, starszy wykładowca języka angielskiego w Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych, prowadzi lektorat na wydziałach w Katowicach i Cieszynie. Aktywna w działalności naukowej z zakresu lingwistyki stosowa-

nej, jest autorką trzydziestu czterech artykułów opublikowanych w kraju i za granicą, jest tłumaczką tekstów filozoficznych, prawniczych i artystycznych, recenzentem materiałów dydaktycznych dla Ministerstwa Edukacji Narodowej z zakresu nauczania języka angielskiego. Jej główne zainteresowania obejmują lingwistykę stosowaną, w tym nauczanie dzieci, przyswajanie języków obcych, wielojęzyczność i edukację wielokulturową. W szczególny sposób interesuje się konstrukcją, implementacją i ewaluacją materiałów do nauczania języków obcych, a także metodologią wizualną oraz multimodalną analizą dyskursu w materiałach dydaktycznych.

O Autorach

Beata Bury, magister filologii angielskiej, doktorantka w Wyższej Szkole Filologicznej we Wrocławiu, nauczyciel akademicki. Jej zainteresowania naukowe skupiają się wokół najnowszych zapożyczeń angielskich na polskich blogach internetowych, memów internetowych oraz wykorzystaniu nowoczesnych technologii w nauczaniu języka angielskiego specjalistycznego. Autorka kilku artykułów w publikacjach krajowych i zagranicznych.

Halina Chodkiewicz, doktor habilitowany i profesor nadzwyczajny, kierownik Katedry Nauk Humanistycznych i Społecznych Państwowej Szkoły Wyższej im. Jana Pawła II w Białej Podlaskiej. Opiekun naukowy wielu prac licencjackich, magisterskich oraz dziewięciu prac doktorskich. Autorka trzech monografii (m.in. *Vocabulary Acquisition from the Written Context*, 2000), kilkudziesięciu artykułów naukowych oraz współredaktorka pięciu tomów opublikowanych w kraju i za granicą (*Towards Integrating Language and Content in EFL Contexts: Teachers' Perspectives*, 2015; *Working with Text and around Text in Foreign Language Environments*, 2016, współred. M. Krzemińska-Adamek, P. Steinbrich). Jej prace badawcze dotyczą szerokiego wachlarza problematyki akwizycji i dydaktyki języka angielskiego jako obcego, w tym rozwijania sprawności czytania, strategii słuchania i czytania, przyswajania i nauczania słownictwa obcojęzycznego, konceptu zainteresowania oraz zintegrowanego nauczania przedmiotowo-językowego.

Agnieszka Gadomska, doktor nauk humanistycznych, absolwentka Instytutu Anglistyki Uniwersytetu Warszawskiego. W latach 1993–2002 wykładowca Ośrodka Studiów Amerykańskich Uniwersytetu Warszawskiego. Od 2002 roku pracuje w Instytucie Anglistyki Uniwersytetu SWPS, w którym od 2008 roku pełni funkcję koordynatora praktycznej nauki języka angielskiego; współ-

autorka projektu WSiP: *E-Akademia Przyszłości*, obejmującego 200 polskich gimnazjów, 1 500 nauczycieli oraz 15 000 uczniów. W działalności naukowo-badawczej koncentruje się na zastosowaniu technologii informatycznych w glottodydaktyce, tworzeniu i wykorzystaniu materiałów autorskich.

Monika Horyśniak ukończyła studia na kierunkach: filologia romańska i filologia włoska. Obroniła rozprawę doktorską na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Ukończyła także studia podyplomowe w zakresie sztuki w Filii Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie. Brała udział w licznych konferencjach i warsztatach oraz szkoleniach dla nauczycieli. Jest autorką publikacji w „Neofilologu” na temat sposobów wykorzystania obrazu w nauczaniu słownictwa w języku obcym i wykorzystania elementów sztuk plastycznych w dydaktyce języków obcych. W monografii *Ocenianie i pomiar biegłości językowej* (Katowice 2016) podjęła temat ewaluacji i czynników wpływających na stopień przygotowania się uczniów do różnych form weryfikacji kompetencji językowych. Ma doświadczenie zawodowe w pracy z młodzieżą, studentami i osobami dorosłymi. Obecnie pracuje w Instytucie Języków Romańskich i Translatoryki Uniwersytetu Śląskiego, w Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych w Wodzisławiu Śląskim oraz w Uniwersytecie Trzeciego Wieku w Rybniku.

Agnieszka Kruszyńska, asystentka w Katedrze Filologii Hiszpańskiej Uniwersytetu Łódzkiego oraz nauczycielka języka hiszpańskiego i wychowawczyni w Publicznym Gimnazjum nr 26 im. Mikołaja Reja w Łodzi. Zainteresowania naukowe: językoznawstwo hiszpańskie, gramatyka opisowa języka hiszpańskiego, metodyka nauczania języków obcych, dydaktyka języka hiszpańskiego, rozwijanie kreatywności u nastolatków, grywalizacja w edukacji oraz wykorzystanie IT w edukacji. Autorka publikacji z zakresu nauczania języka hiszpańskiego oraz nowoczesnego programu rozwijającego kreatywność u uczniów gimnazjum oraz popularnego wśród nauczycieli z całego świata bloga z materiałami dydaktycznymi do nauczania języków obcych – Olé Edu oleedu.pl Zdobywczyni tytułu „Nauczyciel Innowator” podczas XXXI Podsumowania Ruchu Innowacyjnego w Edukacji w roku szkolnym 2016/2017.

Joanna Miłosz-Bartczak, wykładowca w Centrum Językowym Politechniki Łódzkiej, współautorka podręcznika *Academic English for Engineers* (razem z dr. Johnem Spellerem). W swojej pracy często wykorzystuje innowacyjne metody nauczania, takie jak TBL, PBL oraz Case Method Teaching.

Elżbieta Pabian, lektor w Zakładzie Lingwistyki Tekstu, w Instytucie Języków Romańskich i Translatoryki Uniwersytetu Śląskiego. Zainteresowania badawcze obejmują socjolingwistykę, w tym analizę języka prasy oraz relacji między płcią a językiem, a także dydaktykę języka angielskiego, metodologię nauczania oraz teorię i praktykę przekładu specjalistycznego.

Ewelina Poniedziałek, doktor nauk humanistycznych i adiunkt w Zakładzie Informacji Naukowej Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Współautorka monografii: *Kształcenie pracowników informacji naukowej w USA, Filantropijna pomoc Niemców dla Polaków w latach 1970–1989, Miscellanea (między-)kulturowe. Refleksje, porównania, zbliżenia literackie*, autorka publikacji: *Literatura krajów Ameryki Łacińskiej w polskiej recepcji w latach 1945–1989*. Redaktorka serii wydawniczej: *Współczesne problemy komunikacji i informacji naukowej. Studia, szkice, przyczynki*.

Ewa Półtorak, doktor nauk humanistycznych i pracownik Instytutu Języków Romańskich i Translatoryki Uniwersytetu Śląskiego, adiunkt w Zakładzie Glottodydaktyki i Kształcenia na Odległość. Zainteresowania badawcze: językoznawstwo stosowane, glottodydaktyka, psycholingwistyka, efektywność kształcenia językowego, wykorzystanie nowych technologii w procesie dydaktycznym, ze szczególnym uwzględnieniem procesu nauczania/uczenia się języka francuskiego jako drugiego języka obcego.

Dorota Pudo, doktor nauk humanistycznych i adiunkt w Instytucie Filologii Romańskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego, literaturoznawca, absolwent psychologii, obecnie interesuje się glottodydaktyką, szczególnie psychologicznymi aspektami przyswajania języków obcych.

Agnieszka M. Sendur, doktor nauk humanistycznych. Pracę doktorską obroniła na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie, a studia magisterskie w zakresie filologii angielskiej ukończyła na Uniwersytecie Jagiellońskim. Posiada szerokie doświadczenie jako nauczyciel języka angielskiego, w tym tzw. języków specjalistycznych, metodyk, trener i egzaminator, a także współautorka podręczników. Współpracuje z wydawnictwami polskimi i brytyjskimi oraz instytucjami zajmującymi się egzaminowaniem tworząc i recenzując materiały dydaktyczne. Związana z Filologią angielską oraz Studium Języków Obcych Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego. Jej główne zainteresowania badawcze dotyczą testowania i oceniania w zakresie języków obcych, nauczania i testowania języków specjalistycznych oraz wykorzystanie nowych technologii w nauczaniu języka obcego.

Aleksandra Serwotka, absolwentka kierunków filologia: języki stosowane (francuski i angielski) oraz filologia romańska. Zainteresowania naukowe oscylują wokół glottodydaktyki, ze szczególnym uwzględnieniem nauczania języka francuskiego i angielskiego, fonodydaktyki, zagadnienia transferu językowego oraz nauczania na odległość.



STUDIUM PRAKTYCZNEJ NAUKI JĘZYKÓW OBCYCH

Uniwersytet Śląski w Katowicach



Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych jest jednostką międzywydziałową Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach zajmującą się prowadzeniem uniwersyteckich lektoratów oraz kursów dokształcających w zakresie nauki języków obcych, przeprowadzaniem egzaminów certyfikujących zakończonych przyznaniem Akademickiego Certyfikatu Znajomości Języka Obcego Uniwersytetu Śląskiego, organizowaniem zajęć i warsztatów dla szkół oraz wydarzeń propagujących naukę języków obcych, organizowaniem warsztatów, szkoleń i konferencji naukowo-dydaktycznych poświęconych nauczaniu języków obcych.

www.spnjo.us.edu.pl

www.kursyspnjo.us.edu.pl

www.certyfikatspnjo.us.edu.pl

www.konferencjaspnjo.us.edu.pl
el.us.edu.pl/spnjo



Redaktorzy
Gabriela Marszołek (teksty angielskie)
Katarzyna Więckowska (teksty polskie)

Projektant okładki
Adam Malski

Przygotowanie okładki do druku
Magdalena Starzyk

Korektorzy
Krystian Wojcieszuk (teksty angielskie)
Lidia Szumigała (teksty polskie)

Łamanie
Barbara Wilk

Copyright © 2018 by
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone

ISSN 0208-6336
ISBN 978-83-226-3595-7
(wersja drukowana)
ISBN 978-83-226-3596-4
(wersja elektroniczna)

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawus@us.edu.pl

Wydanie I. Ark. druk. 13,0. Ark. wyd. 14,0.
Papier offset. III kl., 90 g Cena 40 zł (+ VAT)

Druk i oprawa
Volumina.pl Daniel Krzanowski
ul. Księcia Witolda 7–9, 71-063 Szczecin

Monografia *Materiały i media we współczesnej glottodydaktyce. Wybrane zagadnienia* pod redakcją Danuty Gabryś-Barker, Ryszarda Kalamarza i Marii Stec to kolejna pozycja w serii Publikacje Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych. Poświęcona jest współczesnym materiałom glottodydaktycznym w szerokim spektrum kontekstów i zastosowań, zawiera rozważania teoretyczne, przemyślenia praktyków, podsumowania doświadczeń, prowadzonych i projektowanych badań.

Książka stanowi ważny głos w dyskursie glottodydaktycznym w temacie doboru, konstrukcji, ewaluacji i implementacji materiałów do nauki języków obcych. Postępująca globalizacja i technicyzacja życia codziennego wywierają znaczny wpływ na rzeczywistość glottodydaktyczną, która winna zostać poddana refleksji w wymiarze zarówno teoretycznym, jak i empirycznym. [...] Zawarte w tomie artykuły przedstawiają dużą różnorodność tematyczną, jednak są wszystkie zorientowane na materiały glottodydaktyczne, pod tym więc kątem tom jawi się jako spójny, choć wewnętrznie znacznie zróżnicowany.

Z recenzji wydawniczej dr. hab. prof. UMCS Jarosława Krajki

ISSN 0208-6336

Cena 40 zł (+ VAT)

ISBN 978-83-226-3596-4



9

Więcej o książce

