



JAKOŚĆ W KSZTAŁCENIU JĘZYKOWYM

**Rozważania teoretyczne
i praktyczne rozwiązania**



UNIWERSYTET ŚLĄSKI
WYDAWNICTWO

JAKOŚĆ W KSZTAŁCENIU JĘZYKOWYM

ROZWAŻANIA TEORETYCZNE I PRAKTYCZNE ROZWIĄZANIA

Prace Naukowe



Uniwersytetu Śląskiego
w Katowicach
nr 3925

JAKOŚĆ W KSZTAŁCENIU JĘZYKOWYM

ROZWAŻANIA TEORETYCZNE I PRAKTYCZNE ROZWIĄZANIA

pod redakcją
Danuty Gabryś-Barker i Ryszarda Kalamarza

Redaktor serii: Publikacje Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych
Ryszard Kalamarz

Recenzent
Mirosław Pawlak

Rada Naukowa
serii: Publikacje Studium Praktycznej Nauki
Języków Obcych
prof. dr hab. Danuta Gabryś-Barker
prof. dr hab. Jan Iluk
prof. dr hab. Hanna Komorowska
prof. dr hab. Halina Widła
dr hab. Grażyna Kiliańska-Przybyło

Spis treści

Wstęp (<i>Danuta Gabryś-Barker i Ryszard Kalamarz</i>)	7
Hanna Komorowska	
Ocenianie kształtujące a jakość edukacji nie tylko językowej	13
Jolanta Sujecka-Zajac	
O jakości edukacyjnej <i>à rebours</i> : obszary rozwoju w kształceniu językowym	27
Magdalena Nowacka	
Akredytacje zewnętrzne jako efektywne narzędzie zapewnienia jakości kształcenia językowego w uczelniach wyższych	41
Dorota Pudo	
Jakość kształcenia językowego widziana oczami przyszłych nauczycieli, studentów romanistyki	49
Aleksandra Szymańska-Tworek, Julia Makowska-Songin	
Teacher quality as a prerequisite for quality education: needs and expectations of ESP teachers towards professional development in Polish tertiary education context	67
Monika Horyśniak	
Wpływ wybranych czynników na jakość procesu uczenia się języka obcego w opinii uczących się	101
Anna J. Piwowarczyk	
Jakość kształcenia na lektoratach w uniwersytecie ekonomicznym a rozwój kompetencji komunikacji międzykulturowej	123
Marcin Szwed	
Elementy glottodydaktyki specjalistycznej w programach kształcenia tłumaczy	139
Barbara Czwartos	
Efektywność kształcenia językowego a planowanie wybranych faz lekcji	153

Joanna Drązek	
Efektywne nauczanie języka obcego w rzeczywistości szkolnej: założenia dobrych praktyk	173
Izabela Nowak	
Drewniany język, czyli o trudnościach w opanowaniu prawidłowej wymowy rosyjskiej	197
Noty	213

Wstęp

Zagadnienia związane z jakością kształcenia w sposób naturalny nurtują zarówno tych z nas, którzy odpowiedzialni są za tworzenie polityki kształcenia na każdym jej szczeblu, jak i tych bezpośrednio zaangażowanych w proces kształcenia, to jest nauczycieli i wykładowców oraz uczniów i studentów. Już jakiś czas temu na każdej z uczelni wyższych zaczęły powstawać zespoły zajmujące się zapewnieniem jakości kształcenia poprzez tworzenie odpowiednich procedur i, co za tym idzie, dość rozbudowanej dokumentacji (biurokracji). Było to również wymogiem formalnym, jako że w okresowych ocenach Polskiej Komisji Akredytacyjnej (PKA) na pierwszym miejscu stawiano i wciąż się stawia system zapewnienia jakości kształcenia. Poza tymi odgórnymi działaniami również sami nauczyciele akademicki, a i ci pracujący na niższym szczeblu edukacji, od zawsze podejmowali liczne działania w tym zakresie. W ramach obecnie wprowadzanej reformy szkolnictwa wyższego również sprawa jakości kształcenia znalazła poczesne miejsce. Niestety, jak słusznie zaznacza jedna z autorek w tym tomie, niewiele miejsca poświęca się kształceniu językowemu. Niniejsza edycja jest wyrazem zainteresowania tym tematem glottodydaktyków pracujących na różnych szczeblach edukacji – począwszy od szkoły podstawowej, a skończywszy na wyższej uczelni, gdzie odpowiedzialność za jakość kształcenia językowego ponoszą lektorzy zatrudnieni w akademickich studiach języków obcych i pokrewnych im jednostkach. To właśnie z ich inicjatywy, a w szczególności lektorów Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych Uniwersytetu Śląskiego, zorganizowana została w 2019 roku konferencja naukowo-dydaktyczna „Jakość w kształceniu językowym”, a jej efektem między innymi jest ta monografia.

Prezentowana publikacja składa się z tekstów zarówno teoretycznych wprowadzających pojęcie jakości kształcenia i jakości kształcenia językowego w szczególności oraz pojęć im pokrewnych, jak i tych praktycznych wskazujących na dobre praktyki dydaktyczne wspomagające jakość kształcenia.

Te ostatnie ukazują wysiłki nauczycieli i lektorów języków obcych w zapewnianiu jakości kształcenia w ich własnych kontekstach nauczania, od szkoły do uniwersytetu, poprzez stosowane metody nauczania, dobór materiałów, duży zakres autonomii i innowacyjności własnego działania. Zilustrowane one są analizą podejścia do jakości kształcenia językowego z jednej strony nauczycieli na różnych etapach ich kariery zawodowej, z drugiej – uczniów i studentów, przyszłych nauczycieli. Ukazują one również wybrane aspekty rozwijania kompetencji językowej w zakresie umiejętności językowych ogólnych i tych w zakresie np. języków specjalistycznych.

Tom otwiera artykuł Hanny Komorowskiej pt. *Ocenianie kształtujące a jakość edukacji nie tylko językowej*, który stanowi wprowadzenie zarówno do pojęcia oceniania kształtującego, jak i historii jego powstania oraz ewolucji, a także relacji do oceniania sumującego. Bardzo szczegółowo omówione są tutaj blaski i cienie tej formy oceniania z różnych perspektyw uczestników procesu dydaktycznego, to jest samej szkoły, nauczycieli, uczniów i rodziców, ukazując na przykład efekty tego typu oceniania dla rozwoju kompetencji kluczowych w odniesieniu do języków obcych. Dyskusja ta zilustrowana jest przykładami badań pilotażowych prowadzonych w wybranych szkołach państw Unii Europejskiej, pokazujących metody i techniki stosowane w ocenianiu kształtującym jako czynniku podnoszenia jakości kształcenia językowego.

Jolanta Sujecka-Zajac w tekście pt. *O jakości edukacyjnej „à rebours”: obszary rozwoju w kształceniu językowym* koncentruje się na głównym czynniku wpływającym na jakość kształcenia, jakim jest nauczyciel glottodydaktyk. Przedstawia zakresy kompetencji i niekompetencji nauczyciela widziane oczami samego nauczyciela. Problemy, których rezultatem jest postrzegana niekompetencja, mają różne przyczyny, które autorka określa jako wynikające z planu dydaktycznego oraz relacyjnego albo związane z osobistymi postawami i przekonaniem. Akcentuje również znaczenie roli refleksji nad tymi obszarami i proponuje działania, które mogą wspomóc nauczycieli w podejmowaniu działań eliminujących problemy, określane przez nich jako wynikające z ich niekompetencji.

Magdalena Nowacka w swoim artykule zatytułowanym *Akredytacje zewnętrzne jako efektywne narzędzie zapewnienia jakości kształcenia językowego w uczelniach wyższych* odnosi się do roli, jaką odgrywa ocena akredytacyjna uczelni przez komisję PKA w odniesieniu do podnoszenia jakości kształcenia. Autorka wyraża niepokój, iż nowa reforma edukacji podkreślająca konieczność umiędzynarodowienia polskiej edukacji oraz promocję działań innowacyjnych, w tak niewielkim stopniu odnosi się w dyskusji do koniecznych zmian w kształceniu językowym, które to przecież – z czym nie sposób się nie zgodzić – jest czynnikiem koniecznym do podniesienia prestiżu polskiej edukacji na poziomie wyższym. Brak jest jednak w gremiach konsultacyjnych przedstawicieli środowiska glottodydaktyków.

Artykuł Doroty Pudo pt. *Jakość kształcenia językowego widziana oczami przyszłych nauczycieli, studentów romanistyki* to próba diagnozy rozumienia pojęcia jakości kształcenia językowego w grupie przyszłych nauczycieli języka francuskiego jako obcego. Badanie jakościowe przeprowadzone na podstawie ankiety ukazało, iż przyszli nauczyciele upatrują jakości kształcenia w mierzalnych za pomocą testów i egzaminów wynikach nauczania oraz w wykształceniu w uczniach kompetencji komunikacyjnej. Niektórzy, acz nieliczni, studenci podkreślają rolę nauczyciela, jego motywacji i postawy oraz klimatu, jaki tworzy w klasie, w uzyskiwaniu dobrych wyników, a więc odpowiedniej jakości kształcenia. Jak zauważa autorka, nie mają dla tych studentów znaczenia np. programy nauczania, a jedynie nauczyciel i jego odpowiedzialność za proces kształcenia. Tym samym autorka wyraża wątpliwość, czy faktycznie świadomość przyszłych nauczycieli tego, na czym polega jakość kształcenia językowego i jakie czynniki na nią wpływają, jest dostateczna.

Aleksandra Szymańska-Tworek i Julia Makowska-Songin, autorki tekstu pt. *Teacher quality as a prerequisite for quality education: needs and expectations of ESP teachers towards professional development in Polish tertiary education context* („Rozwój zawodowy nauczyciela warunkiem jakości w edukacji: potrzeby i oczekiwania nauczycieli angielskiego języka specjalistycznego dotyczące rozwoju zawodowego w kontekście edukacji wyższej w Polsce”) opisują na podstawie wyników badania empirycznego przeprowadzonego wśród nauczycieli języka specjalistycznego ich doświadczenia oraz oczekiwania związane z własnym rozwojem zawodowym. Autorki określają je w czterech obszarach kompetencyjnych: kompetencji językowej, wiedzy specjalistycznej, znajomości metodyki nauczania języków obcych w zakresie ogólnym oraz znajomości metodyki nauczania języków specjalistycznych. Najistotniejszy wniosek wynikający z przeprowadzonego badania jest taki, iż nauczycielom języka specjalistycznego w sposób istotny brakuje wsparcia w formie szkoleń w zakresie języka zawodowego.

Kolejny tekst, autorstwa Moniki Horyśniak, zatytułowany *Wpływ wybranych czynników na jakość procesu uczenia się języka obcego w opinii uczących się* zawiera omówienie czynników wewnętrznych i zewnętrznych determinujących poziom jakości kształcenia i pokazuje ich rozumienie w odrębnych grupach wiekowych, ucznia seniora i ucznia szkoły średniej na podstawie ich wypowiedzi ankietowych. Artykuł ten prezentuje podobieństwa i różnice w oczekiwaniach w odniesieniu do uczenia się języka obcego w odrębnych grupach wiekowych.

Artykuł *Jakość kształcenia na lektoratach w uniwersytecie ekonomicznym a rozwój kompetencji komunikacji międzykulturowej* autorstwa Anny Piwowarczyk poświęcony jest ukazaniu roli, jaką odgrywa międzykulturowa kompetencja komunikacyjna w podnoszeniu jakości kształcenia językowego w kontekście wyższej szkoły ekonomicznej. Autorka uznaje wprowadzanie elementów kultu-

rowych na lektoratach za motywujące i oferujące pewną potrzebną studentom dawkę nowych treści na zajęciach lektoratowych. Przeprowadziła ona badanie diagnostyczne ukazujące, iż lektorzy są świadomi takiej potrzeby wśród studentów i prezentują pozytywny stosunek do wprowadzania tego rodzaju treści na zajęciach lektoratowych z języka obcego.

Następny tekst – przygotowany przez Marcina Szweda – jest zatytułowany *Elementy glottodydaktyki specjalistycznej w programach kształcenia tłumaczy*. Autor podkreśla słusznie, iż problematyka przekładu, która przez jakiś czas była wyeliminowana z kształcenia językowego, teraz powróciła i funkcjonuje nawet na zajęciach z języka ogólnego. Jednocześnie nadal istnieje ogromna potrzeba nauczania tłumaczenia w celu kształcenia specjalistycznego tłumaczy. Jak stwierdza autor, większość kierunków neofilologicznych prowadzi tę specjalizację, brakuje jednak pewnej spójności zarówno metodologicznej, jak i programowej w prowadzonych kursach. Artykuł jest propozycją zarówno teoretycznych, jak i praktycznych założeń prowadzenia kształcenia w zakresie najistotniejszych kompetencji tłumacza na podstawie wiedzy teoretycznej i doświadczeń własnych autora. Dodatkowo, tekst zawiera opinie zarówno studentów, jak i wykładowców w odniesieniu do kształcenia tłumaczy. Artykuł stanowić może cenne źródło wiedzy dla prowadzących kształcenie tłumaczy oraz dla samych studentów w zakresie autonomicznego samokształcenia.

Również artykuł Barbary Czwartos zatytułowany *Efektywność kształcenia językowego a planowanie wybranych faz lekcji* można uznać za źródło pewnych pomysłów i dobrej praktyki dydaktycznej dla nauczycieli języka obcego chcących, by ich uczniowie byli bardziej zmotywowani i zaangażowani, by rozwijali umiejętność współpracy w grupie czy większą kreatywność w procesie uczenia się. Wszystkie te czynniki stanowią niewątpliwą warunek efektywnego uczenia się, a w dużej części ich źródłem jest nauczyciel.

Joanna Drażek kontynuuje tematykę poprzedniego artykułu w tekście pt. *Efektywne nauczanie języka obcego w rzeczywistości szkolnej: założenia dobrych praktyk*, prezentując własną metodę nauczania języka obcego, której założeniem jest bardziej efektywne nauczanie nie tylko w przygotowaniu uczniów do zewnętrznych egzaminów językowych, ale i w rozwijaniu ich umiejętności posługiwania się językiem obcym. Choć metoda ta jest w fazie pilotażu, to autorka prezentuje już pierwsze jej wyniki, które są bardzo obiecujące.

Artykuł kończący monografię stanowi przykład dobrej praktyki glottodydaktycznej, Izabela Nowak bowiem w tekście pt. *Drewniany język, czyli o trudnościach w opanowaniu prawidłowej wymowy rosyjskiej* uwypukla jeden z problemów, jakie dość często występują w nauczaniu języka rosyjskiego, a dotyczą nieefektywnego nauczania fonetyki, co – jak stwierdza autorka – wynika ze sposobu zorganizowania materiału w podręcznikach. Uznając poprawną wymowę za nieodzowny czynnik w efektywnym komunikowaniu się w danym języku obcym, dydaktycy języka rosyjskiego powinni skoncentrować się w bar-

dziej widoczny sposób na jej bezpośrednim nauczaniu. Z jednej strony autorka pokazuje, jakie błędy są popełniane najczęściej (część empiryczna), a z drugiej – proponuje remedium: konkretne posunięcia glottodydaktyczne służące kształtowaniu świadomości fonetycznej i prawidłowych nawyków językowych w początkowym okresie nauki.

Mamy nadzieję, że niniejszy tom będzie wkładem do dyskusji nad jakością kształcenia językowego i skłoni do zwrócenia uwagi na doniosłość tego zagadnienia zarówno nauczycieli glottodydaktyków na wszystkich szczeblach edukacji językowej, uczniów jako „odbiorców” działań dydaktycznych nauczyciela, jak i tych, którzy odpowiedzialni są za organizację kształcenia w zakresie określenia standardów i celu kształcenia oraz wyznaczania minimów programowych i programów nauczania.

Danuta Gabryś-Barker i Ryszard Kalamarz

Ocenianie kształtujące a jakość edukacji nie tylko językowej

Streszczenie: Tekst przedstawia psychologiczne i pedagogiczne konteksty narodzin oceniania kształtującego i rozwój jego związków z ocenianiem sumującym. Omówione zostały blaski i cienie tej formy ewaluacji, poparte jej analizą pod kątem pracy szkoły, kompetencji kluczowych i przydatności dla poszczególnych przedmiotów nauczania ze szczególnym uwzględnieniem nauki języków obcych. Szczególną uwagę poświęcono konsekwencjom wprowadzenia ewaluacji kształtującej dla pracy nauczycieli oraz dla ich kontaktów z uczniami i ich rodzicami. Przeanalizowano też zarówno krótkoterminowe, jak i dalekosiężne efekty edukacyjne widziane z jednej strony oczami administracji szkolnej, z drugiej zaś – oczami samych uczniów. Ukazano również przykłady metod i technik oceniania kształtującego rekomendowanych przez OECD i sprawdzonych w szkołach pilotażowych krajów członkowskich Unii Europejskiej – kontrowersji wokół poszczególnych rozwiązań.

Słowa kluczowe: ocenianie kształtujące, ocenianie sumujące, innowacje, ewaluacja, nauczanie języka, kształcenie nauczycieli

1. Wstęp. Kręte ścieżki innowacji dydaktycznych

Ocenianie kształtujące – mimo swego wieku – do dziś traktowane jest jako innowacja dydaktyczna. Sytuacja ta skłania do zastanowienia się nad powstawaniem i losami innowacji w dydaktyce językowej. O niektórych aspektach tego problemu sporo już wiemy. Wiele wiemy na przykład o procesach wdrażania innowacji w kształceniu ogólnym (GAULT 2013; VIELUF, KAPLAN, KLIEME, BAYER 2012), sporo też o powstawaniu i upowszechnianiu tej innowacji, która stworzyła ramy systemu kształcenia językowego i ogarnęła dziś praktycznie cały świat (BYRAM, PARMENTER 2012), czyli o CEFR – *Common European Framework of Reference for Languages – Teaching, Learning Assessment*, dokumencie znanym w Polsce jako ESOKJ – *Europejski System Opisu Kształcenia*

Językowego (CEFR, 2002, 2018). Przedsięwzięcia tego rodzaju są poprzedzone wieloletnimi przygotowaniem i modyfikacjami, potem zaś badaniami, szeroko zakrojonymi pracami projektowymi i skomplikowanymi międzynarodowymi uzgodnieniami (KOMOROWSKA 2016). Inaczej powstają i zyskują popularność takie innowacje, które nie mają systemowego charakteru i mogą być stosowane wybiórczo w toku kształcenia w danym kraju, a nawet tylko w danej instytucji edukacyjnej. Ich krótka analiza pozwoli lepiej zrozumieć przypadek oceniania kształtującego.

Pomińmy tu innowacje, które pozostały niezauważone lub nie doczekały się szerszej promocji, jak choćby metoda serii Gouina. Skierujmy za to uwagę na częstotliwość pojawiania się innowacji, które okazały się nowymi metodami lub podejściami metodycznymi. Pierwsza innowacja dydaktyczna o naukowym charakterze – metoda oparta na solidnych teoretycznych podstawach behawioryzmu w psychologii i strukturalizmu w językoznawstwie, wprowadzająca pojęcie nawyku – powstała w czasie II wojny światowej. Metoda kognitywna zdetronizowała ją dopiero po 20 latach, stawiając na pozytywne podejście do błędu i indywidualizację. Jednak wkrótce potem nastąpiło znaczne przyspieszenie: zaledwie kilka lat później podejście komunikacyjne, zastępując znajomość systemu językowego umiejętnością skutecznego komunikowania się, rozpoczęło swój zwycięski pochód przez światową glottodydaktykę. Jego pojawienie się datujemy już na rok 1970, kiedy to Rada Europy zamówiła w Uniwersytecie w Reading pierwsze programy funkcjonalno-komunikacyjne. Początkowo przyspieszenie utrzymywało się: metody określane jako alternatywne lub niekonwencjonalne, głoszące bezstresowość w procesie uczenia się, to produkty tej samej dekady lat 70. XX wieku. Później jednak proces spowolnił, a nawet zatrzymał się. Podejście komunikacyjne wkrótce obchodzić będzie pięćdziesięciolecie, a eklektyzm tzw. ery postmetodycznej to sugestia, jaka powstała po długiej przerwie, bo dopiero w XXI wieku (KUMARAVADIVELU 2001; 2003). Jak widać, innowacje metodyczne pojawiają się w bardzo nierównych odstępach czasu, różna też jest ich żywotność (VANPATTEN, WILLIAMS 2015). Warto sprawdzić, dlaczego tak się dzieje i jakie bywają typowe reakcje ich odbiorców i użytkowników.

Zużycie, odradzanie się i sposób traktowania innowacji przez użytkowników zaobserwujemy na jednym tylko przykładzie, mianowicie na losach metody audiolingwalnej. Jej starzenie się z jednej strony przyspieszyła nuda wynikająca z wyrabiania nawyku techniką wielokrotnych powtórzeń, z drugiej zaś strony owo starzenie opóźniły modyfikacje, jakie wprowadzono w celu zredukowania powszechnie odczuwanej monotonii: nieobecne wcześniej wyjaśnienia, podawane także w języku ojczystym, i systematyzujące podsumowania. W końcu metoda utraciła czar nowości i spotkała się z odrzuceniem nie tylko za przyczyną zmian w teorii przyswajania języka, ale przede wszystkim z uwagi na brak jednego, ale bardzo istotnego, elementu, jakim była swobodna praktyka

językowa. Warto zwrócić przy tym uwagę na fakt, iż odrzucanym innowacjom towarzyszy często ciche utrzymanie w dydaktyce tego, co wniosły – w tym przypadku ów zachowany wkład to dobór i układ materiału, program nauczania, audialne i wizualne pomoce naukowe, obiektywne ocenianie, testy językowe, czyli praktycznie wszystko to, co oferowała. Nie przeszkadza to dydaktykom z pełną hipokryzją odsądzać metodę audiolingwalną od czci i wiary, traktując ją jako relikty zamierchłej przeszłości. Nawet wtedy, kiedy taka zlekceważona innowacja odradza się kilkadziesiąt lat później w niewiele zmienionej postaci – jak to się stało z metodą Callana – jej związki z pierwotną innowacją bywają konsekwentnie przemilczane. Gdybyśmy jednak zdecydowali się potraktować metodę Callana jako rozwiązanie w swoim rodzaju niezależne od metody audiolingwalnej – moglibyśmy tu co najwyżej mówić o innowacji o „późnym zapłonie”, a więc takiej, która nie odniosła sukcesu w swoim czasie, a znacznie później okazała się przydatna dla innego klienta, tu dla osób nieśmiałych, lecz z wielką chęcią mówienia.

Skoro mamy już obraz różnorodnych, a krętych ścieżek innowacji, sprawdźmy, jak na tym tle przedstawiają się losy tej, którą było – i nadal jest – ocenianie kształtujące. Podejmując tę próbę, warto zapytać, jaka jest jego historia i teraźniejszość, co wnosi ono do dydaktyki językowej, ale też czy widoczne jest jego szersze oddziaływanie na całość edukacji, i wreszcie, jakie są jego blaski i cienie, a zatem co niesie dla nauczycieli, uczących się i instytucji edukacyjnych. Co więcej, zważywszy na ogromną rolę, jaką odgrywa dziś ocenianie kształtujące, zasadne będzie również zastanowienie się nad tym, co wnosi ono do codziennego życia, a więc jakie ma znaczenie poza edukacją.

2. Ocenianie kształtujące jako *novum* o „późnym zapłonie”

W Polsce o ocenianiu kształtującym, zwanym też ewaluacją formatywną, mówi się wiele właściwie dopiero od kilku lat. Może to wiązać się z chęcią promowania rozwiązania znanego w innych krajach, ale niedostatecznie upowszechnionego u nas. Mimo dłuższego okresu jego funkcjonowania w systemach oświatowych zainteresowanie nim ze strony wielkich międzynarodowych instytucji pojawiło się dopiero w ostatnich latach. Co więcej, ocenianie takie bywa prezentowane jako pomysł zupełnie nowy.

Dlaczego ten typ oceniania zwrócił na siebie uwagę tak późno, zważywszy na odległe już przecież w czasie, bo sięgające przełomu lat 60. i 70. XX wieku, narodziny tego pojęcia? Pierwsze znaczące publikacje na temat celów nauczania, autorstwa Benjamina Blooma i jego zespołu, pod tytułem *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals* ukazały się

przecież odpowiednio w roku 1956 – dla domeny poznawczej i w roku 1964 – dla domeny afektywnej. Transfer terminu *formative evaluation* – „ocenianie kształtujące” z dziedziny ewaluacji programów nauczania do oceniania przebiegu procesu uczenia się i jego wyników, dokonany przez Michaela Scrivena w pracy *The Methodology of Evaluation* (SCRIVEN 1967), miał miejsce tylko 3 lata później, a 4 lata później nastąpił efekt tych jakże istotnych przedsięwzięć – praca *Handbook of Formative and Summative Evaluation of Student Learning* (BLOOM, HASTINGS, MADAUS 1971).

Wszystko to działo się, jak widać, już blisko pół wieku temu, a jednak dziś ocenianie kształtujące to właściwie hit edukacyjny. Zastanawia mnie wciąż pytanie: Czy pomogła tu potrzeba zareklamowania nowych ośrodków szkoleniowych, uzasadnienie nowej oferty, a może tendencja władz oświatowych do lepszego zaprezentowania się społeczeństwu, czy to tylko brak rzetelnej wiedzy o historii glottodydaktyki? (KOMOROWSKA 2019). Bez względu jednak na ich nie zawsze szlachetną proveniencję – działania takie owocują promowaniem i upowszechnieniem cennego rozwiązania, które nie okazało się wcześniej dostatecznie dobrze wykorzystane, a kryje w sobie liczne wartościowe aspekty. By je w pełni zrozumieć i docenić, warto uważnie przyjrzeć się źródłom i przyczynom pojawienia się oceniania kształtującego. Widzę je tu jako należące do czterech grup czynników.

Grupa pierwsza to przyczyny socjologiczne. Ocenianie kształtujące wyrosło z rozczarowania jednolitym standardem dla wszystkich, tak typowym dla tradycyjnego szkolnictwa i potrzeby takiej ewaluacji, jaka harmonizowałaby z szerokim upowszechnieniem edukacji progresywnej w latach 60. i 70. (SPEROUNIS 1980), a zatem umożliwiała sytuację, w której postępy ucznia sprawdzano by, porównując je z jego wcześniejszymi osiągnięciami, a nie z osiągnięciami innych osób. Nie bez znaczenia była też frustracja z powodu nauczania „pod egzaminy doniosłe” (*high-stakes examinations*), czyli te, od których zależą dalsze losy edukacyjne i zawodowe uczących się.

Druga grupa czynników to przyczyny psychologiczne. W owym czasie (ROSENTHAL, JACOBSON 1968) po raz pierwszy zaprezentowano badania nad wpływem etykietowania uczących się jako lepszych lub gorszych – z jednej strony na nauczycieli, z drugiej zaś – na uczących się. Szczególną uwagę psychologowie społeczni zwrócili na wpływ pozytywnego etykietowania – tzw. efektu Pigmaliona, i negatywnego etykietowania – tzw. efektu Golema, na samoocenę uczącego się, jego poczucie sprawczości, a zatem również i na gotowość do podejmowania przez niego wysiłku oraz na typ zadań, jakie zdecyduje się on podjąć w przyszłości.

Trzecią grupę czynników określiłabym jako przyczyny metodologiczne. W metodologii badań pedagogicznych przełomem stała się systematyczna analiza i wynikająca z niej taksonomia celów nauczania, a w konsekwencji – rozwój teorii programu i posttylerowska (TYLER 1949) metodologia jego konstruowania

(TABA 1963; TAYLOR, RICHARD 1985; ORNSTEIN, HUNKINS 1988). Wszystko to pozwoliło na klarowną prezentację celów nauczania na użytek uczących się, ich rodziców i pracodawców, umożliwiało również określenie sposobów sprawdzania, w jakim stopniu owe cele zostały zrealizowane, szczególnie że zróżnicowane cele wymagały zróżnicowanych technik kontroli i oceny (BLOOM, HASTINGS, MADAUS 1971).

Ostatnia wreszcie, czwarta, wyróżniona przeze mnie grupa czynników to przyczyny dydaktyczne. Ogromną rolę odegrała tu zmiana obrazu procesu uczenia się: skoro nauka nie jest już traktowana jako behawioralne wyrabianie nawyków, to ważny jest uczący się, a nie stosowana metoda, a skoro nie wszyscy uczą się jednakowo, zatem nie wystarcza jedna, końcowa kontrola i ocena.

Co spośród tych przyczyn spowodowało tak późne, ale i tak dojmujące poczucie aktualności tej kwestii? Zapewne była to ta zasada ewaluacji formatywnej, która proces traktuje jako przynajmniej równie istotny, jeśli nie wręcz istotniejszy od produktu. Ilustrują to nawet używane terminy – początkowo stosowano termin *assessment of learning*, odnoszący się do przedmiotu oceniania, nieco później popularność zyskało określenie *assessment for learning*, kładące nacisk na cel i sens oceniania. Dziś najpowszechniej mówi się o *assessment as learning* czy o *dynamic assessment*, a więc o ocenianiu, które jest dynamicznym elementem procesu uczenia się, a nie czynnikiem względem niego zewnętrznym, pomaga bowiem uczącemu się określić, w jakim punkcie się znajduje, gdzie chce dojść i jaką drogą najskuteczniej może to zrobić (BLACK 2010; BLACK et al. 2003; DANN 2002; POEHNER 2008).

Wszystkie te kwestie są niewątpliwie ważne, ale wciąż jeszcze nie w pełni tłumaczą karierę oceniania kształtującego w obecnej dobie po tylu latach od jego pojawienia się tego w pedagogice. Poszukajmy więc innych zalet tego zjawiska – takich, które pokażą jego znaczenie w codziennym życiu ludzi, a nie tylko w nauczaniu, a już na pewno nie jedynie w nauczaniu języków obcych. Widzę je w pojęciu informacji zwrotnej.

3. Przydatność oceniania kształtującego dla każdego – co może, a czego nie może informacja zwrotna?

Informacja zwrotna to werbalna lub niewerbalna reakcja na zachowanie innej osoby w celu jego zmiany lub utrzymania w niezmienionej postaci. Jako pojęcie pojawiła się w ekonomii i biznesie już w latach 60., w psychologii społecznej i pedagogice zaineresowanej interakcjami niewiele później, w cybernetyce zaś i medycynie oraz w psychoterapii – w następnej dekadzie, czyli w latach 70.

Dziś komunikacja między osobami i społecznościami nabrała szczególnej wagi, a interakcje znajdują się w centrum zainteresowania przedstawicieli praktycznie wszystkich dziedzin. Co więcej – odgrywają kluczową rolę w codziennych sytuacjach, gdyż sposób naszego kontaktowania się i wzajemne reakcje na ten kontakt to kwestie o podstawowym znaczeniu. Zależy od nich bezkonfliktowa współpraca na każdym szczeblu, poczynając od domu, szkoły i pracy, a kończąc na dyplomacji i stosunkach międzynarodowych.

Jak więc zwracamy się do siebie nawzajem? Wiedza intuicyjna od wieków mówi nam, że sposób, w jaki zwracamy się do innych, wpływa na ich opinie na nasz temat, a niekiedy nawet determinuje ich stosunek do nas. Jest to szczególnie ważne w przypadku komentarzy krytycznych. Dziś psychologia komunikacji mówi nam, że do wyboru mamy trzy rodzaje komunikatów: komunikaty „JA” – mówiące o naszych własnych reakcjach na sytuację, zatem ukierunkowane na nadawcę (w rodzaju „Wolałabym...”, „Uważam, że następnym razem warto...” itp.), komunikaty „TY” – mówiące o osobie naszego rozmówcy, czyli ukierunkowane na adresata („Bo ty zawsze...”, „Bardzo nieuważny jesteś...” itp.) oraz komunikaty „TO”, odnoszące się do konkretnej sprawy czy danego zachowania („Ten wyraz pisze się tak oto...”, „Tu brak jeszcze zakończenia...” itp.). Mówi nam też, na mocy Teorii Zgodności Komunikacyjnej, czyli *Congruent Communication Theory* (CCT), że komunikaty „JA” są zazwyczaj dobrze przyjmowane, a niekiedy co najwyżej ignorowane, komunikaty „TY” są zazwyczaj odrzucane i to w sposób skutkujący agresją, a komunikaty „TO” – chętnie i życzliwie przyjmowane (GINOTT 1972; SPITZBERG, CUPACH 1989). To wiedza o ogromnej przydatności w każdej dziedzinie życia, także w każdym typie edukacji – formalnej, nieformalnej i pozaformalnej (UNESCO 2011).

Skoro informacja zwrotna ma wpłynąć na zachowanie rozmówcy, w naszym przypadku uczącego się, ogromne znaczenie ma jego otwartość na – nie zawsze przecież pozytywną dla niego – informację. Badania nad odbiorem pozwalają przewidywać takie reakcje na podstawie tendencji danej osoby do ochrony lub promocji *ego*. Osoby chroniące swe *ego* częściej unikają przyswojenia negatywnej informacji, podważają autorytet nadawcy, skłonne są też łatwo zapominać o krytyce. Uczący się promujący swe *ego* nie mają obaw o samoocenę, dlatego okazują się otwarci na nową informację, nawet taką, która nie jest dla nich pochlebna, okazują szacunek źródłom ważnych dla nich, szczególnie krytycznych, komentarzy, trwale też je zapamiętują (SEDIKIDES, SKOWRONSKI 2009).

Istotnym zyskiem ze zwrócenia przez ocenianie kształtujące uwagi na rolę informacji zwrotnej jest też wiedza o sposobie uwzględniania i przetwarzania uzyskiwanych informacji, bez którego to procesowania czy inaczej przepracowywania nie ma mowy o jakichkolwiek pozytywnych efektach. W Modelu Prawdopodobieństwa Procesowania Informacji, czyli *Elaboration Likelihood Model* (PETTY, CACCIOPPO 1986; PETTY, WEGENER 1999) zakłada się, że stosu-

jemy tu zazwyczaj jedną z dwóch dróg – drogę centralną i drogę peryferyjną. Drogą centralną przetwarzamy informację, gdy zwracamy uwagę na jej treść i zasadność. Drogą peryferyjną procesowana jest informacja wtedy, kiedy instrumentalnie i pragmatycznie liczymy tylko swoje bieżące korzyści, ale też wtedy, kiedy bierzemy pod uwagę nie treść, a nasze – niekoniecznie przecież słuszne – przekonanie o autorytecie mówiącego. W obu jednak wypadkach efektywność informacji zwrotnej jest mniejsza dla postaw i opinii, większa zaś dla formy wypowiedzi.

Ta ostatnia kwestia ma szczególne znaczenie nie tylko dla stosunków interpersonalnych, ale też dla dydaktyki językowej, gdyż dobrze ukierunkowana informacja zwrotna typu „TO” (tzw. *IT message*) podnosi poprawność wypowiedzi obcojęzycznych, nie budząc przy tym niechęci ucznia do nauczyciela, osłabiając lęk komunikacyjny, a jednocześnie budując zdrowe relacje wsparcia i zaufania w klasie językowej.

4. Szczególna rola ewaluacji formatywnej w kształceniu ogólnym

Omawiając w podrozdziale 2. niniejszego tekstu początki oceniania kształtującego, przypomniałam rolę krytycznej analizy celów nauczania w systemach szkolnych i pozaszkolnych oraz jej konkluzję, która wskazywała, iż zróżnicowanie celów prowadzi do zróżnicowania metod oceniania stopnia ich realizacji. Dlatego początkowo ewaluację formatywną traktowano jedynie jako jedno z narzędzi oceny postępów w nauce. Stopniowo jednak, głównie dzięki D. Royce’owi Sadlerowi, który skierował uwagę pedagogów na lukę pomiędzy aktualnym stanem wiedzy i umiejętności uczącego się a wyznaczonym przez program celem nauki – ewaluacja formatywna stała się instrumentem zapewniania jakości edukacji, początkowo szkolnej, później zaś także pozaszkolnej (SADLER 1998). To właśnie przydatność ewaluacji formatywnej dla kontroli jakości systemów nauczania ożywiła zainteresowanie ocenianiem kształtującym i w późniejszych latach poszerzyła pole jego oddziaływania tak znacznie, że można wręcz mówić o tej formie oceniania jako o innowacji o „spóźnionym zapłonie”.

O zafascynowaniu ocenianiem kształtującym wiele mówią liczne badania i imponujące zakresowo metaanalizy, w których pod koniec XX wieku omówiono krytycznie ponad 250 projektów (BLACK, WILIAM 1998), a w końcu pierwszej dekady XXI wieku aż blisko 900 publikacji (HATTIE 2008). Co warto podkreślić, owe artykuły i projekty pochodzą z obszaru nie tylko języka angielskiego, ale także niemieckiego i francuskiego (ALLAL, LOPEZ 2015; KÖLLER 2015), przy czym – jak się wydaje – w krajach anglosaskich przeważa metodologia

ilościowa, a w romańskich i germańskich – jakościowa, co odróżnia codzienną praktykę pedagogiczną tych obszarów od sposobu jej naukowego badania.

Zastosowanie oceniania kształtującego jako narzędzia przydatnego w procesie podnoszenia jakości zwróciło uwagę władz oświatowych różnych krajów na te aspekty edukacji, które wydawały się na danym terenie szczególnie potrzebne lub niedostatecznie rozwinięte. W badaniach prowadzonych przez OECD w poszczególnych krajach widać ogromne zróżnicowanie celów, do realizacji których użyto oceniania kształtującego, a głównym celem bynajmniej nie zawsze okazywało się podnoszenie wyników nauczania – często chodziło o zmianę sposobu funkcjonowania rodziców, nauczycieli i instytucji. I tak na przykład Włochy ukierunkowały ewaluację formatywną na poprawę jakości zindywidualizowanego kształcenia poprzez analizę satysfakcji rodziców, Nowa Zelandia – na poprawę jakości kształcenia i doskonalenia nauczycieli, a Dania – na podniesienie na wyższy poziom pracy szkół poprzez skłonienie instytucji edukacyjnych do systematycznej samooceny. Te kraje, które skoncentrowały się na uczniach, postępowały wybiórczo, kierując wysiłki na wybrane problemy Australia – na opanowywanie przedmiotów uznanych za kluczowe, Szkocja – na uczenie się młodszych uczniów, a Finlandia – na edukację dorosłych w toku kształcenia ustawicznego (OECD 2015). Jakie wobec tego zauważono pozytywne skutki wdrożenia oceniania kształtującego?

Przed wszystkim stwierdzono wyższe wyniki nauczania, ale też większe zaangażowanie uczących się, co przejawiało się większą liczbą pytań zadawanych na lekcjach i większą liczbą spontanicznych wypowiedzi, ale również zmniejszeniem liczby trudności związanych z dyscypliną. Zaobserwowano jednak, że wdrożenie oceniania kształtującego skutkuje zdecydowanie większym obciążeniem nauczyciela, choć podnosi poziom nauczycielskiej satysfakcji z pracy. Satysfakcja ta rośnie, gdy nauczyciel widzi pozytywne skutki swych działań, a to staje się udziałem przede wszystkim tych pedagogów, którzy unikają informacji zwrotnych *ad personam*, stosują zwięzłe i klarowne komentarze, a także dają uczniom wystarczająco dużo czasu do namysłu, nie przekierowując zbyt wcześnie pytania do innej osoby. Co ciekawe, lepiej sprawdza się udzielanie natychmiastowych informacji zwrotnych, co przeczy tym, którzy zachęcają nauczycieli do tzw. *delayed correction*, a więc do zaczekania z informacją o błędach aż do ukończenia wypowiedzi ucznia lub nawet do następnych zajęć. Może to wiązać się z często wskazywanymi przez badaczy oczekiwaniami wielu uczniów, którzy w poprawie błędów widzą istotny element roli nauczyciela, a brak takiej poprawy są skłonni przypisywać niedbalstwu lub niekompetencji lektora (OECD 2015).

Efektywność ewaluacji formatywnej zależy, jak się okazuje, od kontekstu, w jakim pracują nauczyciele i uczący się, a co za tym idzie – od strategii działania całej instytucji, jaką jest szkoła lub uczelnia. Analizy prowadzone przez OECD pokazują, że ocenianie kształtujące sprawdza się lepiej tam,

gdzie nie upublicznia się ocen opisowych. W przypadku informacji zwrotnej dotyczącej sposobu wykonania większego projektu czy wypełnienia końcowego testu – lepiej funkcjonują te szkoły, które rekomendują nauczycielom i lektorom podawanie informacji zwrotnej uczącemu się wcześniej, czyli przed zapoznaniem go z uzyskaną oceną punktową, procentową czy też oceną wystawioną w postaci stopnia. Zauważono też, że większe zadowolenie z włączenia ewaluacji formatywnej do procesu kształcenia widać w tych instytucjach, które z kursów rocznych czy semestralnych przeszły na bardziej zagęszczony podział: trymestralny czy też oparty na kilku lub kilkunastu cyklach. Każdy taki cykl kończy się wówczas oceną opisową, oceną formalną oraz samooceną uczącego się. Samoocena może być wsparta zestawem pytań autokontrolnych, takich jak na przykład: Które mocne strony rozwinąłeś? Co zrobiłeś w związku ze swymi słabymi stronami? Jak oceniasz swoje relacje z grupą? Jakie są twoje plany na najbliższy cykl: miesiąc / trymestr / semestr? Albo też bardziej ogólne w rodzaju: Co się dzieje? Dlaczego tak się dzieje? Jak można to zrobić lepiej? (TOWNSHEND et al. 2015: 123).

Jak widać, istotny zysk przynosi tu nie tylko nowy format oceniania, ale także jego częstotliwość, jednak tylko wtedy, kiedy powiązana jest ze starannym planowaniem procesu uczenia się.

5. Praktyczne wskazówki dotyczące oceniania kształtującego na zajęciach języka obcego

Z powyższych uwag wynikają liczne wnioski pod adresem dydaktyki języków obcych. Wnioski ogólne, które szczególnego znaczenia nabierają na zajęciach językowych to przede wszystkim przejście z częstych niestety w edukacji komunikatów „TY” na komunikaty „JA” w odniesieniu do zarządzania grupą i na komunikaty „TO” w odniesieniu do efektów pracy uczących się. Istotne jest też zwrócenie uwagi na negatywne aspekty opóźnionej korekty błędów (*delayed correction*), a wielką wartość natychmiastowej informacji zwrotnej. W klasie językowej ma to dodatkowy aspekt: brak natychmiastowej korekty – choć ma szansę zwiększyć płynność wypowiedzi uczącego się i obniżyć jego lęk komunikacyjny – intensyfikuje zarazem ryzyko uznania przez wszystkich pozostałych uczących się, że niepoprawiana wypowiedź jest tą właściwą, co w przyszłości nasili błędy. Zatem *delayed correction* lepiej zachować jako opcję na zajęcia indywidualne z uczniami nieśmiałymi i niepewnymi siebie, decydując się raczej na technikę cichego przeformułowania, a więc tzw. *recast* w nauczaniu większych grup.

Oprócz obu powyższych wniosków, jakie wypływają z analizy funkcjonowania ewaluacji formatywnej w kształceniu ogólnym, warto również zwrócić uwagę na techniki pracy, które mogą szczególnie dobrze sprawdzać się na zajęciach językowych. Spośród wielu przykładów wskazanych w pilotażu OECD (2015) wybrałam tu kilka odnoszących się do podnoszenia świadomości celów zajęć, ale także do samooceny i oceny koleżeńskiej.

Techniki związane z ukierunkowaniem uwagi na cele to technika „patrzmy wprzód” – *feed-forward*, kiedy to uczący się na początku zajęć zaznajamiani są z celami pracy na danej lekcji, które to cele nauczyciel podsumowuje potem na zakończenie pracy, ale też technika „patrzmy w tył” – *feed-back*, kiedy to nauczyciel czy lektor nie informuje uczących się już na wstępie o celach lekcji, ale pod koniec zajęć zachęca uczniów do samodzielnego ich sformułowania na podstawie przebiegu dotychczasowej pracy. W obu przypadkach dobrze sprawdza się tzw. technika „światel ulicznych” – *traffic lights*, polegająca na tym, że uczący się mają na stałe przy sobie przechowywane w zeszyte trzy kolorowe, papierowe kółeczka – czerwone, żółte i zielone. Na koniec zajęć i na znak podany przez prowadzącego podnoszą jedno z nich jako informację o tym, w jakim stopniu – ich zdaniem – zrealizowali cele lekcji: czerwone, jeśli ich odczucie jest negatywne, żółte – jeśli uważają, że zrealizowali je, ale tylko w pewnym stopniu, i zielone, jeśli uważają, że zrealizowali je satysfakcjonująco.

Dobrze sprawdzają się techniki samooceny i oceny koleżeńskiej. Przykładowa procedura samooceny to technika przewidywania swej oceny z pracy/testu z późniejszym przeanalizowaniem tej pracy pod kątem podanych przez nauczyciela kryteriów, co oczywiście zakłada możliwość uczniowskiego dostępu do poprawionej pracy, a jak wiemy, nie jest to regułą. Połączenie samooceny i oceny koleżeńskiej umożliwia technika porównywania pracy własnej i pracy kolegi na podstawie przygotowanych przez nauczyciela kryteriów. Ocena koleżeńska, zawsze nieco trudniejsza z racji możliwych sporów interpersonalnych, przebiega łagodniej, gdy uczeń ocenia pracę kolegi według trzech opcji – a) moja praca jest/byłaby na takim samym poziomie, b) moja praca jest/byłaby na niższym poziomie i c) moja praca jest/byłaby na wyższym poziomie. Najbezpieczniejszą i najbardziej, moim zdaniem, godną polecenia jest technika oceny pracy kolegi metodą „dwie gwiazdki i życzenie”, co oznacza wybór dwóch aspektów pracy kolegi wartych pochwały i wskazanie jednej kwestii, która w oczach oceniającego mogłaby przedstawiać się – koniecznie z określeniem, jak konkretnie warto w przyszłości postąpić (LAVEAULT, ALLAL 2016).

5. Podsumowanie. Wnioski

Ocenianie kształtujące, choć liczy sobie już blisko pół wieku, swą jakże istotną rolę zaczęło odgrywać dopiero wiele lat po swoim pojawieniu się na edukacyjnej scenie. Zważywszy żywe zainteresowanie ewaluacją formatywną w dzisiejszej dydaktyce nie tylko językowej, mamy prawo przypuszczać, że jego znaczenie będzie nadal rosło.

Ów „spóźniony zapłon” omawianej innowacji wynika z długotrwałej koncentracji władz oświatowych z jednej strony na efektach nauki traktowanych ilościowo, z drugiej zaś – na rosnącej świadomości ogromnego wkładu oceniania kształtującego w jakość edukacji na wszystkich poziomach, a – co więcej – również jego wkładu w poprawę komunikacji i relacji interpersonalnych nie tylko w edukacji, lecz także poza nią; tu szczególna rola przypada wiedzy na temat informacji zwrotnej.

Szczególnie cenna w procesie uczenia się i nauczania włączającym ocenianiem kształtującym jest klarowność. Nauczyciel wie, czego naucza i po co naucza danej partii materiału, uczący się zaś wie, co i po co opanowuje. Jasny jest też przekaz dotyczący kryteriów oceny pracy ucznia, jednoznaczne są również kryteria funkcjonujące w ocenie wzajemnej, czyli koleżeńskej. Dla słabszych stanowi to ułatwienie, gdyż często brak im umiejętności uczenia się, lepszym – stwarza możliwość rozwijania autonomii.

Nie wszystkie jednak zalety dziś przypisywane ocenianiu kształtującemu pojawiły się wraz z nim. Inne są źródła pewnych wartości, które niejednokrotnie zupełnie niesłusznie przypisuje się ewaluacji formatywnej. Do najważniejszych z nich należą: świadomość różnic między uczącymi się w zakresie potrzeb, możliwości i stylów uczenia się – tę wiedzę przyniósł nam kognitywizm, jak również świadomość wagi dobrej atmosfery – ta z kolei rozwinęła się w obrębie psychologii humanistycznej i wywodzących się z niej metod alternatywnych, określanych także często jako niekonwencjonalne. Jeszcze inna wartość bezpodstawnie przypisywana ewaluacji formatywnej to nacisk na uświadamianie uczącym się, że uzyskiwane przez nich wyniki to efekt wysiłku, a nie przypadku – zalecano to od początku w podejściu komunikacyjnym, posilując się sformułowaną po raz pierwszy w końcu lat 60. XX wieku (ROTTER 1966) teorią wewnątrz- i zewnątrzsterowności. Jednak istotnie ewaluacja formatywna, acz nie była źródłem wszystkich tych cennych inicjatyw, nie tylko ich nie pomijała, ale nawet aktywnie włączała w proces uczenia i nauczania.

Pomimo wszelkich zalet, nie sposób – stosując konkretne rozwiązania dydaktyczne – uniknąć pewnych trudności i nieporozumień. I tak ewaluacja formatywna bywa utożsamiana z bardzo częstym ocenianiem, a wtedy staje się niczym więcej jak tylko miniewaluacją sumatywną. Sprzyja temu niestety konflikt oceny jakościowej z wymaganiami administracyjnymi, które z reguły

dotyczą wystawiania ocen, egzaminowania i certyfikacji. Trudnością jest też skłonność uczących się do lekceważenia informacji zwrotnej w zazwyczaj nerwowym oczekiwaniu na ocenę wyrażoną punktami, wynikami procentowymi lub stopniem. Nie bez kłopotów bywa się też wprowadzanie oceny wzajemnej, a to z powodu tendencji niektórych uczących się do wykorzystywania oceniania koleżeńskiego w celu prowokowania lub zaogniania sporów interpersonalnych.

Mimo wymienionych przeszkód zyski uczących się, nauczycieli i instytucji oświatowych płynące z włączenia oceniania kształtującego do edukacji nie tylko językowej znacznie przeważają nad wszelkimi trudnościami, co przyczynia się do podniesienia jakości kształcenia, kwestii kluczowej dla współczesnej edukacji (HEYWORTH 2013). Co więcej, zyski te – jak się okazuje – dotyczą nowych, wcześniej nieuwzględnianych aspektów, a to pokazuje, że ów „spóźniony zapłon” innowacji jest w pełni uzasadniony zauważeniem możliwości poszerzenia zakresu jej oddziaływania.

Bibliografia

- ALLAL L., LOPEZ L.M., 2015: *Formative Assessment of Learning. A Review of Publications in French*. In: OECD: *Formative Assessment Improving Learning in Secondary Classrooms*. Paris: OECD, s. 241–264.
- BLACK P., 2010: *Assessment of and for Learning: Improving the Quality and Achieving a Positive Interaction*. Brussels: European Commission, Directorate-General Education and Culture.
- BLACK P., HARRISON C., LEE C., MARSHALL B., WILIAM D., 2003. *Assessment for Learning. Putting it into Practice*. Berkshire, England: Open University Press
- BLACK P., WILIAM D., 1998: *Assessment and Classroom Learning*. „Assessment in Education” 5, s. 7–71.
- BLOOM B.S., ENGLEHART M.D., FURST H.J., HILL W.H., KRATHWOHL D.R., 1956: *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*. New York: David MacKay.
- BLOOM B.S., ENGLEHART M.D., FURST H.J., HILL W.H., KRATHWOHL D.R., 1964: *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook II. Affective Domain*. New York: David MacKay.
- BLOOM B.S., HASTING J.T., MADAUS G.F., 1971: *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: McGrawHill Book Co.
- BYRAM M., PARMENTER L. (eds.), 2012: *The Common European Framework of Reference. The Globalisation of Language Education Policy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CEFR. *Common European Framework of Reference for Languages. Teaching – Learning – Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DANN R., 2002: *Promoting Assessment as Learning. Improving the Learning Process*. London: Routledge.
- GINOTT H., 1972: *Teacher and Child*. New York: Macmillan.

- GAULT F. (ed.), 2013: *Handbook of Innovation Indicators and Measurement*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- HATTIE J., 2008: *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analysis Relating to Achievement*. London: Routledge. "Review of Educational Research", no 77 (1), s. 81–112.
- HEYWORTH F., 2013: *Applications of Quality Management for Language Education*. "Language Teaching", no 46, s. 281–315.
- KÖLLER O., 2015: *Formative Assessment in Classrooms. A Review of the Empirical German Literature*. In: OECD: *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms*. Paris: OECD, s. 265–279.
- KOMOROWSKA H., 2016: *Zmienne losy innowacji na przykładzie CEFR*. W: GABRYŚ-BARKER D., KALAMARZ R. (red.): *Ocenianie i pomiar biegłości językowej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 13–24.
- KOMOROWSKA H., 2019: *Wczoraj i dziś oceniania w nauce języków obcych – siedem mitów i trzy trudności*. „Neofilolog” nr 53 (2),
- KUMARAVADIVELU B., 2001: *Toward a Postmethod Pedagogy*. "TESOL Quarterly" no 35(4), s. 537–560.
- KUMARAVADIVELU B., 2003: *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. New Haven: Yale University Press.
- LAVEAULT D., ALLAL L., 2016: *Assessment for Learning. Meeting the Challenge of Implementation*. Hamilton: Springer.
- OECD, 2015: *Formative Assessment Improving Learning in Secondary Classrooms*. Paris: OECD.
- ORNSTEIN A.C., HUNKINS F.P., 1988: *Curriculum. Foundations, Principles and Issues*. Boston: Allyn and Bacon.
- PETTY R.E., CACCIOPPO J.T., 1986: *Communication and Persuasion. Central and Peripheral Routes to Attitude Change*. New York: Springer.
- PETTY R.E., WEGENER D., 1999: *The Elaboration Likelihood Model. Current Status and Controversies*. In: CHAIKEN S., TROPE Y. (eds.): *Dual Process Theories in Social Psychology*. New York: Guilford, s. 41–72.
- POEHNER M.E., 2008: *Dynamic Assessment. A Vygotskian Approach to Understanding and Promoting Second Language Development*. Berlin: Springer.
- ROSENTHAL R., JACOBSON L., 1968: *Pygmalion in the Classroom. Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. New York: Holt, Rinehart, Winston.
- ROTTER J.B., 1966: *Generalized Expectancies for Internal versus External Control of Reinforcement*. "Psychological Monographs: General and Applied", no 80, s. 1–2.
- SADLER R., 1998: *Formative Assessment. Revisiting the Territory*. "Assessment in Education", no 5, s. 77–84.
- SCRIVEN M., 1967: *The Methodology of Evaluation*. "AERA Monograph Series on Evaluation", no 1, s. 39–83.
- SEDIKIDES C., SKOWRONSKI J.A., 2009: *Social Cognition and Self-cognition*. "European Journal of Social Psychology", no 39, s. 1245–1249.
- SPEKOUNIS F., SPEKOUNIS F.P., 1980: *The Limits of Progressive School Reform in 1970's. A Case Study*. Lantham, Maryland: University Press of America.
- SPITZBERG B.H., CUPACH V.R., 1989: *Handbook of Interpersonal Competence Research*. New York, NY: Springer Verlag.
- TABA H., 1966: *Teaching Strategies and Cognitive Functioning in Elementary School Children*. Cooperative Research Project 2404. San Francisco: San Francisco State College.
- TAYLOR Ph., RICHARDS M., 1985: *An Introduction to Curriculum Studies*. Milton Keynes: NFER Nelson.

- TOWNSHEND J., MOSS L., SCOV P., 2015: *Denmark: Building on a Tradition of Democracy and Dialogue in Schools*. In: OECD: *Formative Assessment Improving Learning in Secondary Classrooms*. Paris: OECD, s. 117–128.
- TYLER R., 1949: *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- UNESCO, 2011: *International Standard Classification of Education*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
- VIELUF S., KAPLAN D., KLIEME E., BAYER S., 2012: *Teaching Practices and Pedagogical Innovations*. OECD Publishing.
- WILIAM D., 2010: *The Role of Formative Assessment in Effective Learning Environments*. In: DUMONT H., ISTANCE D., BENAVIDES F. (eds.): *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. Paris: Centre for Educational Research and Innovation CERI, OECD, s. 135–159. https://read.oecd-ilibrary.org/education/the-nature-of-learning/the-role-of-formative-assessment-in-effective-learning-environments_9789264086487-8-en#page1 [dostęp: 19.11.2018].
- VANPATTEN B., WILLIAMS J., 2015: *Theories in Second Language Acquisition*. London: Routledge.

Quality in and beyond language education. The role of formative assessment

Abstract: The chapter contains a discussion of psychological and pedagogical contexts of the birth of formative assessment and its relationship with summative evaluation. Advantages and disadvantages of formative evaluation are analyzed from the point of view of its role in the work of school, the development of key competences and the teaching of particular school subjects with special attention given to second and foreign languages. Short and long-term effects of implementing the new evaluation format for interaction and cooperation between school administration, teachers, students and parents are also examined as well as the value of feedback benefits for broader communication contexts. Examples of methods and techniques piloted in various countries under the auspices of the OECD are then presented and implications are sought for classroom teaching and language teacher education.

Key words: formative evaluation, summative evaluation, innovation, classroom assessment, language teaching, teacher education

Jolanta Sujecka-Zajęc

O jakości edukacyjnej *à rebours*: obszary rozwoju w kształceniu językowym

Streszczenie: Normatywny dyskurs, z którym zderzają się dziś nauczyciele, w tym także nauczyciele języka obcego, obfituje w wyznaczniki określające „dobrego nauczyciela” (np. przewodnik, *coach*, partner, organizator, mediator interkulturowy). Liczne są także kompetencje, które jawią się jako nieodzowne w pracy nauczyciela. Tymczasem warto zastanowić się nad tym, gdzie sami nauczyciele upatrują obszarów swojego rozwoju i wzmocnienia. Badania pokazują, że trudności wynikają z planu zarówno dydaktycznego, jak i relacyjnego lub są związane z osobistymi postawami i przekonaniami. Refleksja nad czynnikami obniżającymi jakość kształcenia językowego ma na celu zwrócenie uwagi na „elementy ryzyka”, które znacząco wpływają na gorsze niż oczekiwane wyniki procesu nauczania/uczenia się, także językowego. Kilka propozycji działań remediacyjnych zostanie zaproponowanych w ostatniej części tekstu.

Słowa kluczowe: poczucie niekompetencji, kompetencje nauczycielskie, nauczanie, wyzwania edukacyjne

1. Wprowadzenie

Jakość edukacyjną rozumiemy tutaj jako osiągnięcie satysfakcjonujących efektów kształcenia przez wszystkich uczących się. Z tego punktu widzenia potrzebna jest informacja o tym, co ma największy wpływ na uczenie się. Przyjrzyjmy się prezentowanej liście, na której losowo umieszczone zostały kluczowe elementy:

- uczący się,
- dom,
- szkoła,

- nauczyciel,
- programy nauczania,
- nauczanie.

Z metaanaliz (N=913) Johna HATTIEGO ([2009]/2015: 35) wynika, że trzy pierwsze miejsca w rankingu zajmują odpowiednio: nauczyciel ($d=0,47^1$), programy nauczania ($d=0,45$) oraz nauczanie ($d=0,43$), dalej sytuują się uczeń ($d=0,39$), dom ($d=0,31$) i szkoła (0,23), chociaż wszystkie wskazane wartości obejmują zakres kategoryzowany jako „średnia wielkość wpływu”, co podkreśla znaczenie wzajemnego przenikania się elementów mających wpływ na skuteczne uczenie się oraz to, że żaden z elementów osobno nie może zdecydować o końcowym sukcesie. Biorąc jednak pod uwagę wynik analiz Hattiego, najwięcej uwagi poświęcę nauczycielom, jako „pierwszym rozgrywającym procesy edukacyjne” (HATTIE [2009]/2015: 51). Ważne jest bowiem, aby „znać swoją siłę oddziaływania, rozumieć ją i działać zgodnie z tą świadomością” (HATTIE [2009]/2015: 47). Punktem wyjścia do rozważań staną się badania nad poczuciem niekompetencji w zawodzie nauczyciela, co prowadzi do wyodrębnienia obszarów „wrażliwych” na zmiany i refleksji nad tym, jak zaradzić tym niekorzystnym odczuciom oraz jak rozwijać nie tylko poczucie własnej kompetencji i skuteczności, ale po prostu bycie kompetentnym i skutecznym nauczycielem.

2. O poczuciu własnej (nie)kompetencji nauczycieli w badaniach

Na barkach dzisiejszego nauczyciela spoczywa „wielopiętrowa konstrukcja” złożona z oczekiwań nie tylko społecznych czy instytucjonalnych, ale także z oczekiwań samych uczestników procesu nauczania/uczenia się, a na niższych poziomach kształcenia dochodzą do nich również oczekiwania rodzicielskie. Nic dziwnego, że wzrasta poczucie przytłoczenia i braku kontroli w realizacji działań dydaktycznych. Warto zatem uświadomić sobie skalę zjawiska. Spójrzmy na strukturę kompetencyjną przewidywaną dla nauczyciela (CZEREPIAK-WALCZAK 1997; DUDZIKOWA 2007):

- kompetencje poznawcze (CZEREPIAK-WALCZAK 1997: 107–108) obejmują siedem „podzespołów”: 1) odwaga, 2) krytyczna interpretacja, 3) samodzielność, 4) otwartość, 5) krytyczne rozumienie, 6) posługiwanie się wiedzą, 7) wiedza z zakresu nauk społecznych;
- kompetencje komunikacyjne obejmują trzy główne „podzespoły” odnoszące się do trzech obszarów każdy, a zatem w sumie dziewięć wskaźników:

¹ Uważa się, że $d<0,20$ to mała wielkość efektu, $d<0,30-0,60>$ to wartość średnia, a $d>0,60$ to wartość duża (HATTIE [2009]/2015: 35).

- 1) sposób przekazywania komunikatu (słowo, milczenie, język ciała), 2) adresat komunikatu (kompetencje interpersonalne, kompetencje intrapersonalne), 3) cel przekazywania informacji (kompetencje proaktywne, kompetencje powstrzymujące);
- kompetencje organizatorskie obejmują cztery „podzespoły”: 1) projektowanie, 2) przygotowanie, 3) realizowanie, 4) ocenianie;
 - kompetencje autokreacyjne (DUDZIKOWA 2007: 307–308) obejmują cztery „podzespoły”: 1) zdolność do zachowań poznawczo-oceniających, 2) zdolność do konceptualizacji standardów Ja, 3) zdolność do realizacji standardów Ja, 4) zdolność do zachowań sprawdzająco-oceniających rezultaty działań autokreacyjnych.

W sumie stajemy w obliczu **dwudziestu czterech** obszarów do monitorowania w celu uzyskania satysfakcjonującej jakości pracy w zawodzie nauczyciela, co może skutkować poczuciem zagubienia, prowadzić do nadmiernej koncentracji na kilku wybranych zakresach z całkowitym pominięciem pozostałych lub wręcz do ogólnego poczucia własnej nieskuteczności czy niekompetencji. O tej ostatniej warto powiedzieć kilka słów, ponieważ może się ona stać potężnym narzędziem demotywacyjnym, biorąc pod uwagę teorie opracowane na gruncie psychologii poznawczej, które mówią, w perspektywie wzrostu motywacji, o znaczeniu poczucia kontroli poznawczej dla stopnia motywacji (TARDIF 1992; BANDURA 1997)².

Niekompetencję nauczycieli można w całości przypisać ich własnej postawie, jak to czyni Hanna HAMER (1994: 26), konstatując, że: „Niekompetentny nauczyciel to taki, który:

- nie wie, czego nie wie,
- nie chce zapytać kogoś, kto wie,
- boi się zapytać kogoś, kto wie,
- jest przekonany, że wie wszystko i nie ma żadnych wątpliwości,
- nie chce się rozwijać”.

Niekompetencja leży tutaj po stronie bardziej osobowości nauczyciela oraz jego zamknięcia na rozwój, co, jak się wydaje, jest raczej rzadkim przypadkiem. Jednocześnie można dyskutować o „brzegowych” warunkach niekompetencji, odwołując się do tych zachowań, które bezdyskusyjnie uniemożliwiają nauczycielowi pracę z grupą osób: znaczne braki w wiedzy przedmiotowej, złe traktowanie uczniów (poniżanie, ośmieszanie itp.), odmowa realizacji programu nauczania, przekraczanie ogólnie przyjętych norm organizacyjnych (spóźnienia, nieobecności, braki w dokumentacji) czy skrajnie rozumiane normy osobowościowe (trzeźwość, ubiór itp.) (BRIDGES 1993; SEYFARTH 1996, cyt. za MARTI-

² Rola kontroli poznawczej jest szczególnie ważna, gdy musimy: planować i podejmować decyzje, korygować błędy, reagować na pojawiające się problemy, wykonywać czynności nowe, nie dość dobrze znane, radzić sobie w sytuacjach nowych, niebezpiecznych, odmawiać pokusom.

NEAU, PRESSEAU 2003: 57). Mowa jednak o marginalnie, statystycznie rzecz ujmując, występujących przypadkach. Cytowany Edwin M. BRIDGES (1993) mówi o skali 5% w tym zakresie, co oznaczałoby, że pozostałe 95% nauczycieli jest wpisanych w kategorię „kompetentny nauczyciel”, a to z kolei wydaje się zbyt dużym uproszczeniem.

Definiowanie zarówno kompetencji nauczycielskich, jak i ich przeciwieństwa jest jednakowo złożone. Odnosząc się do wcześniejszych rozważań, niekompetencję określe tutaj za Stephane'em MARTINEAU, Clermontem GAUTHIEREM i Jeanem-François DESBIENSEM (2000), którzy rezygnują z odniesień do ogólnych dyspozycji intelektualnych czy osobowościowych nauczyciela na rzecz stopnia kontroli poznawczej, jaką wykazuje on podczas realizacji zadania: brak lub niski stopień wspomnianej kontroli przekłada się na stopień poczucia (nie)kompetencji zawodowej. Mowa jest zatem o specyficznym doświadczeniu poznawczym i emocjonalnym, które wiąże się z oceną stopnia wpływu na wykonywane zadanie³.

Kanadyjscy naukowcy badający poczucie niekompetencji nauczycieli (MARTINEAU, GAUTHIER, DESBIENS 2000; MARTINEAU, PRESSEAU 2003; BLAIS, MARTINEAU 2005) wskazują w związku z tym na złożone obszary do analizy, zidentyfikowane w badaniach jakościowych. Wynikom kilku z tych badań przyjrzymy się nieco bliżej.

Stephane MARTINEAU i Annie PRESSEAU (2003) przeprowadzili 13 wywiadów częściowo ustrukturyzowanych z początkującymi nauczycielami na etapie ponadpodstawowym (5 mężczyzn, 8 kobiet uczący różnych przedmiotów, m.in. języków, nauk ścisłych, wychowania fizycznego) oraz z 6 dyrektorami szkół. Wynika z nich wiązanie poczucia niekompetencji z problemami w zarządzaniu klasą bardziej niż ze stroną merytoryczną przedmiotu, z jednakową siłą odnoszące się do działań projektowania zajęć, ich przeprowadzania czy oceniania. Badani nauczyciele wskazywali na trudności w opracowywaniu właściwych narzędzi dydaktycznych, obawy, że „nudzą” grupę, dylematy związane z ocenianiem. Mówili także o niedostatkach w kształceniu początkowym przyszłych nauczycieli, poczuciu pewnego „fatalizmu” sytuacji („nic na to nie da się poradzić”) czy też o braku strategii radzenia sobie w trudnościach. Równie frustrujące dla nich okazały się: porównywanie swojej pracy do pewnej reprezentacji umysłowej, wytworzonej w literaturze przedmiotu oraz oczekiwania społeczne kształtujące presję bycia „idealnym nauczycielem”. Jeśli w ogóle decydowali się na pozostanie w zawodzie, to dzięki: a) przeświadczeniu, że mają prawo do porażek, b) wewnętrznemu przyzwoleniu na „obniżenie poprzeczki” oraz, przede wszystkim, c) poczuciu, że ich niekompetencja jest punktowa, a nie procesowa.

³ « Le concept de sentiment d'incompétence pédagogique renvoie donc au vécu cognitif et émotionnel lié à l'évaluation de la contrôlabilité de la tâche tel que mis en discours par les enseignants interviewés » (MARTINEAU, PRESSEAU 2003: 58).

Kolejne badanie (BLAIS, MARTINEAU 2006) objęło 17 nauczycieli ze szkół ponadpodstawowych i opierało się, podobnie jak pierwsze, na wywiadach częściowo nieustrukturyzowanych dotyczących reprezentacji niekompetencji nauczyciela. Wyodrębniono następujące kategorie analityczne (BLAIS, MARTINEAU 2006: 11):

A. Poziom pedagogiczny i dydaktyczny:

- słaba znajomość przedmiotu,
- złe zarządzanie klasą,
- niezdolność do rozwijania warsztatu dydaktycznego,
- małe zróżnicowanie działań dydaktycznych,
- brak przejrzystej organizacji treści nauczania i niespójność wypowiedzi na zajęciach,
- niskie kompetencje w planowaniu i organizowaniu materiału lub wręcz brak tego typu działań,
- niespójność praktyki wobec deklaracji celów.

B. Poziom relacyjny:

- brak zorientowania na sukces wszystkich uczących się,
- brak szacunku dla uczących się,
- utrzymywanie powierzchownych, konfliktowych relacji z uczniami,
- mała dyspozycyjność dla uczniów.

C. Poziom postaw wobec pracy:

- słaba zdolność adaptacji do zmian,
- brak dynamiki,
- wypowiedzi oparte na rozczarowaniu co do skuteczności prowadzonych działań dydaktycznych,
- ignorowanie problemów.

D. Poziom organizacyjny:

- nieobecności, częste spóźnienia,
- słabe zaangażowanie w pracę zespołową,
- wykorzystywanie stażystów.

Warto porównać wstępne ustalenia w zakresie kompetencji – przypomnijmy, że wyodrębnione zostały 24 obszary kompetencyjne – z listą powyżej, zawierającą 18 aspektów niekompetencji. Zaskakujący może być fakt, że poczucie niekompetencji jest prawie równie złożone, jak jego pozytywne przeciwieństwo, wymaga zatem kompleksowych działań remediacyjnych. Zastanówmy się nad tym, co może utrudniać prowadzenie wysokojakościowego procesu edukacyjnego w przyjętej ramie kompetencyjnej. Pamiętać należy o tym, że konsekwencje

braku poczucia własnej skuteczności, które jest bezpośrednią pochodną poczucia kompetencji, są długofalowe, silnie oddziałują na motywację oraz rzutują na rodzaj podejmowanych wyzwań. Hattie ujmuje to następująco: „Poczucie własnej skuteczności to nasza pewność lub siła wiary w to, że możemy się skutecznie uczyć”, a z pewnością moglibyśmy dodać również, że jest to siła wiary w to, że możemy skutecznie nauczać. Porównując owe konsekwencje, jasno widać, że osoby z mocnym poczuciem własnej skuteczności wykazują niezwykle pożądane w każdym obszarze kształcenia postawy, postrzegają bowiem trudne zadania jako wyzwania, nie próbują ich unikać, porażki stają się okazją do uczenia się, większego wysiłku i szukania nowych informacji (HATTIE [2009]/2015: 85). Tymczasem osoby ze słabym poczuciem własnej skuteczności unikają trudnych zadań, które stają się osobistym zagrożeniem, słabo angażują się w osiąganie celów, porażki powodują koncentrowanie się na własnych niedoskonałościach czy przeszkodach zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych. Osoby te potrzebują też dużo czasu, aby powrócić do stanu kruchej równowagi sprzed porażki. Patrząc z perspektywy zysków i strat, oczywiście staje się usuwanie przeszkód blokujących poczucie kompetencji i związane z nim poczucie własnej skuteczności. Jak temu zaradzić? Spójrzmy na trzy obszary, które wydają się szczególnie narażone na negatywne skutki niekompetencji: planowanie w rozumieniu projektowania działań nauczycielskich, odwoływanie się do wybranego systemu taksonomicznego w myśleniu o aktywnościach dydaktycznych oraz angażowanie uczących się w uczenie się.

3. Centralna rola projektowania

Grant WIGGINS i Jay McTIGHE, autorzy opracowania *Understanding by Design* (2005), rozpoczynają swoją książkę od następujących słów:

Nauczyciele to projektanci. Nasz zawód polega na opracowaniu programów i doświadczenia w uczeniu się zorientowanych na konkretne cele. Projektujemy też system oceniania, który pozwala odnieść się do potrzeb ucznia, a te z kolei przewodzą naszemu nauczaniu. System ten pozwala nam, naszym uczniom i innym osobom (rodzicom, administracji szkolnej) określić, czy osiągnęliśmy założone cele (WIGGINS, McTIGHE 2005: 13, tłum. własne)⁴.

⁴ « Teachers are designers. An essential act of our profession is the crafting our curriculum and learning experiences to meet specified purposes. We are also designers of assessment to diagnose students' needs to guide our teaching and to enable us, our students and others (parents and administration) to determine whether we have achieved our goals ».

Nauczanie zbudowane jest na projektowaniu i niemal wszystkie, a może nawet wszystkie, obszary wskazane jako wymagające rozwoju z poziomu pedagogicznego i dydaktycznego z badania MARTINEAU i PRESSEAU (2005) oraz wcześniejszych są związane z potrzebą planowania. W koncepcji UbD (*Understanding by Design*) bardzo mocno akcentuje się potrzebę dokładnego zaplanowania oczekiwanych rezultatów uczenia się zarówno z poziomu deklaratywnego, jak i proceduralnego, w perspektywie krótko-, średnio- i długoterminowej. Tylko wyposażeni w bardzo konkretną wizję efektów uczenia się możemy zastanowić się, jak sprawdzić, że wszyscy uczniowie zrealizowali zgodnie z wyznaczonymi kryteriami sukcesu zaplanowane cele. Dopiero na końcu tego namysłu znajduje się poszukiwanie metod pracy, materiałów, ćwiczeń itp. Innymi słowy, zaczynamy od myślenia, czego chcemy nauczyć, jakie jest miejsce tych treści wobec tego, co było, i wobec tego, co nadejdzie w czasie kilku następnych zajęć, jak sprawdzimy, że uczniowie „są z nami”, a na samym końcu, co będziemy robili na lekcji/zajęciach. Twórcy UbD przeciwstawiają ten porządek myślenia nauczaniu, w którym popełnia się, według nich, dwa podstawowe „grzechy”: angażuje się ręce, ale nie intelekt, oraz koncentruje się na „przerabianiu” materiału. Pierwszy z nich to z pozoru dobrze wyglądające zajęcia, podczas których dużo się dzieje, aktywności dynamicznie przechodzą jedna w drugą, nauczyciel sięga po różnorodne treści i ćwiczenia, ale osoby uczące się, chociaż dobrze się bawią, nie mają poczucia celu, w którego realizacji proponowane zadania im pomagają. Wykonują je, bo tak powiedział/a prowadzący/a zajęcia. W drugim przypadku dzieje się podobnie, jeśli chodzi o poczucie sensu – kolejność treści w podręczniku wyznacza porządek treści i zadań na lekcji, ale pozostawia ucznia w niepewności co do tego, dokąd go one ostatecznie doprowadzą, a co gorsza, po „przerobieniu” działu uczący się nie wie, jakie ostatecznie są jego umiejętności w stosunku do wyjściowych założeń i w jakim stopniu je realizuje. Podsumowując, w koncepcji projektowanego rozumienia UbD zakłada się trzy etapy planowania (WIGGINS, McTIGHE 2005: 18):

- 1) określ pożądane rezultaty (*identify desired results*) – oznacza to zapoznanie się np. z podstawą programową albo standardami kształcenia nauczycieli, podjęcie decyzji o priorytetach, ponieważ z pewnością nie wszystko zmieści się w kursie, sprawdzenie, które kompetencje uczącego się są dla uczącego wiodące itp.;
- 2) ustal, jakich dowodów uczenia się potrzebujesz (*determine acceptable evidence*) – chodzi tu nie tylko o sprawdziany, testy, egzaminy, ale przede wszystkim o zbieranie dowodów uczenia się poprzez konsekwentne i indywidualne monitorowanie pracy uczących się, wsłuchiwanie się w pytania, sprawdzanie krok po kroku, w którym są „miejscu”;
- 3) zaplanuj zadania w kontekście uczenia się oraz ustal polecenia (*plan learning experiences and instructions*) – w tym punkcie dochodzimy do najbardziej

oczywistych działań nauczyciela: wybór materiałów, dbałość o ich jakość i stopień trudności w połączeniu z metodami pracy, sposób prezentacji.

Działanie w duchu UbD pogłębia tak ważne poczucie kontroli poznawczej, pozwala na spojrzenie na każdą lekcję z metapoziomu, z którego widać, jak poprzednie sekwencje nauczania wpłatają się w działania bieżące i te, które dopiero są zaplanowane. Jak się wydaje, projektowanie stanowi słabe ogniwo polskiej dydaktyki szkoły wyższej (por. KALISKA 2018), a to z kolei oznacza, że studenci – przyszli nauczyciele języka obcego nie są wdrażani w tego typu myślenie i błędne koło się zamyka.

4. Efekt Pigmaliona a praca na taksonomiach celów

Drugim ze wspomnianych kluczowych elementów, jakie zapewniają wysoką jakość kształcenia, jest praca na odpowiednio wysokich poziomach taksonomicznych. Zaczniemy jednak od analizy tzw. efektu Pigmaliona, który jest ściśle związany z tym zagadnieniem. Robert Marzano twierdzi, że „skutki, jakie przynosi wiara nauczyciela w możliwości uczniów⁵, to jeden z najlepiej zbadanych aspektów nauczania w klasie” (MARZANO 2012: 168). Od czasów, kiedy socjolog Robert Merton wskazał na istotę tych kwestii w kontekście społecznym, zostały one wielokrotnie przeanalizowane na gruncie edukacyjnym. Niektóre metaanalizy (np. RAUDENBUSH 1984) ujawniają znaczący wpływ takich oczekiwań w I i II klasie szkoły podstawowej oraz w I klasie gimnazjum. Autor przypuszcza, że wpływ oczekiwań jest tym większy, im mniej nauczyciel wie o uczniu. Tymczasem dzisiaj wiadomo, że korelacja: oczekiwania – wyniki nie jest aż tak jednoznaczna. Podkreśla się, że istotniejszy wpływ na osiągnięcia ucznia będzie miała raczej zmiana zachowań nauczyciela, które są skutkiem jego niskich oczekiwań (MARZANO 2012: 170). Co ciekawe, wspomniane zachowania są bardzo subtelnymi komunikatami, nierzadko niewerbalnymi: nauczyciel częściej uśmiecha się do ucznia, co do którego ma wysokie oczekiwania, kieruje w jego stronę przyjazne, niewerbalne gesty, nawiązuje kontakt wzrokowy częściej i dłużej, koncentruje na nim swoją uwagę (przyjazne skinienia głową), zachęca do zaangażowania się, udziela głosu itp. (np. BROPHY, GOOD 1970; COOPER, BARON 1977, cyt. za: MARZANO 2012: 171). Istnieje zatem potrzeba z jednej strony – kontrolowania jakości swojej relacji ze wszystkimi uczącymi się, a z drugiej – formułowania celów uczenia się z wysokich poziomów taksonomicznych dla wszystkich uczniów. Świadomość poziomu, na

⁵ Pozytywna zmiana w osiągnięciach uczniów, jaką przynosi wiara nauczyciela w ich możliwości i potencjał, nazywana jest „efektem Pigmaliona”.

jakim sytuują się nasze cele, jest bardzo ważnym elementem dobrego nauczania, ponieważ zdarza się, że zbyt długo nauczanie pozostaje na niskich poziomach, a to uniemożliwia rozwój kompetencji.

Nie jest aż tak istotne, z jakiej taksonomii skorzystamy. Najpopularniejsza pozostaje ciągle taksonomia BLOOMA (1956), przez lata uzupełniana i modyfikowana. Jednak warto mieć świadomość innych skal, takich jak np. taksonomia SOLO – *The Structure of Observed Learning Outcomes* (BIGGS, COLLIS 1982) czy też w jej spolszczonej nazwie SOWU – *Struktura Obserwowalnych Wyników Uczenia Się*. Australijscy uczeni zwrócili uwagę w swojej taksonomii na uprzednią wiedzę ucznia, na jego motywację do uczenia się, a także na strategię uczenia się. Ustalili zatem podział na dwa poziomy wiedzy: powierzchowną i głęboką, oraz cztery etapy działania (plus etap „0”, na którym nie zachodzi uczenie się):

- etap I: monostrukturalny (ang. *unistructural*) – odwołuje się do jednego elementu z nauczanych treści, bez związku z pozostałymi; polecenia na tym etapie dotyczą odtwarzania wiedzy, np. nazywa, opisuje, rozpoznaje, wdraża proste procedury;
- etap II: wielostrukturalny (ang. *multistructural*) – przywołuje kilka kolejnych faktów, informacji, zdarzeń, ale bez wzajemnych powiązań; stosowane polecenia to np.: definiuje, grupuje, klasyfikuje, realizuje podany algorytm;
- etap III: relacyjny (ang. *relational*) – niektóre elementy treści są z sobą powiązane, tworząc spójną całość; uczniowie na tym etapie uogólniają, przewidują, interpretują, znajdują analogie, porównują i zestawiają;
- etap IV: poszerzonej abstrakcji (ang. *extended abstract*) – spójna całościowo treść jest przeniesiona na wyższy poziom uogólnienia; uczniowie są zaangażowani w dowodzenie, stawianie hipotez, wyjaśnianie przyczyn, kwestionowanie itp.; ogólnie chodzi o podsumowywanie, tworzenie nowej wiedzy, twórczych uogólnień.

Zasadę taksonomii SOLO dobrze ilustruje podany przez autorów opracowania *The SOLO Taxonomy* (HATTIE, BROWN 2004: 4) przykład pracy nad obrazem Pabla Picassa *Guernica*:

Unistructural: Who painted *Guernica*?

Multistructural: Outline at least two compositional principles that Picasso used in *Guernica*.

Relational: Relate the theme of *Guernica* to a current event.

Extended Abstract: What do you consider Picasso was saying via his painting of *Guernica*?⁶

⁶ Etap monostrukturalny: Kto namalował obraz *Guernica*?

Etap wielostrukturalny: Podaj przynajmniej dwie zasady kompozycyjne, które zastosował Picasso w obrazie *Guernica*.

Etap relacyjny: Powiąż temat *Guerniki* z bieżącymi wydarzeniami.

Etap poszerzonej abstrakcji: Jak myślisz, o czym mówił Picasso poprzez swój obraz *Guernica*?

Uczący się, którzy mają wrażenie, że lekcje są nudne, „informują” nauczycieli – głównie swoim zachowaniem niewerbalnym – o tym, że proponowane im zadania były formułowane na zbyt niskich poziomach taksonomicznych, które nie zapewniły odpowiedniego wyzwania intelektualnego, a zatem stymulacji do pełnego zaangażowania. Jak przypomina HATTIE (2015: 102): „Nauczyciele częściej dostrzegają wyzwania w samych działaniach, natomiast uczniowie dopatrują się wyzwania w poziomie jego trudności”, ważne bowiem, żeby nie tylko coś zrobić, ale włożyć w to odpowiedni wysiłek. Określenie „odpowiedni wysiłek” jest istotne w tym kontekście, wyzwania bowiem należą do bardzo indywidualnych charakterystyk każdego uczącego się, zbyt duże – blokują, za małe – nie motywują. Tę prawidłowość bardzo wyraźnie widać na przykładzie stosowania narzędzi technologicznych w klasie. Najczęściej ich potencjał wykorzystywany jest na najniższych poziomach: ilustruje, pokazuje, dostarcza rozrywki, natomiast pomijane są w działaniach indywidualnych z wysokich poziomów, takich jak wykonanie własnego materiału audiowizualnego na zadany temat, przeprowadzenie i opracowanie wywiadów z kolegami i koleżankami itp. Idąc dalej za argumentacją HATTIEGO (2015: 103), dowiadujemy się, że „kluczowe jest zapewnienie, by napięcie związane z podjęciem wyzwania, było pozytywne – [nauczyciele – J.S.-Z.] mogą to osiągnąć poprzez życzliwe odnoszenie się do błędów i zachęcanie uczniów do dzielenia się nimi, a następnie pomaganie uczniom w dostrzeżeniu ich znaczenia, by mogli kontynuować pracę”⁷.

5. Angażujące nauczanie – klucz do sukcesu

Wszyscy nauczyciele marzą o tym, aby ich uczniowie angażowali się w proces, który właśnie toczy się w sali szkolnej. Zapominają jednak o tym, że to oni sami są wyzwolicielem owego zaangażowania, z jednej strony poprzez to wszystko, o czym była mowa wcześniej, a z drugiej – poprzez stosowane metody i techniki pracy na lekcji oraz sposób zarządzania samym procesem uczenia.

Nie trzeba nikogo przekonywać, że dobre tempo pracy, logiczne połączenia między zadaniami, utrzymywanie ciekawości i stawianie wyzwań – o czym była mowa wcześniej – przyczyniają się do zaangażowania uczniów w przebieg zajęć. Warto przypomnieć sobie, że dysponujemy całą gamą metod i technik nauczania, a nie tylko nadużywaną na wszystkie możliwe sposoby grą „pytań i odpowiedzi”. Wśród najpopularniejszych technik do wykorzystania na lekcji znajdziemy następujące propozycje:

⁷ Mówi się w tym kontekście o tzw. legalnej porażce (ang. *legal failure*).

- praca w parach/małych grupach,
- film,
- praca z kamerą,
- eksperyment,
- odgrywanie ról,
- dyskusja/debata,
- burza mózgów,
- demonstracja/modelowanie,
- spotkanie z gościem,
- praca z metaforą,
- wykład/prezentacja,
- układanka,
- wizualizacja,
- symulacja,
- gry edukacyjne.

Albert Einstein mawiał, że definicją szaleństwa jest robienie wciąż tego samego i oczekiwanie innych rezultatów, a zatem to próbowanie wciąż nowych zestawów technik i metod zapewni różnorodność niezbędną dla każdego uczącego się. Nauczyciele ciągle jeszcze potrzebują pewności, że wszystko potoczy się zgodnie z góry ustalonym schematem, gdy tymczasem najlepsza lekcja to taka, gdy spontaniczne reakcje uczniów zmuszają do zmiany utartego schematu, do dobrze pojętego improwizowania i kreatywności. Nauczyciel projektuje, proponuje, monitoruje, ale uczenie się jest zdecydowanie po stronie ucznia. Badania pokazują (BRANSFORD et al. 2000, cyt. za: HATTIE 2015: 189), że dobre zajęcia powinny być:

- a) skoncentrowane na uczniu – w rozumieniu jego potrzeb związanych z treścią uczenia, stopnia rozumienia przez niego treści, indywidualizowania niektórych działań (np. praca domowa);
- b) skoncentrowane na wiedzy i umiejętnościach niezbędnych do tworzenia powiązań i relacji wewnątrztreściowych;
- c) obfitujące w ocenianie – nie tylko w rozumieniu prac pisemnych, sprawdzianów i egzaminów, ale przede wszystkim jako informacji zwrotnej udzielanej na bieżąco w odniesieniu do bliskich i odległych celów, wskazujących kierunek drogi i wspierania w podążaniu za wyznaczonymi celami;
- d) skoncentrowane na budowaniu społeczności uczącej się – podkreśla się tutaj wzajemne uczenie się, dzielenie się wiedzą i umiejętnościami, tworzenie dobrych relacji poprzez częste oferowanie możliwości pracy w parach i grupach oraz wspólnie prowadzonej refleksji.

Tylko tyle i aż tyle – chciałoby się powiedzieć.

6. Podsumowanie

Zastanawiając się nad kwestią jakości w kształceniu językowym, chciałam zwrócić uwagę nie tyle na jej przeciwieństwo rozumiane jako bylejakość, ile na oparte na badaniach pogłębione myślenie o tym, co stanowi wyzwanie w obszarze zajęć językowych. Takie spojrzenie *à rebours* wspiera ostrzejsze widzenie obszarów rozwoju. Z metaanaliz opracowanych przez Hattiego wynika, że największy wpływ na proces uczenia się mają w kolejności: nauczyciel, programy nauczania oraz samo nauczanie, tym samym kwestia jakości w kształceniu, nie tylko językowym, pozostaje w dużej mierze po stronie organizatora samego procesu edukacyjnego. Przytoczone zostały wyniki badań jakościowych odwołujących się do poczucia niekompetencji nauczycieli, w których badacze określili pewną listę obszarów stanowiących wrażliwe miejsca napięć w odniesieniu do skutecznego nauczania. Wyodrębnione obszary dotyczą działań z poziomów pedagogicznego i dydaktycznego, relacyjnego, postaw wobec pracy i organizacyjnego. Ich identyfikacja i wzmocnienie są bardzo istotne ze względu na negatywne skutki niskiego poczucia własnej kompetencji i własnej skuteczności nauczycieli powodujące demotywację, unikanie wyzwań, nieradzenie sobie z porażką i błędem. Wśród licznych elementów konstytutywnych dla poczucia niekompetencji wybrano trzy zakresy, które w sposób szczególnie, moim zdaniem, wpływają na jakość zajęć. Są to: projektowane rozumienie (UbD), wyznaczanie celów i działań z wysokich poziomów taksonomii SOLO oraz angażujące nauczanie.

Nauczyciele, którzy dbają o jakość procesu nauczania, zaczynają od głębokiego projektowania całego procesu uczenia, zbierania dowodów uczenia się oraz przewidywania skutecznych i różnorodnych metod i technik oraz treści wykorzystywanych na zajęciach. Odnoszenie się do wiedzy nie tylko powierzchownej, ale także głębokiej, wymagającej działań z poziomu relacyjnego i poszerzonej abstrakcji, jak pokazuje taksonomia SOLO, angażuje uczniów intelektualnie, stawia im wysokie wymagania, co wyzwala uczucie ciekawości i poczucie własnej skuteczności.

Realizowanie wysokich jakościowo standardów uczenia wymaga także świadomości tego, gdzie kryją się zagrożenia dla tak sformułowanych ambicji edukacyjnych, i przewidywania działań regulujących możliwe napięcia. Liczne badania naukowe w tym zakresie pokazują, że jest to wykonalne, choć wymaga pogłębionej refleksji i starannego planowania.

Bibliografia

- ASSESSMENT TOOLS FOR TEACHING AND LEARNING TEAM, 2004: *Cognitive Processes in asTTle: The Solo Taxonomy*. Auckland UniServices Ltd, University of Auckland.
- BANDURA A., 1997: *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Co.
- BIGGS J., COLLIS K., 1982: *Evaluating the Quality of Learning: The SOLO Taxonomy*. New York: Academic Press.
- BLAIS M., MARTINEAU S., 2006: *L'analyse inductive générale: description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes*. "Recherches Qualitatives", № 26(2), s. 1–18.
- BRANSFORD J., BROWN A.L., COCKING R.R., 2000: *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington DC: National Academy Press.
- BRIDGES E.M., 1993: *The Incompetent Teacher. Managerial Responses*. Washington D.C.: The Falmer Press.
- BROPHY J.E., GOOD T.L., 1970: *Teachers' Communication of Differential Expectations for Children's Classroom Performance : Some Behavioral Data*. "Journal of Educational Psychology" 1970, no 61(5), s. 365–374.
- COOPER H., BARON R., 1977: *Academic Expectations and Attributed Responsibility as Predictors of Professional Teachers' Reinforcement Behavior*. "Journal of Educational Psychology" 1977, no 69, s. 409–418.
- CZEREPANIAK-WALCZAK M., 1997: *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń: Edytor.
- DUDZIKOWA M., 2007: *Pomyśl siebie... minieseje dla wychowawcy klasy*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- HAMER H., 1994: *Klucz do efektywności nauczania: poradnik dla nauczycieli*. Warszawa: „Veda”.
- HATTIE J.A.C., BROWN G.T.L., 2004: *Cognitive Processes in asTTle: The SOLO Taxonomy asTTle Technical Report #43*, University of Auckland/Ministry of Education, on-line: <https://e-asttle.tki.org.nz/.../43.+The+SOLO+taxonomy+2004.pdf> [dostęp: 15.01.2019].
- HATTIE J., [2009]/2015: *Widoczne uczenie się dla nauczycieli. Jak maksymalizować siłę oddziaływania na uczenie się*. [Przeł. Z. JANOWSKA, współpr. M. PATER]. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- KALISKA M., 2018: *Model uczenia języków obcych w szkole wyższej na przykładzie języka włoskiego. Założenia teoretyczne, metodologia nauczania i zintegrowany rozwój kompetencji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe IKS.
- MARTINEAU S., GAUTHIER C., DESBIENS J.-F., 2000: *Ce n'est pas toujours la faute à El Niño. À propos de l'incompétence en enseignement*. In: C. LESSARD, C. GERVAIS (ed.): *L'évaluation des nouveaux programmes de formation des maîtres: une compétence à développer*. Montréal: Les Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, s. 299–332.
- MARTINEAU S., PRESSEAU A., 2003: *Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle*. „Brock Education” № 12/2, s. 54–67.
- MARTINEAU S., PRESSEAU A., 2005: *L'incompétence pédagogique : un tabou solidement ancré*. Communication prononcée lors du colloque *Tabous et contretabous en éducation* dirigé par Denis Jeffrey et Érik Falardeau, ACFAS, 11 mai 2005, Chicoutimi.
- MARZANO R., 2012: *Sztuka i teoria skutecznego nauczania*. [Przeł. A. KASPRZAK, J. CZERNIK, A. KURZEMSKA]. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.

- RAUDENBUSH S.W., 1984: *Magnitude of Teacher Expectancy Effects on Pupil IQ as a Function of Credibility of Expectancy Induction: A Synthesis of Findings from 18 Experiments*. "Journal of Educational Psychology" 1984, № 76(1), s. 85–97.
- SEYFARTH J.T., 1996: *Personnel Management for Effective Schools* (2e éd.). Boston: Allyn and Bacon.
- TARDIF J., 1992: *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Logiques.
- WIGGINS G., MCTIGHE J., 2005: *Understanding by Design* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development ASCD.

About educational quality *à rebours*: areas of development in language education

Abstract: The normative discourse teachers are facing today, including foreign language teachers, abounds in determinants defining "a good teacher" (e.g. guide, coach, partner, organizer, intercultural mediator). There are also many competences that appear to be indispensable in the work of the teacher. Meanwhile, it is worth considering where the teachers themselves see their areas of development and reinforcement. Research shows that difficulties arise from both didactic and relational areas or they are related to personal attitudes and beliefs. Reflection on the factors that reduce the quality of language education aims at drawing attention to „risk factors“. They significantly affect the results of the teaching / learning process, also from a linguistic point of view, which are worse than expected. Several proposals of remediation activities will be included in the last part of the text.

Key words: sense of incompetence, teachers' competences, teaching, educational challenges

Magdalena Nowacka

Akredytacje zewnętrzne jako efektywne narzędzie zapewnienia jakości kształcenia językowego w uczelniach wyższych

Streszczenie: Wprowadzenie nowej ustawy Prawo o Szkolnictwie Wyższym spowodowało w środowisku akademickim dyskusję na temat kierunków rozwoju szkolnictwa wyższego, jakie wytycza jej wprowadzenie. Innowacyjność i wzrost prestiżu polskich uczelni dokonuje się obecnie dzięki reformie ustroju jednostek i sposobu ich zarządzania, rozwojowi kadr naukowych, usprawnieniu funkcjonowania systemów jakości czy wzrostowi umiędzynarodowienia uczelni. Jednak zagadnienia kształcenia językowego wydają się pomijane w dyskusjach akademickich, co może wynikać z braku dostatecznych konsultacji ze środowiskiem filologicznym czy centrami językowymi reprezentowanymi np. przez Stowarzyszenie Akademickich Ośrodków Nauczania Języków Obcych SERMO.

Słowa kluczowe: akredytacja, zarządzanie jakością, ustawa 2.0

1. Wstęp

Wprowadzenie ustawy 2.0 spowodowało, że środowisko akademickie pochlōnięte jest dyskusją na temat kierunków rozwoju szkolnictwa wyższego, które ona wytycza. Zwiększenia innowacyjności i prestiżu polskich uczelni upatruje się w reformie ustroju jednostek i sposobu ich zarządzania, rozwoju kadr naukowych i dydaktycznych, usprawnieniu funkcjonowania systemów jakości czy wzroście umiędzynarodowienia uczelni. Wymownym postulatem, jaki został sformułowany ramach przygotowywania założeń do nowej ustawy, jest: „Chcemy skoku jakościowego w szkolnictwie wyższym” (IZDEBSKI 2018). Należy jednak zwrócić uwagę na fakt, że w znanych dotychczas opracowaniach nie poświęcono zbyt wiele miejsca zagadnieniu kształcenia językowego

na uczelniach, a nawet sugerowano rezygnację z lektoratów i wprowadzenie bonów możliwych do realizacji w zewnętrznych szkołach językowych. Wynika to prawdopodobnie z braku dostatecznych konsultacji tych propozycji ze środowiskiem filologicznym czy takimi organizacjami, jak Stowarzyszenie Akademickich Ośrodków Nauczania Języków Obcych SERMO.

2. Kultura jakości i zarządzanie centrami językowymi

Pracownicy centrów językowych już dawno dostrzegli potrzebę czuwania nad jakością procesów dydaktycznych w swoich jednostkach i w wielu z nich zdefiniowano politykę jakości, a także opracowano szczegółowe zasady i procedury zapewnienia jakości, zapisane np. w postaci księgi jakości. Procedury te są sukcesywnie wdrażane, na bieżąco doskonalone i przynoszą wymierne rezultaty. Kolejnym krokiem na drodze do tego doskonalenia jest ubieganie się o akredytację zewnętrzną, która obiektywnie potwierdziłaby prawidłowość i skuteczność przyjętych rozwiązań w zakresie zapewnienia jakości kształcenia językowego.

W polskim systemie prawnym nad jakością kształcenia i badań naukowych czuwają – jak wiadomo – trzy ciała: Polska Komisja Akredytacyjna, Komitet Ewaluacji Jednostek Naukowych oraz Centralna Komisja ds. Stopni i Tytułów. Jednak żadne z nich nie udziela odrębnej akredytacji centrom językowym, ponieważ centra takie – mając zwykle status jednostek międzywydziałowych czy ogólnouczelnianych – nie są podstawowymi jednostkami organizacyjnymi uczelni. Należy jednak zauważyć, że mimo iż centra językowe nie prowadzą działalności badawczo-naukowej, są wielozadaniowymi organizacjami o charakterze tzw. organizacji uczących się, o nowoczesnych strukturach zarządzania i wysoko rozwiniętej kulturze jakości.

Centrum Językowe Politechniki Łódzkiej z pewnością należy do grupy ośrodków językowych, które spełniają nie tylko większość warunków typowo wymaganych do uzyskania akredytacji PKA (z wyłączeniem obszarów badawczo-naukowych), ale również wykonują zadania zawarte w ustawie 2.0. Centrum na bieżąco monitoruje takie obszary swojej działalności, jak rozwój kadry akademickiej, strukturę zatrudnienia, współpracę z krajowymi ośrodkami akademickimi, przedsiębiorstwami i instytucjami, skuteczność wewnętrznego systemu zapewnienia jakości, zgodność działania jednostki z misją i strategią rozwoju uczelni czy rozwój bazy dydaktycznej.

W zarządzaniu takimi jednostkami doskonale sprawdza się metoda *Total Quality Management* (TQM), czyli całościowe i systematyczne podejście do zarządzania organizacją oparte na ciągłym doskonaleniu jakości wyrobów

i usług z punktu widzenia klienta, którym w naszym przypadku jest student. Za szczególnie wartościowy element tej metody można uznać motywowanie pracowników oraz włączanie ich w bieżące funkcjonowanie oraz planowanie rozwoju jednostki. Zgodnie z założeniem metody w procesie tym uczestniczą bowiem wszyscy pracownicy poprzez pracę zespołową, zaangażowanie i stałe podnoszenie kwalifikacji (MARCINIAK 2017). Zatem jeśli rolą kierownictwa jest zapewnienie nauczycielom i pracownikom administracyjnym odpowiednich warunków do realizowania celów jednostki oraz ciągłego doskonalenia, co w długofalowej perspektywie ma przynieść wymierne korzyści, należy w tym celu rozważyć dobór odpowiednich narzędzi. Wydaje się, że efektywnym sposobem zapewnienia jakości kształcenia w centrach językowych jest poddanie się procesom akredytacji, które uruchamiają proces doskonalenia nazywany cyklem Deminga, przeprowadzając jednostkę przez wszystkie jego etapy, czyli: planuj, działaj, sprawdzaj, doskonal.

3. Akredytacja zewnętrzna jako narzędzie kształtowania jakości

Spośród dostępnych akredytacji dwie warte są szczególnej uwagi środowiska akademickiego, ponieważ dotyczą jakości kształcenia językowego. Pierwsza z nich przeprowadzana jest przez Stowarzyszenie EAQUALS (Evaluation and Accreditation of Quality in Language Services), które zostało powołane do życia w 1991 roku jako organizacja *non-profit*. Głównym celem działalności stowarzyszenia jest upowszechnianie wysokich standardów kształcenia językowego poprzez doradztwo i wsparcie instytucji i organizacji zajmujących się edukacją językową. Na przestrzeni 25 lat istnienia EAQUALS zdobyło status uczestniczący Rady Europy (*participatory status*) i działa pod jej auspicjami jako organizacja pozarządowa (*International Non-Governmental Organisation*). Ponadto Stowarzyszenie współpracuje z Komisją Europejską jako konsultant w sprawach edukacji, a także z licznymi innymi instytucjami wytyczającymi standardy kształcenia i walidacji nauczania języków obcych. Do chwili obecnej EAQUALS udzieliło akredytacji ponad 100 ośrodkom w 27 krajach, w tym zaledwie jednemu ośrodkowi w Polsce.

Okres przygotowań do przeprowadzenia procedury akredytacyjnej (etap planowania według cyklu Deminga) poprzedzany jest zwykle wieloma spotkaniami i dyskusjami w gronie pracowników Centrum Językowego, w trakcie których analizowane są sposoby wypełnienia restrykcyjnych standardów jakościowych określonych w tzw. Kartach EAQUALS (*Charters*), szczegółowo opisujących kryteria, które należy spełnić, aby ubiegać się o akredytację. Wśród 12 wyszczególnionych obszarów ocenianych w procedurze akredytacji za naj-

ważniejsze można uznać te związane z certyfikacją językową, wewnętrznym systemem zapewnienia jakości, nadzorem metodycznym oraz – oczywiście – samym nauczaniem. Warto podkreślić, że wymagania zawarte w Kartach EAQUALS w dużym stopniu pokrywają się z typowymi wymaganiami stawianymi przez PKA przy okazji akredytacji programowej czy instytucjonalnej (uchwały PKA), a w niektórych punktach nawet je przekraczają. Znajduje to również swoje odzwierciedlenie w Zasadach Inspekcji EAQUALS (*EAQUALS Inspection Scheme*), w których dodatkowo zawarto szczegółowe procedury dotyczące badania zgodności walidacji i certyfikacji efektów kształcenia z filozofią nauczania i celami kształcenia oraz wewnętrzną i zewnętrzną komunikacji. Duży nacisk kładzie się także na sprawne działanie kanałów komunikacji pomiędzy dyrekcją a pracownikami, w tym udokumentowane sposoby przekazywania pracownikom na bieżąco informacji o planach rozwoju jednostki oraz o postępach w realizacji strategii.

W efekcie podjętych działań przygotowawczych (etap działania według cyklu Deminga) Centrum Językowe ma szansę dokonać znaczącego rozwoju w zakresie zapewnienia jakości kształcenia, np. poprzez wprowadzenie nowych form monitorowania i wspierania procesu dydaktycznego, takich jak lekcje koleżeńskie czy krótkie, niezapowiedziane obserwacje zajęć (*pop-in observation*). Wnioski z raportów z tego typu wizytacji mogą posłużyć m.in. tworzeniu długofalowego planu szkoleniowego, który odpowiada realnym potrzebom lektorów. W przypadku Centrum Językowego Politechniki Łódzkiej część rozwiązań wypracowanych w czasie przygotowań do akredytacji zostało zaadoptowanych w całej Uczelni poprzez przyjęcie przez Senat PŁ stosownych uchwał.

Innym istotnym aspektem warunkującym przyznanie akredytacji jest troska o rozwój zawodowy pracowników jednostki. EAQUALS podsuwa w tym zakresie bardzo praktyczne narzędzie, jakim jest Plan Rozwoju Pracownika (CPD – *Continuing Professional Development*), w którego ramach co trzy semestry przeprowadzana jest z pracownikami rozmowa dotycząca ich potrzeb i postrzegania warunków pracy, a także rozwoju własnej ścieżki zawodowej. Pracownicy mają okazję podzielenia się uwagami na temat zarówno najtrudniejszych, jak i najciekawszych aspektów swojej pracy, a także wyznaczenia sobie – we współpracy z przełożonymi – celów zawodowych na kolejne semestry. Niewątpliwą korzyścią wypływająca z tych działań jest podnoszenie samoświadomości pracowników oraz przekonanie ich, że mają realny wpływ na kształtowanie własnego środowiska pracy. Konkretnym efektem takiej działalności jest aktywne zaangażowanie się lektorów w prace wybranych przez siebie zespołów zadaniowych, koordynowanie tych prac oraz podjęcie innych obowiązków organizacyjnych, zgodnych z zainteresowaniami i kompetencjami. Innym zauważalnym pozytywnym aspektem ugruntowanym w ostatnim czasie jest wzrost kompetencji pracowników. W przypadku Centrum Językowego Po-

litechniki Łódzkiej lektorzy zdobyli nowe kwalifikacje z obszaru zarządzania (studia podyplomowe w SGH), coachingu (studia podyplomowe w UŁ i PŁ) czy mediacji (studia podyplomowe w UŁ) oraz translatoryki (studia podyplomowe w UW).

Podczas wizytacji (etap sprawdzania według cyklu Deminga) inspektorzy zapoznają się z dokumentacją przebiegu studiów oraz ich praktycznymi aspektami; oceniana jest zgodność treści kart przedmiotów – poszerzonych o dodatkowe sylabusy – z polityką językową jednostki, obserwowane są fragmenty lekcji różnych języków prowadzonych na różnych poziomach zaawansowania, oceniane są dydaktyczne i administracyjne zasoby platformy wirtualnej. Aby uzyskać akredytację EAQUALS, jednostka musi ostatecznie spełnić wszystkie z 50 wymienionych w dokumentach Stowarzyszenia standardów zawartych w 12 kategoriach. Stopień ich realizacji jest następnie opisywany i przedstawiany dyrekcji jednostki w formie szczegółowego raportu.

W przypadku Centrum Językowego PŁ, kilkumiesięczny okres intensywnej, twórczej pracy całego zespołu, w tym wypracowane procedury i mechanizmy zapewnienia jakości kształcenia, a także zdobyte dotychczas doświadczenie, zostały uwieńczone zasłużonym sukcesem. W dniu 21 maja 2017 roku Centrum Językowe PŁ otrzymało akredytację Stowarzyszenia EAQUALS z wyróżnieniem w 6 z 12 kategorii: zarządzanie i administracja, certyfikacja, zasoby/materiały, środowisko pracy / otoczenie, obsługa klienta, komunikacja wewnętrzna. Tym samym Politechnika Łódzka stała się pierwszą uczelnią techniczną w Polsce z jednostką certyfikowaną w obszarze jakości kształcenia językowego. Obecnie akredytację EAQUALS posiadają w Polsce: Jagiellońskie Centrum Językowe (jako pierwsza uczelnia w kraju), Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie oraz Collegium Medicum UJ.

Druga z omawianych w artykule akredytacji jest obecnie przygotowywana przez Stowarzyszenie Akademickich Ośrodków Nauczania Języków Obcych SERMO, które powstało w 2006 roku. Jest to ogólnokrajowe stowarzyszenie zrzeszające kadre kierowniczą ośrodków akademickich zajmujących się nauczaniem języków obcych. Jako organizacja integrująca oraz reprezentująca interesy lektorów na uczelniach wyższych, SERMO za swój priorytet uznaje podnoszenie jakości nauczania języków obcych i wdrażanie dobrych praktyk. Jednym ze statutowych celów organizacji jest opracowanie i wdrożenie wspólnych kryteriów ewaluacji kompetencji językowych na studiach wszystkich stopni oraz wprowadzenie certyfikowanego przez SERMO egzaminu profilowanego ACERT na uczelniach tego samego typu. Obecnie trwają prace nad wdrożeniem akredytacji zgodnej z wytycznymi zawartymi w Uchwale nr 66/2019 Prezydium Polskiej Komisji Akredytacyjnej z dnia 28 lutego 2019 roku.

W przygotowywanej procedurze przewiduje się typowe elementy postępowania akredytacyjnego, tj. samoocenę działalności ośrodka, sporządzenie odpowiedniej dokumentacji i przygotowanie wniosku, przygotowanie się ośrodka

do wizyty zgodnie z otrzymanym jej programem, przeprowadzenie wizyty akredytacyjnej, otrzymanie decyzji Komisji Akredytacyjnej.

Istotnym faktem jest, że obie akredytacje są kompatybilne z wymaganiami stawianymi ośrodkom akademickim przez Polską Komisję Akredytacyjną opisanymi w Statucie PKA. Można nawet zaobserwować, że w pewnych aspektach mają one szerszy zakres badania jakości niż kryteria zawarte np. w Raporcie Samooceny wykorzystywane w ocenie programowej PKA. We wszystkich przypadkach stosowane są wskaźniki spełnienia standardów jakości kształcenia. Tabela 1 zawiera porównanie kryteriów zamieszczonych w akredytacjach EAQUALS i SERMO w odniesieniu do wymagań PKA. Zauważyć należy, że

Tabela 1

Porównanie kryteriów w akredytacji EAQUALS i SERMO

Kryteria	Akredytacje	
	EAQUALS	SERMO
Zbieżne z PKA	1. Nauczanie – zgodność z misją i strategią uczelni. 2. Nadzór metodyczny. 3. Certyfikacja/weryfikacja efektów kształcenia. 4. System zapewnienia jakości. 5. Informacja – współpraca z interesariuszami zewnętrznymi. 6. Siedziba i pomieszczenia dydaktyczne. 7. Rozwój zawodowy pracowników. 8. Zasoby dydaktyczne. 9. Kadra.	1. Infrastruktura dydaktyczno-lokalowa. 2. Kadra dydaktyczna i dorobek dydaktyczno-naukowy. 3. Organizacja procesu dydaktycznego. 4. Zapewnienie jakości kształcenia językowego.
Charakterystyczne dla danej akredytacji	1. Dodatkowa oferta dla słuchaczy. 2. Komunikacja – procedury wewnętrzne. 3. Zarządzanie i administracja.	1. Zarządzanie akademickie i administracyjne.
Charakterystyczne dla akredytacji PKA	Umiejscynarodowienie procesu kształcenia.	

Źródło: Opracowanie własne

w przypadkach obu omawianych akredytacji stowarzyszenia dostrzegają rolę procesu zarządzania i administracji jako efektywnych narzędzi zapewnienia jakości kształcenia w uczelniach wyższych, natomiast jedynym kryterium wyróżniającym akredytację PKA jest umiejscynarodowienie procesu kształcenia, co nie stanowi żadnej bariery w ocenie centrów językowych, które są naturalnymi ośrodkami prowadzącymi różnorodną działalność w tym zakresie.

4. Efekty przeprowadzenia procesu akredytacji

Złożoność i wnikliwość oceny dokonanej przez inspektorów EAQUALS, nieodbiegająca od standardów zawartych w raportach z wizytacji dokonywanych przez PKA, pozwala niewątpliwie uznać, że jednostka posiadająca akredytację EAQUALS, a w przyszłości także SERMO, zapewnia wysokie standardy kształcenia językowego. W przypadku centrów językowych działających w strukturach uczelnianych jest to osiągnięcie szczególnie cenne, ponieważ podnosi prestiż całej uczelni oraz przyczynia się do zwiększenia wartości jej dyplomu.

Akredytacja EAQUALS, a co za tym idzie, budowanie nowej kultury edukacyjnej w danej jednostce, to według filozofii Stowarzyszenia specyficzny „stan umysłu”, który nie przemija wraz z wyjazdem inspektorów. Przeciwnie, na tym etapie następuje właśnie ostatni element cyklu Deminga – doskonalenie, czyli wprowadzanie zaleceń komisji akredytacyjnych. Ten niekończący się cykl samodoskonalenia – na poziomie zarówno pracownika, jak i jednostki – którego oczywistym celem jest świadczenie wysokiej jakości usług dydaktycznych dla studentów, w dalszej perspektywie przynosi korzyści na płaszczyźnie gospodarczej i społecznej.

Wśród innych korzyści wymienić można również: integrację zespołu, wprowadzenie nowych form wymiany doświadczeń (lekcje koleżeńskie, zespoły zadaniowe etc.), plan rozwoju pracownika, zmianę struktury organizacyjnej centrów na zespoły zadaniowe, nowe formy wspomagania pracy i planowania szkoleń (krótkie obserwacje typu *pop in*), a przede wszystkim podniesienie jakości zajęć (nowe narzędzia pracy oraz zasoby dydaktyczne na platformie) oraz wdrożenie nowych projektów edukacyjnych i organizacyjnych, np. zajęcia EMI dla pracowników uczelni, konferencje, olimpiady.

Akredytacje językowe to także ważny sygnał dla środowiska akademickiego, aby rozpoczęło szerszą debatę nad jakością kształcenia językowego na poziomie szkolnictwa wyższego w Polsce, by w jak najwyższym stopniu realizować efekty kształcenia językowego zapisane w programach studiów, podnosząc konkurencyjność absolwentów nie tylko na krajowym, ale także międzynarodowym rynku pracy.

Bibliografia

MARCINIAK D., 2017: *Rozwiązania informatyczne jako element wsparcia zarządzania jakością w przedsiębiorstwach produkcyjnych*. „Zeszyty Naukowe Politechniki Łódzkiej. Organizacja i Zarządzanie” nr 67/1214.

STAWICKA M., 2016: *Jagiellońskie Centrum Językowe UJ – nowa kultura dydaktyczna*. „Alma Mater” nr 184–185.

Źródła internetowe

IZDEBSKI H.: *Ustawa 2.0 – Założenia Systemu Szkolnictwa Wyższego*, <http://www.nauka.gov.pl> [dostęp: 20.06.2018].

EAQUALS (Evaluation and Accreditation of Quality in Language Services), <http://www.eaquals.org> [dostęp: 20.06.2018].

NARODOWY KONGRES NAUKI, <http://www.nkn.gov.pl> [dostęp: 20.06.2018].

POLSKA KOMISJA AKREDYTACYJNA, <http://www.pka.edu.pl> [dostęp: 20.06.2018].

External accreditations as an effective tool for quality management at university language centres

Abstract: Introducing new regulations by the Ministry of Higher Education engaged the whole academia in a heated discussion about the shape of future education in Poland. The new reform aims at pushing the number of innovations as well as the prestige of Polish universities to the higher level due to the new administrative systems of the units, quality management systems, staff career development or internationalisation. However, the issues connected with the quality of language education seem to be excluded from the debate. This article will discuss the process of accreditation as a tool to obtain the required results at language centres with the dedicated assessment methods featured by EAQUALS and SERMO associations.

Key words: accreditation, total quality management

Jakość kształcenia językowego widziana oczami przyszłych nauczycieli, studentów romanistyki

Streszczenie: W artykule podjęto próbę ukazania pojęcia jakości kształcenia językowego z nowej perspektywy. Przy użyciu jakościowej ankiety złożonej z pięciu pytań otwartych, poproszono 25 studentów filologii romańskiej, przygotowujących się do zawodu nauczyciela, o zwerbalizowanie swoich przekonań o naturze jakości kształcenia językowego, jej różnych aspektach, sposobach pomiaru i własnych doświadczeniach związanych z nauką języków obcych. Okazało się, że wielu studentów bezpośrednio utożsamia jakość kształcenia z jego wynikami, mierzonymi za pomocą testów językowych lub ustnych i pisemnych egzaminów. Studenci wiążą także jakość z nabywaniem sprawności komunikacyjnej użytecznej w sytuacjach życiowych. Nauczyciel (jego postawy, kompetencje, zaangażowanie) okazuje się niezmiernie istotny dla zapewnienia satysfakcjonujących wyników kształcenia oraz jego jakości. Motywacja, metody dydaktyczne, atmosfera w klasie i organizacja procesu kształcenia występują w nielicznych ankietach, programy zaś i inne dokumenty edukacyjne są w nich całkowicie nieobecne.

Słowa kluczowe: glottodydaktyka, jakość, edukacja językowa, przekonania uczących się

1. Wprowadzenie

Jakość kształcenia, także językowego, jest pojęciem ważnym, lecz niezwykle ogólnym i niełatwym do jednoznacznego zdefiniowania, co utrudnia odwoływanie się do niej w wymiarze praktycznym, poszukiwanie jej jednoznacznych kryteriów czy też przeprowadzanie rzetelnego jej pomiaru. Wielowymiarowość i wewnętrzna złożoność jakości kształcenia związana jest po części z wielością elementów składowych procesu dydaktycznego: od podstaw programowych koordynowanych na poziomie krajowym bądź metod i materiałów wypracowy-

wanych przez badaczy i dydaktyków, przez zagadnienia związane ze specyfiką konkretnych placówek edukacyjnych, aż do problemów związanych z indywidualnym stylem działania poszczególnych nauczycieli i cechami uczniów. Zapewnienie jakości na każdym z tych etapów wydaje się niezwykle trudne, gdyż wymienione zmienne wchodzi z sobą w złożone interakcje, w których efekcie niełatwo jest ocenić wpływ konkretnej manipulacji na poziomie każdej z nich na rzeczywisty proces dydaktyczny. Proces ten można ująć w kategoriach złożonego systemu dynamicznego, w którym potencjalnie nieskończona liczba elementów i połączeń tworzy współzależną, wciąż organicznie i nieprzewidywalnie rozwijającą się całość (MERCER 2011: 63–64). W takiej sytuacji jedną z interesujących ścieżek badawczych może być eksploracja subiektywnych przekonań różnych uczestników procesu dydaktycznego na temat jakości kształcenia. W niniejszym tekście zaprezentuję rezultaty ankietowego badania dotyczącego przekonań studentów filologii romańskiej przygotowujących się do zawodu nauczyciela odnośnie do jakości kształcenia językowego.

2. Przegląd literatury

Badania nad przekonaniem uczących się i nauczycieli zyskują w glottodydaktyce coraz większą popularność (por. KAJALA, BARCELOS (red.), 2003). Ten fakt wyraża dowartościowanie roli uczącego się w procesie dydaktycznym. Czyniąc jakość kształcenia językowego przedmiotem naiwnej (tzn. nienaukowej) refleksji badanych, liczę na poszerzenie naszej wiedzy o badanej populacji poprzez analizę jej przekonań dotyczących badanego zagadnienia, a jednocześnie chcę uzyskać pewien wgląd w naturę samej jakości kształcenia poprzez spojrzenie na nią z nowej perspektywy. Przekonania uczących się można zdefiniować jako „względnie stałą wiedzę, posiadaną przez myślące podmioty na temat własnych i cudzych procesów poznawczych” (WENDEN 1998: 516). Nieco podobnym pojęciem są tzw. teorie implicytne (subiektywne, naiwne), odnoszące się do „fundamentalnych, podstawowych przekonań żywionych przez jednostki, dotyczących natury i plastyczności różnych aspektów kondycji ludzkiej” (RYAN, MERCER 2012: 74, tłum. wszystkich cytatów obcojęzycznych – D.P.).

Należy podkreślić, że w glottodydaktyce badania dotyczące przekonań uczących się odnoszą się zwykle do różnych aspektów uczenia się języka, takich jak rola poszczególnych zmiennych indywidualnych czy strategii, mierzonych zwykle zamkniętymi kwestionariuszami typu BALLI (*Beliefs About Language Learning Inventory*, por. HORWITZ 1988; KUNTZ 1996), a nie zjawisk związanych z całym procesem kształcenia językowego, takich jak jego jakość. Pojęciem zbliżonym do przekonań jest także reprezentacja, definiowana jako

„społecznie ukształtowana i podzielana forma wiedzy o praktycznym charakterze, przyczyniająca się do tworzenia rzeczywistości wspólnej dla danej społeczności” (JODELET 2003: 53). Liczne i popularne w glottodydaktyce są w szczególności badania nad reprezentacjami dotyczącymi poszczególnych języków obcych u różnych grup uczących się (CASTELLOTTI, MOORE 2002; PUDO 2016; DEFAYS, GERON 2016). Pojęcia przekonań uczących się i reprezentacji są podobne, lecz pochodzą z różnych tradycji badawczych i koncentrują się na nieco innych aspektach badanej rzeczywistości. Pojęcie reprezentacji, zakorzenione w socjolingwistyce i psychologii społecznej, jest skoncentrowane głównie na swoim przedmiocie (tzn. na rzeczywistości, która jest podstawą reprezentacji), tymczasem przekonania pochodzące z tradycji psychologii różnic indywidualnych są skupione na swoim podmiocie (w tym wypadku na uczących się). W mojej analizie będę odwoływała się do obu pojęć.

Jakość, najczęściej określana jako zaspokojenie oczekiwań klienta (KOMOROWSKA 2017: 61) czy też „miara tego, co zadowala klientów” (ZYBERT 2002: 128), jest pojęciem trudnym do jednoznacznego zdefiniowania w kontekście edukacji, gdzie „klientów” jest wielu (uczeń, rodzice, pracodawca, władze edukacyjne, społeczeństwo...), a ich oczekiwania często sprzeczne lub nieuświadomione. W rozumieniu jakości kształcenia (w tym językowego) historycznie dokonało się wiele istotnych zmian: od prostego pomiaru głównie wyników kształcenia, poprzez koncentrację na programach i innych dokumentach edukacyjnych, aż po bardziej demokratyczne i konstruktywistyczne podejścia z uwzględnieniem całości procesu dydaktycznego w jego złożoności (JAWORSKA 2009: 19–36). Przykładowo, w koncepcji kompleksowego zarządzania jakością w tzw. szkołach jakości (czyli nastawionych na ustawiczne doskonalenie) podkreśla się wagę relacji między „dostawcami” i „klientami” (czyli personelem szkoły a uczniami i rodzicami), zaangażowania w ciągły rozwój wszystkich uczestników procesu dydaktycznego, nastawienia na procesy i systemy, a nie na zewnętrzne symbole postępów, takie jak oceny czy wyniki egzaminów (ZYBERT 2002: 127–129). Ponieważ trudno zdefiniować jakość w sposób klasyczny, opisując jej istotę, często stosuje się tzw. definicje syndromatyczne, polegające na wymienieniu listy cech, które powinny charakteryzować dane zjawisko (KOMOROWSKA 2017: 62). Przykładowa lista kryteriów oceny jakości zawiera takie cechy, jak: doskonałość, zgodność z celami, standardami i programami, zadowolenie użytkownika lub klienta, rozwój indywidualny, zdolność dokonywania zmian (KOHLEK 2007: 65, cyt. za: KOMOROWSKA 2017: 62). Innym dobrym przykładem może być lista 10 kryteriów stosowanych przez Polską Komisję Akredytacyjną w ocenianiu jakości kształcenia w uczelniach wyższych: konstrukcja i realizacja programu, przyjęcie na studia i weryfikacja osiągnięcia zakładanych efektów kształcenia, kadra nauczająca, infrastruktura, współpraca z otoczeniem społeczno-gospodarczym, umiędzynarodowienie, wspieranie studentów, publiczny dostęp do informacji, polityka jakości (pełne

brzmienie kryteriów i przypisane im standardy na stronie PKA). W odniesieniu do nauczania języków uwzględnia się takie aspekty, jak: organizacja procesu kształcenia, możliwość wyboru języków, kwalifikacje nauczycieli, motywacja uczniów, czas nauczania czy wielkość klas (por. KOMISJA EUROPEJSKA 2012). Badanie przekonań i reprezentacji studentów na temat jakości kształcenia językowego pozwala sprawdzić, w jakim stopniu te lub podobne kryteria zostaną przez nich spontanicznie uwzględnione; innymi słowy, w jakim zakresie ich osobiste teorie jakości pokrywają się z naukowymi i instytucjonalnymi konceptualizacjami.

3. Opis badania

Celem badania, tak jak zaznaczono we wstępie, było poznanie opinii studentów specjalizacji pedagogicznej romanistyki UJ na temat jakości kształcenia językowego. Wspomniana grupa jest szczególnie interesująca z punktu widzenia badanej problematyki, ponieważ studenci przygotowujący się do zawodu nauczyciela mogą potencjalnie reprezentować jednocześnie dwa różne spojrzenia na kwestię jakości kształcenia: z jednej strony, mogą ją analizować z punktu widzenia uczących się, których rolę wciąż pełnią, lecz z drugiej – mogą także próbować utożsamiać się ze swoją przyszłą rolą zawodową. Zakładamy, że przeszłe i aktualne doświadczenia edukacyjne mają wpływ na kształtowanie się przekonań dotyczących pojęcia jakości, a te z kolei mogą wywierać pewien wpływ na późniejszą ewentualną praktykę pedagogiczną, tym bardziej że z badań wynika, iż „niezależnie od dogłębności edukacji przyszłych nauczycieli, ich poglądy na temat nauczania nie ulegały zasadniczym zmianom w trakcie praktyki dydaktycznej” (MICHONSKA-STADNIK 2013: 31).

Przeprowadzone przeze mnie badanie ma charakter eksploracyjny i jakościowy. To oznacza, że holistycznie ujmuje badane zjawisko, opiera się na otwartych technikach zbierania danych, które następnie nie są porządkowane według z góry przyjętych kategorii – wyłanianych dopiero w toku analizy (WILCZYŃSKA, MICHONSKA-STADNIK 2010: 139). Ze względu na grupowy charakter badania postanowiłam policzyć procent osób udzielających konkretnych odpowiedzi, a to w celu ukazania ogólnych tendencji przeważających w badanej grupie (por. SMUK 2016: 163–164). Moja ankieta składa się wyłącznie z pytań otwartych, mających zostawić badanym jak największą swobodę wypowiedzi. Użycie zamkniętych kwestionariuszy w oczywisty sposób wpływa na badanych, narzucając im zakres tematyczny odpowiedzi i ograniczając je do aspektów, które zamieszczono w kwestionariuszu, a o których spontanicznie mogliby w ogóle nie pomyśleć (por. RYAN, MERCER 2012: 80).

Użyta w badaniu ankieta składała z następujących 5 pytań otwartych: „1. Czym, Pani/a zdaniem, jest jakość kształcenia językowego? 2. W jaki sposób mierzy się jakość kształcenia językowego? Czy te metody pomiaru wydają się Pani/u optymalne? Jeśli nie, co należałoby zmienić? 3. Jaki aspekt jakości kształcenia językowego jest najważniejszy z punktu widzenia ucznia? 4. Jaki aspekt jakości kształcenia językowego jest najważniejszy z punktu widzenia nauczyciela? 5. Czy kształcenie językowe, z którego korzystał/a Pan/i do tej pory, było wysokiej jakości? Proszę o krótkie uzasadnienie swojej opinii”. Teoretycznie, zadanie pierwszego pytania powinno wystarczyć, żeby osiągnąć główny cel badania: poznać opinie studentów dotyczące natury jakości kształcenia językowego. Jego ogólność mogłaby jednak zachęcić do udzielania zbyt abstrakcyjnych odpowiedzi o małym potencjale wyjaśniającym, a nawet tautologicznych (np. jakość kształcenia językowego jako dobre, właściwe, adekwatne nauczanie języka). Pytania 3 i 4 miały więc pozwolić na doprecyzowanie pojęcia jakości przez przypomnienie sobie tych jego aspektów, które mogły zostać pominięte w odpowiedziach na pytanie 1. Formułując je, celowo unikałam poruszania kwestii tradycyjnie uznawanych za istotne dla jakości kształcenia, takich jak skuteczność czy zadowolenie uczących się, żeby nie sugerować respondentom istotności tych czynników. Pytanie 2 z kolei opiera się na założeniu, że proponowane sposoby pomiaru jakości kształcenia językowego pozwalają również w dużej mierze wnioskować o jego naturze, choć oczywiście kwestia pomiaru (i jego konceptualizacji przez badanych) jest także interesująca sama w sobie. Wreszcie pytanie 5 było pytaniem kontrolnym: miało na celu sprawdzenie, czy czynniki deklarowane jako najistotniejsze dla kształcenia wysokiej jakości rzeczywiście będą grały decydującą rolę w ocenie jakości kształcenia, w którym badani osobiście uczestniczyli. Ze względu na różnicę w naturze pytania (abstrakcyjne vs osobiste) założyłam, że odpowiedzi mogą się różnić, a czynniki uwypuklone jako uzasadnienie opinii o wysokiej lub niskiej ocenie własnego kształcenia językowego będą odzwierciedlać głębsze, bardziej ukryte, ale też istotniejsze przekonania niż te zawarte w odpowiedziach na pytania bardziej abstrakcyjne.

W ankiecie udział wzięło 25 osób: 20 studentów I roku studiów magisterskich różnych filologii romańskich, rozpoczynających kurs „Wprowadzenie do dydaktyki”, oraz 5 studentek II roku studiów magisterskich filologii francuskiej, rozpoczynających kurs „Dydaktyka przedmiotowa II”, będący kontynuacją poprzedniego, oraz „Dydaktyki przedmiotowej I”. Studenci wypełnili ankietę podczas zajęć rozpoczynających każdy z tych kursów, w październiku 2018 roku. Otrzymali od prowadzącej (autorki badania) arkusze ankiety w języku polskim z prośbą o udzielenie możliwie wyczerpujących odpowiedzi, bez limitu czasowego, jednak czas wypełniania nie przekroczył 30 minut.

Analiza ankiet polegała na redukcji danych poprzez kodowanie określonych fragmentów odpowiedzi, istotnych z punktu widzenia postawionych pytań

badawczych (por. RUBACHA 2008: 261–264). Każda odpowiedź pozwoliła mi wyróżnić kilka dominujących kategorii tematycznych, którym przypisałam odpowiednie etykiety. Kategorie te obejmowały w sposób wyczerpujący wszystkie otrzymane odpowiedzi; takie, które nie pasowały do żadnej z kategorii, z reguły udzielone przez pojedyncze osoby, grupowałam w kategorii „inne”. Liczba odpowiedzi nie była ograniczona w instrukcji, zatem wielu respondentów udzielało ich po kilka, stąd procenty poszczególnych odpowiedzi nie sumują się do 100 (procent odpowiedzi w danej kategorii należy rozumieć jako procent osób, które jej udzieliły).

4. Wyniki

Dane uzyskane dzięki ankiecie okazały się wystarczająco bogate, żeby na ich podstawie nakreślić pewien obraz jakości kształcenia językowego (w tabelach i cytatach z ankiety: JKJ) widzianej oczami uczestników badanej grupy (por. tab. 1).

Tabela 1

Definicje jakości kształcenia językowego (odpowiedzi na pytanie nr 1)

Kategoria odpowiedzi	Przykład	Liczba osób	[%]
Jakość jako wyniki kształcenia	<i>JKJ jest pewnego rodzaju zbiorem umiejętności, które zostały nabyte podczas nauki danego języka.</i>	12	48
Jakość jako skuteczność, efektywność nauki	<i>JKJ to skuteczność nauczania.</i>	11	44
Jakość określona podaniem jej synonimu (=poziom)	<i>Moim zdaniem JKJ jest to poziom nauczania, jaki oferuje nauczyciel swoim uczniom.</i>	10	40
Jakość zależy od nauczyciela	<i>JKJ to dla mnie kompetencje oraz przygotowanie dydaktyczne nauczyciela</i>	9	36
Sposób nauczania	<i>Jest to odpowiedni sposób przekazania nauki języka</i>	6	24
Metody i materiały dydaktyczne	<i>Ważna jest również metoda, jaką stosuje nauczyciel, by miała ona jak najlepszy rezultat w dalszym rozwoju.</i>	5	20
Jakość zależy od ucznia	<i>JKJ zależy [...] też od uczniów, ich nastawienia i zaangażowania</i>	4	16
Inne	<i>JKJ odpowiada za [...] zadowolenie uczniów i atmosferę panującą na zajęciach.</i>	3	12
Razem		60	

Jak wynika z tabeli 1, w większości odpowiedzi jakość utożsamiona jest z wynikami kształcenia, najczęściej w sposób bardzo bezpośredni. Wynik kształcenia niekiedy określany jest ogólnie (właśnie jako wynik czy też rezultat), a niekiedy nieco bardziej precyzyjnie (jako konkretny rodzaj opanowanych umiejętności). W drugiej z kolei kategorii odpowiedzi również ujęto jakość w świetle osiągniętych przez uczniów wyników: przesądza o niej efektywność czy skuteczność procesu nauczania, czyli relacja między wkładem (pracy, pieniędzy, czasu) a rezultatem (choć nie wiadomo, co dokładnie respondenci rozumieją przez te określenia). W trzeciej kategorii odpowiedzi respondenci zadowalają się podaniem synonimu słowa „jakość” (najczęściej jest mowa w tym kontekście o poziomie lub „dobrym, wysokim poziomie” nauczania). Takie tautologiczne wyjaśnianie *ignotum per ignotum* nie jest czymś niespotykanym także w literaturze przedmiotu (np. doskonałość, *excellence*, wskazywana jako jeden ze składników jakości, por. KOHLER 2007: 65, cyt. za: KOMOROWSKA 2017: 62). Należy zwrócić uwagę na to, że te trzy najczęściej udzielane odpowiedzi, choć wiele mówią o poglądzie studentów na istotę jakości, nie wskazują w żaden sposób na czynniki, które mogą mieć na nią wpływ. Kilka z nich jest wymienionych dalej, w mniejszej liczbie ankiet, choć większość tych odpowiedzi wciąż jest dość ogólna: nauczyciel ma być kompetentny, sposób nauczania – odpowiedni, a metody – właściwe, lecz przeważająca liczba osób nie precyzuje, co te określenia dla nich znaczą. Relatywnie niewielkie zróżnicowanie odpowiedzi, a także ich dość ogólny charakter dowodzą trafności decyzji o zadaniu więcej niż jednego pytania.

Opinie studentów o sposobach pomiaru jakości kształcenia językowego w bardzo dobitny sposób potwierdzają wnioski z poprzedniego pytania, co dowodzi istnienia spójnej, głęboko zakorzenionej reprezentacji. Jak pokazuje tabela 2, niemal wszyscy respondenci (z wyjątkiem 3 osób) utożsamili różne sposoby pomiaru umiejętności językowych uczniów ze sposobami pomiaru jakości kształcenia językowego. Wymieniali w tej roli egzaminy, testy, sprawdziany, certyfikaty, oceny, odpytywanie ustne, kontrole bieżące lub okresowe. Ponieważ pytanie dotyczyło też ograniczeń podanych sposobów pomiaru, liczni studenci zwrócili uwagę na fakt, że wymienione metody nie są doskonałe. Zarzucali im głównie niedokładność w mierzeniu tego, co powinny zmierzyć, czyli rzeczywistych umiejętności językowych uczniów. Ich zdaniem w testach językowych kładzie się nacisk na poprawność gramatyczną, a nie na komunikację. Testy są niepraktyczne, niezyciowe, nierzetelne, zbyt rzadkie. Nikt z badanych jednak nie kwestionuje samego przełożenia wyników testów na jakość kształcenia. Tymczasem „wyniki nie muszą przecież zawsze świadczyć o wartości samego programu czy stosowanych metod, lecz mogą odnosić się do konkretnej grupy uczących się, którzy byli lepiej lub gorzej przygotowani [...]”. Podejście oparte na standaryzowanych testach jest także formą scentralizowanej kontroli oraz przejawem charakterystycznego dla ustroju kapitalistycznego

Tabela 2

Metody pomiaru jakości kształcenia językowego i ich adekwatność (odpowiedzi na pytanie 2)

Kategoria odpowiedzi	Przykład	Liczba osób	[%]
Pomiar wyników nauczania	<i>Jakość mierzy się, oceniając postępy uczniów (testy, sprawdziany).</i>	22	88
Krytyka testów i ocen	<i>Moim zdaniem nie są optymalne, ponieważ nauczanie się poprawnego rozwiązywania szczególnego rodzaju zadań nie gwarantuje poradzenia sobie w konkretnej sytuacji językowej w codziennym życiu, co przecież jest celem nauczania językowego.</i>	14	56
Ankiety	<i>Jakość kształcenia mierzy się na podstawie ankiet, tego, czy uczniowie są zadowoleni z nauczania.</i>	7	28
Skala ESOKJ	<i>Do pomiaru JKJ wykorzystuje się przede wszystkim specjalną książkę, w której jasno opisane są poszczególne poziomy językowe, wymagania, jakie należy spełnić, aby móc osiągnąć dany poziom.</i>	3	12
Wizytacje	<i>JKJ można mierzyć poprzez różnego rodzaju testy, wizytacje na zajęciach...</i>	2	8
Inne	<i>Powinno się sprawdzać umiejętności nauczycieli (przed zatrudnieniem).</i>	3	12
Razem		51	

dażenia do mierzenia efektywności, produktywności, wydajności wszystkiego, co możliwe” (JAWORSKA 2009: 21).

Wśród wymienionych przeze mnie wcześniej kryteriów oceny jakości kształcenia PKA nie uwzględniono w ogóle osiąganych przez studentów rezultatów. Trudno jednak dziwić się studentom, skoro „najpopularniejszy, choć niekoniecznie najlepszy sposób oceny pracy lektora to poszukiwanie tych wskaźników [empirycznych wskaźników jakości edukacji językowej] w efektach, jakimi są wyniki egzaminacyjne” (KOMOROWSKA 2017: 64). Warto odnotować, że niemal 1/3 badanych wskazała również (a jedna osoba wyłącznie) na ankiety jako dobry sposób pomiaru jakości, co dowodzi, że bardziej subiektywne aspekty tego zjawiska, takie jak zadowolenie uczniów z zajęć, również nie pozostają całkiem niezauważone. Inne 2 osoby wymieniają wizytacje jako możliwy sposób pomiaru jakości kształcenia. Najbardziej zaskakującym dla mnie rezultatem było udzielenie przez 3 osoby (12%) odpowiedzi wskazujących na *Europejski system opisu kształcenia językowego* jako narzędzie pomiaru jakości, w dodatku optymalne. Sama znajomość tej publikacji przez (nawet nie-licznych) studentów dopiero rozpoczynających swoje przygotowanie zawodowe, nie wspominając już o ogromnym zaufaniu do jej użyteczności i skuteczności, dowodzi popularności i zakorzenienia książki w świadomości osób zainteresowanych edukacją językową.

Odpowiedzi na pytanie 3 różnią się od poprzednich przede wszystkim tym, że trudniej wskazać tutaj silną tendencję centralną: po dwóch najczęściej udzielanych odpowiedziach pojawia się wiele kwestii, które poruszane są jedynie w czterech lub trzech ankietach. Można więc powiedzieć, że spojrzenie na jakość kształcenia z perspektywy ucznia okazało się bardziej indywidualną sprawą niż kwestia jej natury czy pomiaru. Podczas gdy w poprzednich przypadkach doszły do głosu przede wszystkim najpowszechniejsze reprezentacje społeczne (koncentracja na wynikach i egzaminach), zawężenie problemu skutkowało bardziej osobistą refleksją, przekładając się na indywidualizację odpowiedzi. Jak wynika z tabeli 3, dwa czynniki okazały się jednak najbardziej wyraziste.

Tabela 3

Aspekty jakości kształcenia językowego najważniejsze dla ucznia (odpowiedzi na pytanie 3)

Kategoria odpowiedzi	Przykład	Liczba osób	[%]
Praktyczność, komunikatywność	<i>Możliwość porozumiewania się w danym języku.</i>	13	52
Nauczyciel (postawa, kompetencje)	<i>Podejście nauczyciela do przedmiotu, a także do drugiego człowieka.</i>	9	36
Jasność, przystępność zajęć	<i>Łatwość w przyswajaniu wiedzy.</i>	4	16
Atrakcyjność zajęć, dobra atmosfera	<i>Ważne, by lekcje nie były stresujące, ale też by zbyt luźna atmosfera nie rozleniwiała ucznia.</i>	4	16
Motywacja ucznia	<i>[...] aby uczniowie chcieli sami od siebie uczyć się danego język i poszerzać swoją wiedzę.</i>	4	16
Efekty kształcenia	<i>Z punktu widzenia ucznia najważniejszym aspektem JKJ jest to, jaki efekt to kształcenie przynosi.</i>	4	16
Materiały dydaktyczne	<i>Łatwość i przystępność materiałów jest najważniejsza z punktu widzenia ucznia.</i>	3	12
Inne	<i>Zrozumienie gramatyki.</i>	3	12
Razem		44	

Pierwszy miał związek z praktyczną użytecznością zdobywanej wiedzy językowej: kształcenie wysokiej jakości to zatem takie, w którego wyniku uczeń jest w stanie porozumieć się w języku obcym, użyć go do realizacji własnych celów językowych, np. w pracy. Drugim ważnym dla ucznia czynnikiem jest – co nie powinno nikogo zaskakiwać – nauczyciel. Studenci podkreślają, że jego kompetencje, podejście do ucznia i do przedmiotu są ważnym z punktu widzenia uczących się czynnikiem warunkującym jakość całego procesu. Efekty kształcenia jako takie (a więc odpowiedzi, w których nie uwypuklono ich komunikacyjnego aspektu) zostały uwzględnione tylko przez 4 osoby. Występują pewne zmienne związane z samym procesem dydaktycznym (sposób

prowadzenia zajęć, ich atrakcyjność, użyte materiały) oraz z subiektywnym odbiorem tego procesu przez ucznia (motywacja, atmosfera na zajęciach).

O odpowiedziach na pytanie 4 możemy powiedzieć to samo, co w przypadku poprzedniego pytania: są one mniej więcej równo rozłożone, mniej wyraźne są tendencje centralne, co wskazuje na dużą rolę indywidualnej refleksji podczas odpowiadania na to pytanie. Dodatkowo można zauważyć, że ogólna liczba odpowiedzi udzielonych na to pytanie jest najmniejsza: w sumie 34 odpowiedzi, w porównaniu z 60 udzielonymi na pytanie 1, 51 – na pytanie 2, 44 – na pytanie 3 i 53 na pytanie 5. Wrażenie, że to pytanie mogło sprawić studentom pewien kłopot, jest spotęgowane analizą treści udzielonych odpowiedzi, uwidocznioną w tabeli 4: część z nich jako aspekty jakości kształcenia istotne dla nauczyciela podaje jego obowiązki dydaktyczne wobec uczniów, częściowo zbieżne z oczekiwaniami wyrażonymi przy okazji poprzedniego pytania. Dowiadujemy się, co nauczyciel powinien robić w swojej pracy (odpowiednio przekazywać wiedzę, motywować uczniów), a nie, co jest dla niego najważniejsze. Jedna odpowiedź (zacytowana jako przykład w kategorii „Inne”) odmawia nawet wprost nauczycielowi prawa do własnej perspektywy. Podobnie jak w pytaniu 2, respondenci koncentrują się na mierzalnych, namacalnych wy-

Tabela 4

Aspekty jakości kształcenia językowego najważniejsze dla nauczyciela
(odpowiedzi na pytanie 4)

Kategoria odpowiedzi	Przykład	Liczba osób	[%]
Wyniki, postępy uczniów	<i>Z punktu widzenia nauczyciela najważniejsze są wymierne widoczne wyniki, np. dobre wyniki egzaminów, zaliczanie testów itp.</i>	8	32
Zdobywanie wiedzy na zajęciach	<i>Nauczyciel powinien [...] sprawić również, by uczniowie zapamiętywali część materiału bezpośrednio na zajęciach.</i>	7	28
Przygotowanie i doskonalenie zawodowe	<i>Przygotowanie do nauczania, do prowadzenia zajęć.</i>	4	16
Zmotywowanie ucznia	<i>Nauczyciel powinien przede wszystkim zainteresować językiem i kulturą.</i>	4	16
Cechy ucznia	<i>Z punktu widzenia nauczyciela najważniejsze jest zaangażowanie uczniów oraz ich łatwość przyswajania materiału językowego.</i>	4	16
Warunki pracy	<i>Z punktu widzenia nauczyciela najważniejszym aspektem JKJ wydaje mi się dostęp do technologii i materiałów ułatwiających przekazywanie wiedzy.</i>	3	12
Inne	<i>Cel nauczyciela powinien zbiegać się z celem ucznia.</i>	4	16
Razem		34	

nikach kształcenia, które miałyby być dla nauczyciela najistotniejsze, choć nie wyjaśniają, dlaczego: być może ze względu na to, że zewnętrzna ocena pracy nauczyciela bywa na nich oparta. Część osób zauważa również pewne czynniki wpływające na jakość kształcenia językowego, rzeczywiście widziane z perspektywy nauczyciela: jego przygotowanie zawodowe, cechy uczniów, które mogą mu ułatwiać lub utrudniać pracę, oraz niektóre organizacyjne czy materialne warunki pracy.

Jeśli chodzi o ostatnie pytanie, zdecydowana większość (16 osób) odpowiedziała, że kształcenie językowe, z którego do tej pory korzystała, było zarówno dobrej, jak i złej jakości. Pozostałe odpowiedzi rozłożyły się niemal po równo: 4 osoby stwierdziły, że ich edukacja językowa była dobrej jakości, a 5 – że złej (w dwóch przypadkach eufemistycznie określonej jako „średnia” i „bardzo średnia”). Wyróżnione przeze mnie w tabeli 5 kategorie zawierają czynniki wskazywane przez respondentów w uzasadnieniu tej oceny. Wydaje mi się

Tabela 5

Jakość kształcenia w świetle własnych doświadczeń (odpowiedzi na pytanie 5)

Kategoria odpowiedzi	Przykład	Liczba osób	[%]
Sposób prowadzenia zajęć	<i>Lekcje były prowadzone w sposób przystępny i konkretny.</i>	14	56
Nauczyciel	<i>Wszystko zależało od nauczyciela. / Różne przedmioty [...] były prowadzone przez osoby, które kompletnie się na tym nie znały.</i>	13	52
Efekty	<i>To złe [kształcenie językowe] nie przynosiło żadnych efektów [...] i wychodziło się z lekcji z poczuciem regresu, a nie progresu.</i>	6	24
Organizacja procesu kształcenia	<i>Zróżnicowanie poziomów było tak duże, że prowadzenie lekcji przez nauczyciela w sposób efektywny było niemożliwe.</i>	4	16
Rodzaj placówki	<i>Z zasady na kursach językowych było wyższej jakości niż w jednostkach publicznych.</i>	4	16
Etap nauczania	<i>Kształcenie językowe w moim przypadku miało różną jakość na różnych etapach edukacyjnych.</i>	4	16
Materiały	<i>Często zajęcia były prowadzone tylko i wyłącznie na bazie podręcznika.</i>	4	16
Motywacja ucznia	<i>Moje już dojrzałe podejście i jasny cel sprawiły, że nauka była podparta silną motywacją, a przez to znacznie efektywniejsza.</i>	2	8
Atmosfera	<i>...[złe kształcenie] było przeprowadzone w złej atmosferze.</i>	2	8
Razem		53	

bardzo charakterystyczne, że końcowy rezultat procesu dydaktycznego, do wartościowania w odpowiedziach na poprzednie pytania, traci na znaczeniu w interpretacji własnych doświadczeń edukacyjnych: tylko 6 osób (24%) bezpośrednio odnosi się do postępów językowych lub ich braku. Na pierwsze miejsce wysuwa się sposób prowadzenia zajęć oraz sama osoba nauczyciela, którego ogromna rola jest zaakcentowana przez bardzo mocne określenia, używane przez część respondentów („Wszystko zależało od nauczyciela”). Oprócz czynników dydaktycznych (sposób prowadzenia zajęć, kompetencje nauczyciela, materiały) pojawiają się, bodaj po raz pierwszy na nieco większą skalę, warunki materialne i organizacyjne. Respondenci zauważają, że kształcenie prywatne jest zwykle wyższej jakości niż publiczne, jakość może być różna zależnie od etapu edukacyjnego, a jej poważnym ograniczeniem bywa zbyt duża liczebność klas, zróżnicowanie poziomów czy częste zmiany nauczyciela.

Tym, co zwraca uwagę w ankiecie poza wyłaniającym się z niej obrazem jakości kształcenia językowego i jej pomiaru, są specyficzne przekonania części respondentów w kwestii nauczania i uczenia się języka. W wielu wypowiedziach wiedzę językową można przekazać na zasadzie prostej transmisji; jedna z respondentek bardzo obrazowo wspomina o „wiedzy, którą otrzymali uczniowie od swojego nauczyciela”. Inne cytaty: „Im bardziej przystępnie podawany jest materiał językowy i im szybciej jest on asymilowany przez studenta, tym wyższa jest JKJ”; „Dla nauczyciela najważniejsze jest przekazywać w dokładny i zrozumiały sposób posiadaną wiedzę”. Podawanie, przekazywanie i asymilowanie nie zostawiają wiele miejsca na bardziej konstruktywistyczne czy autonomiczne spojrzenie na zdobywanie wiedzy i umiejętności językowych. Co ciekawe, w kwestii motywacji czy zainteresowania przedmiotem studenci zdają się również bardzo mocno polegać na nauczycielu, co w pewnym stopniu podważa ich podmiotowość, uznawaną za bardzo ważną we współczesnej psychologii i glottodydaktyce: „[...] czy prowadzący jest w stanie zainteresować uczniów danym tematem i [...] przekazać im pasję do kultury i języka danego kraju”; „Nauczyciel powinien przede wszystkim zainteresować językiem i kulturą”. Zdarzają się jednak także wypowiedzi, które podkreślają rolę samych uczniów, jeśli nie w procesie budowania kompetencji językowych, to przynajmniej w regulacji wkładanego w naukę wysiłku: „JKJ zależy od kadry nauczającej, ale też od samych uczniów, ich nastawienia i zaangażowania”; „Na JKJ składa się [...] zaangażowanie uczniów, bez ich chęci nie będzie dobrych rezultatów”.

5. Dyskusja

Przeprowadzona przeze mnie ankieta pozwoliła na wyciągnięcie kilku ważnych wniosków co do koncepcji jakości kształcenia językowego z punktu widzenia studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela języka romańskiego. Przede wszystkim należy zauważyć, że ich podejście jest bardzo pragmatyczne, zorientowane na mierzalne rezultaty procesu dydaktycznego. Cel studentów, którego osiągnięcie traktowane jest jako główny wyznacznik jakości, stanowi zdobycie praktycznych umiejętności językowych i kulturowych, które pozwolą im funkcjonować w kraju języka docelowego lub podejmować się różnych, konkretnych zadań w kontekście obcojęzycznym, w sferze zawodowej i prywatnej. Jako dowód (choć niedoskonały) zdobycia satysfakcjonujących umiejętności językowych respondenci są gotowi przyjąć wyniki wszelkiego rodzaju testów i egzaminów językowych, czemu trudno się dziwić, skoro funkcjonują w społeczeństwie przykładającym olbrzymią wagę do wszelkiego rodzaju ocen i certyfikatów.

Tak wyraźne utożsamienie jakości kształcenia językowego z wynikami uczniów może nieco niepokoić przede wszystkim dlatego, że – choć między oboma zjawiskami istnieje wyraźny związek – nie jest on jednak bezpośredni. Świetny nauczyciel języka francuskiego może nie być w stanie pomóc grupie całkowicie zaabsorbowanej przygotowaniem do bardzo trudnego egzaminu z matematyki, zbyt licznej, o zbyt zróżnicowanym poziomie wyjściowym, uczniowi zaniedbanemu środowiskowo, uprzedzonemu, nienawidzącemu szkoły itp. „Osiągnięcia uczniów są zmienną, na którą ma wpływ wiele różnych czynników – np. status społeczno-ekonomiczny czy wykształcenie rodziców – i trudno przyjmować je za podstawę wartościowania” (JAWORSKA 2009: 34). W tym sensie, choć jest oczywiste, że od kształcenia o wysokiej jakości naturalnie oczekuje się wysokich wyników, pomiar tych ostatnich nie powinien być traktowany jako jedyny i ostateczny wyznacznik jakości kształcenia (por. KOMOROWSKA 2017: 64). Być może studenci do pewnego stopnia zdają sobie z tego sprawę, gdyż mówiąc o własnych doświadczeniach edukacyjnych (a nie o ujętej abstrakcyjnie jakości kształcenia), koncentrują się na sposobie prowadzenia zajęć, w dużej mierze ignorując wyniki.

Bodaj najważniejszy pojedynczy czynnik, który wyróżnia się w ankietach jako odpowiedzialny za jakość kształcenia lub za osiągnięcie przez uczniów dobrych wyników (co zdaje się w dużym stopniu tożsame), to osoba nauczyciela. Jego kompetencje zawodowe są ważne, studenci doceniają przystępne i zróżnicowane zajęcia, lecz najczęściej powracającym motywem jest stosunek nauczyciela do uczniów, nauczania i nauczanego przedmiotu. Nauczycielowi przypisuje się w większości ankiet bardzo duży wpływ na proces dydaktyczny; jest on przekazicielem wiedzy językowej, odpowiada za organizację

procesu dydaktycznego, za selekcję i uwzględnienie odpowiednich treści (np. kulturowych), ale także za zainteresowanie i motywację uczniów. Tak ogromna moc sprawcza, a także odpowiedzialność przypisywana nauczycielowi nie idą w parze z przypisaniem mu przez respondentów statusu pełnego podmiotu w rzeczywistości szkolnej. Jego cele są z założenia podporządkowane celom uczniów, a przyjęcie jego perspektywy w spojrzeniu na jakość zdaje się nastroczać studentom pewnych trudności. Można to oczywiście wyjaśnić faktem, że dopiero przygotowują się oni do wykonywania tego zawodu, natomiast przez wiele lat mieli okazję znajdować się w roli uczących się, zatem w naturalny sposób przyjmują ich perspektywę nawet wówczas, gdy pytanie ankiety próbuje wymusić jej zmianę.

Studenci przywiązują pewną wagę do czynników *sensu stricto* dydaktycznych. Wspominają o metodach, materiałach, przygotowaniu nauczyciela, sposobie prowadzenia zajęć. W tym kontekście dla studentów jakość to zróżnicowane, przystępne, skoncentrowane na komunikacji zajęcia, podczas których można bezpośrednio przećwiczyć i zapamiętać przynajmniej część materiału. W świetle wielokrotnych nawiązań do pojęcia komunikacji i nauczania komunikacyjnego, które dla studentów wydaje się prawdziwym znakiem jakości, może nieco zaskakiwać brak jakichkolwiek odniesień do dydaktyki zadaniowej czy projektowej, promowanej przez wydawców i metodyków od chwili wydania ESOKJ (por. ESOKJ 2003: 20–21). Można z tego wyciągnąć wniosek, że pewne koncepcje, obecne w różnych dokumentach edukacyjnych czy pracach glottodydaktyków, nie przedostają się natychmiast do szerszej świadomości uczestników procesu edukacyjnego. To samo dotyczy zresztą innych koncepcji proponowanych przez autorów ESOKJ, takich jak różnorodność (ESOKJ 2003: 15–16), której istotność jest bardzo mocno zaznaczona choćby w „Deklaracji o edukacji językowej” podpisanej w Grazu w 2010 roku (por. punkty 11, 16 i 23): żaden z respondentów nie wymienił budowania kompetencji różnorodnej jako wyznacznika jakości.

Stosunkowo niewielką wagę studenci zdają się przywiązywać do atrakcyjności zajęć i panującej na nich atmosfery, co wydaje się spójne z utożsamieniem jakości z wynikami kształcenia: atrakcyjność i atmosfera mogą być postrzegane jako miłe dodatki, pozbawione jednak bezpośredniego wpływu na ostateczny rezultat. Bardziej zaskakująca jest dla mnie znikoma liczba odniesień do podstawowych organizacyjnych i materialnych wyznaczników jakości kształcenia językowego, takich jak wielkość grup, wyposażenie sal, wyrównany poziom grupy, liczba godzin i ich pozycja w siatce, możliwość wyboru i kontynuacji języka, choć są to czynniki uwzględniane w publikacjach poświęconych kształceniu językowemu (por. KOMISJA EUROPEJSKA 2012). Są one jednak czymś tak podstawowym, że być może respondenci uważają ich obecność za oczywistą, przez co nie postrzegają ich już jako zmiennych, w przeciwieństwie do czynników takich, jak osoba nauczyciela czy sposób prowadzenia zajęć.

Respondenci nie zauważają także znaczenia dla jakości kształcenia takich czynników, jak wymieniane przez KOHLERA (2007: 65, cyt. za: KOMOROWSKA 2017: 62): zgodność ze standardami, z programami, celami (postawionymi przez instytucję), rozwój indywidualny, zdolność instytucji do wprowadzania zmian. Programy, standardy, podstawy programowe, curricula, sylabusy ani inne dokumenty edukacyjne, ważne choćby w cytowanej przeze mnie „Ewaluacji Jakości Kształcenia” PKA, nie są w ogóle wzmiankowane, tak jakby jedynym celem, do którego powinny dążyć placówki oświatowe, było zaspokojenie poprawnie zdiagnozowanych potrzeb językowych uczniów (głównie komunikacja obcojęzyczna i znajomość kultury docelowej). Problematyka miejsca szkoły w strukturze systemu edukacji również nie jest w ogóle poruszana.

6. Wnioski

Przeprowadzone przeze mnie badanie pozwoliło przyjrzeć się głównym wymiarom, jakie pojęcie jakości kształcenia językowego przyjmuje w oczach studentów przygotowujących się do wykonywania zawodu nauczyciela. Z analizy ankiet wynika, że ich implicytne teorie zostały ukształtowane bardziej w toku osobistych doświadczeń niż w efekcie posiadania uporządkowanej wiedzy o funkcjonowaniu systemu edukacji. Wypowiedzi respondentów pokazują dość dobrze, co jest dla nich najważniejsze w całym kształceniu językowym: osiąganie wymiernych wyników, pozwalających skutecznie komunikować się i podejmować działania w kontekście obcego języka i kultury. Takie wyniki ankiety mogą być wskazówką dla osób organizujących kształcenie przyszłych nauczycieli, żeby położyć odpowiedni nacisk także na bardziej organizacyjne, materialne aspekty procesu dydaktycznego, ewentualnie wskazując na dodatkowe cele kształcenia językowego, np. w obszarze kompetencji kluczowych. Oczywiście, moje badanie ma ograniczenia: ankiety przeprowadzono na niewielkiej grupie i tylko w jednej placówce, co sprawia, że przenoszenie wniosków na inne populacje może być ryzykowne.

Bibliografia

- CASTELLOTTI V., MOORE D., 2002: *Représentations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

- DEFAYS J.-M., GERON G. (red.), 2016: *Représentations du français et motivations des allophones à l'apprendre et à l'enseigner*. „Langage et l'Homme. Revue de didactique du français” no 1, l'Harmattan.
- COSTE D., NORTH B., SHEILS J., TRIM J. (Rada Europy), 2003: *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Tłum. W. MARTYNIUK. Warszawa: Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Kształcenia Nauczycieli.
- JAWORSKA M., 2009: *Autoewaluacja w procesie uczenia się i nauczania języków obcych. Zastosowanie Europejskiego portfolio językowego w kształceniu nauczycieli*. Wrocław: Atut.
- JODELET D., 2003: *Représentations sociales : un domaine en expansion*. In: *Les représentations sociales*. Red. D. JODELET D. Paris: PUF, s. 45–78.
- KOMOROWSKA H., 2017: *Rola nauczyciela a jakość edukacji językowej*. „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 60–67, http://jows.pl/sites/default/files/jows-3-2017_hannakomorowska_1.pdf [dostęp: 25.03.2019].
- KUNTZ P.S., 1996: *Beliefs about Language Learning. The Horwitz Model*. University of Wisconsin-Madison, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED397649.pdf> [dostęp: 8.12.2016].
- KAJALA P., FERREIRA BARCELOS A. (red.), 2003: *Beliefs About SLA. New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer.
- KOMISJA EUROPEJSKA, 2012: *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. Bruksela: Komisja Europejska.
- MERCER S., 2011: *The Self as a Complex Dynamic System*. “Studies in Second Language Learning and Teaching” No 1(1), s. 57–82.
- MICHOŃSKA-STADNIK A., 2013: *Teoretyczne i praktyczne podstawy weryfikacji wybranych teorii subiektywnych w kształceniu nauczycieli języków obcych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- POLSKA KOMISJA AKREDYTACYJNA, 2019: *Ewaluacja Jakości Kształcenia przez Polską Komisję Akredytacyjną*. http://www.pka.edu.pl/wp-content/uploads/2019/04/PKA_ewaluacja-jakości-ksztalcenia.pdf [dostęp: 9.04.2019].
- PUDO D., 2016: *Représentations du français et d'autres langues étrangères chez les étudiants de philologie romane*. „Romanica Cracoviensia”, no 16 (4), s. 249–263.
- RADA EUROPY/ECML, 2010: *Graz Declaration on Language Education. Quality Language education for Plurilingual People Living in Multilingual Societies*. Graz: Council of Europe Publications, <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/PNF/leaflet-PNF-EN-full.pdf?ver=2010-06-29-124701-613> [dostęp: 11.04.19].
- RYAN S., MERCER S., 2012: *Implicit Theories: Language Learning Mindsets*. In: *Psychology for Language Learning*. Eds. S. MERCER, S. RYAN, M. WILLIAMS. London: Palgrave Macmillan, s. 74–89.
- SMUK M., 2016: *Od cech osobowości do kompetencji savoir-être – rozwijanie samoświadomości w nauce języków obcych*. Lublin–Warszawa: Werszet.
- WENDEN A., 1998: *Metacognitive Knowledge and Language Learning*. “Applied Linguistics” no 19(4), s. 515–537.
- WILCZYŃSKA W., MICHOŃSKA-STADNIK A., 2010: *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: Avalon.
- ZYBERT J., 2002: *Ocena jakości w procesie edukacji językowej*. W: *Ewaluacja w nauce języka obcego*. Red. H. KOMOROWSKA. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, s. 125–137.

Quality of language education as perceived by Romance philology students preparing for teaching

Abstract: In this article, an attempt was made to understand the quality of language education from a new perspective. By means of a qualitative survey containing five open-ended questions, twenty-five Romance philology students preparing to enter teaching profession were asked to share their beliefs about quality in language education, various aspects of it, as well as ways of its measurement and their own personal experiences related to language learning. The method allowed obtaining detailed and meaningful data. The results showed that a lot of students seem to explicitly identify education quality with its immediate outcomes, as measured by language tests and oral and written examination. Students also associate quality with the acquisition of communication skills on which they could rely in real life situations. The teacher (his or her attitudes, competence, involvement) proves of crucial importance for achieving satisfying outcomes and enhancing education quality. While motivation, teaching methods, classroom atmosphere and organisation also seem to have some (minor) importance, teaching programs and curricula are completely ignored.

Key words: SLA, quality, language education, learner beliefs

Aleksandra Szymańska-Tworek, Julia Makowska-Songin

Teacher quality as a prerequisite for quality education: needs and expectations of ESP teachers towards professional development in Polish tertiary education context

Abstract: The present paper examines the needs and expectations of academic ESP (English for Specific Purposes) teachers towards professional development in the context of Polish tertiary education. Quantitative and qualitative data provided by 82 respondents representing tertiary education institutions in Poland was examined and described. ESP teachers were asked about their experience and expectations regarding the following four areas of potential development: language competence, field-specific knowledge, knowledge of ELT (English Language Teaching) methodology and knowledge of ESP methodology. The results of the present study are to a large extent consistent with the wider literature on the subject. The main themes emerging from this research are: respondents' strong interest in professional development, focus on skills specifically related to ESP in favour of those of EGP (English for General Purposes), lack of satisfaction with regard to availability, relevance and quality of formal in-service training, especially training related to ESP instruction. Additionally, it was noted that ESP teachers frequently recognise their lack of specialist knowledge as a long-standing, daunting problem. It was concluded that ESP teachers need and expect formal assistance related to their everyday teaching practice.

Key words: ESP, teacher development, tertiary education, in-service training

1. Introduction

The impetus for the present article was our previous study (SZYMAŃSKA-TWOREK and MAKOWSKA-SONGIN 2017), the aim of which was to inquire into the problems and challenges that teachers of English for Medical Purposes

(EMP) working in higher education institutions in Poland need to address in their teaching practice. The results of the study showed that one of the major problems cited by EMP teachers was connected with limited possibilities of professional development. More specifically, our respondents expressed dissatisfaction with limited access to specialised in-service training courses. More than half of the respondents acknowledged that their initial educational training as a teacher was insufficient to prepare them for teaching EMP. While 86% of them expressed a wish to invest in their development through taking part in seminars, workshops or other educational events devoted to EMP or ESP (English for Specific Purposes), 75% noted that the number of such events in Poland is not sufficient. Some of the events respondents took part in were criticised by them as too general, impractical or irrelevant. As commented by one of the respondents:

[T]hese events usually do not meet my expectations, when organized by publishers – they are focused on recommending textbooks, organized by foreign language departments – they are an occasion for people studying for their doctoral degrees to read parts of their dissertations, no-one has ever asked me about my needs and expectations concerning the type or form of conference events. (Teacher statement found in SZYMAŃSKA-TWOREK and MAKOWSKA-SONGIN 2017: 74)

What is more, teachers complained that the costs of training or conference expenses are rarely covered by their home institutions.

These results provided an impulse for the present article and served as a springboard for more nuanced questions about what specifically ESP teachers need and expect from in-service professional development. For the purpose of the study, we make a distinction between four areas of ESP teacher development. First, as ESP teachers are also users and teachers of general English, they may be interested in the improvement of their target language proficiency. Communicative competence, although often neglected in in-service teacher training (as will be discussed shortly), is one of the key factors contributing to the success of the whole teaching-learning process. Second, ESP teachers may need support in gaining knowledge about their students' specialisation, that is, field-specific terminology and topics. Third, although trained in methodology of foreign language teaching during their initial teacher preparation, teachers need to keep abreast of recent trends and developments in ELT (English Language Teaching) methodology. Fourth, as there are differences between teaching ESP and EGP (English for General Purposes), teachers may be interested in learning more about the specifics of ESP methodology and update their knowledge in this regard. In the theoretical part of this article the four areas of development are discussed. First, however, we present some general introductory informa-

tion about teacher development and professionalism. The second part of the article is devoted to the presentation of the results of the study. That section is subsequently followed by the discussion of the research results and conclusion.

2. Teacher development

When talking about professional development, one may hear an opinion that there is a difference between a ten-year experience and a one-year experience multiplied ten times. This anecdotal evidence is supported by research. The connection between teachers' development and student performance has been confirmed by both qualitative and quantitative research (e.g. DARLING-HAMMOND 2000, VILLEGAS-REIMERS 2003). The world is changing at an increasing speed and teaching profession is not isolated or protected from these changes. Teachers need to constantly rethink and revise their classroom practices because even tried and tested solutions may not stand the test of time (SOWA 2009: 444). As put by PETTIS (2002: 395), "[d]evelopment of teaching competence is our professional responsibility." This commitment to development and improvement is in fact part and parcel of the notion of professionalism. When defining professionalism, UR (2002: 388) contrasts it with other terms: lay, amateur, technician, academic. She then argues:

[...] to say that we English teachers are professionals is to imply that: [...] We are an identifiable group, whose members are interested in interaction with one another for the sake of learning [...] We are committed to reaching certain standards of performance [...] We do not just teach: We also learn, continually [...]. (UR 2002: 391)

As already stated, the inspiration for the present paper was our previous study, which showed that ESP teachers are dissatisfied with the number and quality of training courses available for in-service teachers. However, what needs to be emphasised is that formal training is not and should not be the only form of professional growth. Personal commitment to professionalism and self-development are key to educational excellence. As argued by PETTIS (2002: 396):

Going to the occasional workshop because it is organized for us, or because we are funded by employers, although mutually beneficial to a degree, is not enough for our own and our profession's well-being. Each of us, I believe, must be personally committed to seeking out additional opportunities to learn and develop.

Personal commitment to professional growth may manifest itself in different actions and take different forms. POTOCKA and SIEROCKA (2013: 175) suggest engaging in self-reflection¹ or teacher research² and taking on new roles, for example, becoming a teacher mentor or a materials writer. All of these tools have the potential of throwing new light on different aspects of teaching, thus providing a fresh perspective. In the context of ESP, CHEN (2000) is a study devoted to how teachers deprived of the benefits of formal ESP education can make use of self-training techniques for self-improvement. As reflected by CHEN (2000: 390), this approach “is not a substitute for conventional training entirely: not the life boat itself, but rather a life belt.”

Teachers’ commitment to development is closely connected with their motivation to learn. As reported by GOROZIDIS and PAPAIOANNOU (2014: 2), teachers who are highly motivated in teaching or class preparation are not necessarily always equally motivated to engage in self-study and development. They may feel satisfied and effective as teachers and see no need for further training or they may be unwilling to devote their personal time to such activities. However, as argued throughout the present article, there is no quality education without teachers taking responsibility for their teaching competence. Motivation to learn may prove even more critical in the context of ESP, where the topic of development seems to be neglected. While the bulk of research has been devoted to the issue of teacher professional development in ELT, research on ESP teacher education has been limited (MASTER 2005, BASTURKMEN 2014, DUYEN 2014, LESIAK-BIELAWSKA 2015a). The same applies to what LAFFORD (2012: 13) calls “professional infrastructure”, that is courses, workshops, seminars, conferences or magazines dedicated to teacher development – the number of those devoted to the domain of ESP is more modest in comparison to those on EGP, although ESP teachers are already at an advantage vis-à-vis their non-English LSP (Language for Specific Purposes) colleagues (LAFFORD 2012). DUYEN (2014: 235) points out that ESP teachers, faced with limited opportunities for development,

¹ Reflective teaching is a widely and meticulously researched phenomenon and one of the key concepts in teacher education and development. The benefits of reflective practice for teachers include “a deep understanding of their teaching styles and an ability to define how they will grow toward greater effectiveness as teachers. Other benefits include validation or repudiation of teachers’ ideals, challenges to traditional modes of practice, the recognition of teaching as artistry, and respect for diversity in applying theory to classroom practice” (SHANDOMO 2010: 112). A wealth of studies on reflection in various directions include: BROOKFIELD (1995), ZEICHNER and LISTON (1996), MOON (2004), KORTHAGEN and VASALOS (2005), MCGARR and MOODY (2010) and GABRYŚ-BARKER (2012).

² Teacher research, that is research conducted by teachers, is based on the idea that “by investigating teaching and learning processes in classrooms, we ourselves learn more about the craft and the science of teaching so that we may improve our work as teachers” (BAILEY 2001: 490). For an exhaustive account on teacher research, see NUNAN (1997), BAILEY (2001), BORG (2007, 2010, 2015, 2017).

are confused about their career path and have no vision of their professional development. As reflected by one of the teachers in his study:

I really want to do something for my own professional development but I don't have any plans at the moment and to be honest, I don't know where to start. [...] I wish we can be trained formally to be real ESP teachers. (Teacher statement found in DUYEN 2014: 235)

The following section looks at the development of ESP teachers from four perspectives: general English language competence, field-specific knowledge and related terminology, knowledge of general ELT methodology and knowledge of ESP methodology.

3. Areas of development for in-service ESP teachers

3.1. General English language competence

There is a consensus both among scholars (e.g. LANGE 1990, KOMOROWSKA 2005, WERBIŃSKA 2006, PAWLAK 2011) and classroom practitioners (e.g. BERRY 1990) that high proficiency in the target language is an indispensable competence of a successful foreign language teacher. In other words, quality FL (Foreign Language) education requires that a teacher is highly skilled in the language she/he teaches. Paradoxically though, the FL classroom is far from being the optimal place for teachers to improve or even maintain their language competence. As explained by SZUPICA-PYRZANOWSKA and MALESA (2017: 49), “[f]oreign language teachers, who often fight an uphill battle trying to prevent their learners’ lack of progress, may also face a different challenge. Namely, their own linguistic skills may regress as well.” Literature on language attrition, that is “the process in the course of which one’s proficiency in a given language is hampered or even totally blocked” (BIEDRZYŃSKA 2012: 166), has consistently proven that foreign language teachers, especially those who work with low proficiency students, are likely to experience some kind of language stagnation and become partly deskilled in the language they teach. The areas of language which seem to attrite more than others are articles and reported speech, as reported by WŁOSOWICZ (2017: 91) and the inconsistent use of English inflection, non-target syntactic structures and erroneous lexical choices, as reported by SZUPICA-PYRZANOWSKA and MALESA (2017: 50). The reasons for this regression, enumerated by WYSOCKA (2009), PAWLAK (2011), SZUPICA-

PYRZANOWSKA and MALESA (2017) and WŁOSOWICZ (2017) are: regular contact with students' errors, adjusting language to the learners' level, teaching low-level students, speaking L1 in the classroom, having limited contact with words and structures which are not part of the curriculum, over-reliance on the same didactic materials, having limited access to the target language (TL) on a regular basis, having limited contact with the TL community and paying insufficient attention to self-improvement. As concluded by WŁOSOWICZ (2017: 91), it is reasonable to argue, as counterintuitive as it may seem, that teaching is the source of language attrition. At the same time, however, we hypothesise, based on anecdotal evidence and our interactions with foreign language teachers, that having a break from teaching, for example in the form of parental leave (maternity or paternity leave) in the case of teachers who are parents, is also likely to put the teachers in danger of becoming gradually deskilled to some extent. Language skills, just like any other skills, when unused and untrained, undergo regression and parents who come back to teaching after a one-year-or two-year break may experience discomfort connected with their reduced language competence. Concluding, whether inside or outside the classroom, language competence of many language teachers is likely to attrite, unless preventative measures are taken.

PAWLAK (2011) is a paper devoted to the topic of developing language competence in in-service teacher training. The author emphasises that the improvement of target language proficiency is one of the priorities of in-service teacher education and points out that this element of teacher expertise is in fact often neglected. Pawlak argues that training in the domain of language competence should be routinely included in in-service teacher education either in the form of stand-alone courses or modules which are part of more extensive training programmes. His paper also includes a detailed proposal of what specific components this type of training should encompass.

3.2. Field-specific knowledge and related terminology

The role of subject knowledge in teacher expertise is one of the most widely discussed topics in LSP literature and a subject of some controversy (e.g. TROIKE 1994, BELCHER 2006, GAJEWSKA-SKRZYPCZAK 2010, LESIAK-BIELAWSKA 2015b, GAJEWSKA-SKRZYPCZAK and SAWICKA 2016). The position we take in this paper (and illustrate it below) is that 1) ESP teachers need to have at least some expertise in the content area and 2) teachers are likely to highly benefit from formal training in the language of their students' field of study because asking teachers to rely on help from content specialists or students often turns

out to be problematic or insufficient. In our view, in the case of ESP teachers, the development of target language competence should go hand in hand with the development of field-specific knowledge. Of course, it is reasonable enough for teachers to acknowledge the position voiced, for example, by ELLIS and JOHNSON (1994: 26) that good ESP teachers are above all “experts in presenting and explaining the language” who have the ability “to ask the right questions and make good use of the answers.” However, content-area informed teachers are likely to be more confident in what they are doing (ROBINSON 1991, LESIAK-BIELAWSKA 2015a) and avoid the problems experienced and described in a diary by CHEN (2000), an ESP teacher in the field of business administration:

It seemed that they [students] did not understand what I had said about the chart. Actually, when I did the preparation last night, I did not foresee any problems, but right now I do feel something went wrong with my instruction on this section. I had fears about my lack of POM [Production and Operation Management] knowledge. What on earth is “the conversion process” in the context of POM? I felt I was stuttering. For the first time ever, I found myself waiting for the bell to ring. (Teacher statement found in CHEN 2000: 392–393)

CHEN (2000: 393) admits that this awkward situation which revealed her lack of knowledge of basic POM concepts made students feel apprehensive about the whole ESP course.

To compensate for the lack of field-specific knowledge, teachers are advised to resort to subject matter specialists for help (e.g. DUDLEY-EVANS and ST. JOHN 1998, MCFARLAND 2009, DUYEN 2014, ANTIĆ 2016). These specialists are practitioners (e.g. doctors, nurses), content teachers (e.g. teachers of medicine) or students (e.g. students of medicine). Although asking students for explanation or clarification on the subject of their specialisation is reported to have some benefits (e.g. WEBBER 1995, MCFARLAND 2009, DUYEN 2014), such as making students more engaged in the lesson, it may also lead to difficult situations. An example given by Duyen (2014) is that students may give different answers to the question posed by the teacher and start arguing with one another. As confessed by one of ESP teachers in Duyen’s study:

I was really confused in such situation. I myself do not know who is correct or not because my knowledge of medicine is limited. And you know, the students of the third year do not have a thorough knowledge of medical issues too. (Teacher statement found in DUYEN 2014: 233)

What is more, some students may feel disappointed that their ESP teacher is not expert in the field of their expertise:

I usually start Legal English courses with the words “Don’t be surprised that I will often ask you for your opinion about Legal English, as I actually may be inaccurate in some legal issues”. Then I often see surprised and somewhat disappointed faces, as apparently my Legal English students expect me to be not only a good English teacher but also to be a good lawyer. (SIEROCKA 2008: 36)

Cooperation with practitioners and content teachers may be equally problematic, or, as SIEROCKA (2008: 36) calls it, “discouraging”. Reaching out to specialists for subject-related information is difficult mainly because of their unavailability. DUYEN (2014: 233) points out that cooperation between ESP teachers, subject matter teachers and content departments is weak and unsystematic. These experiences are voiced by ESP teachers in the following statements:

Although I work in a medical environment, I practically have no access to them [subject specialists]. Anyway, I wouldn’t dare to bother them. (Teacher statement found in SZYMAŃSKA-TWOREK and MAKOWSKA-SONGIN 2017: 64)

When I found any difficult concept in medicine, I first look it up in [on] the internet or ask my students, I only ask other teachers of medicine in case I am still confused [...] but actually, I’m afraid to ask them such issues, you know, they are very busy. (Teacher statement found in DUYEN 2014: 233)

[...] whenever I ask my friends from university for help e.g. to set up some key issues, particularly in the legal domain, they agree to help but often delay their assistance not because they are reluctant to help, but because they are too busy or simply forget to do so. (SIEROCKA 2008: 36)

[...] this kind of consultation is time-consuming: if a teacher does not have a subject specialist in their immediate circle of colleagues, friends, family members or acquaintances – it takes time to find such a person. Additionally, even if they agree to help, I do not think there would not be a strong desire to cooperate continuously [...] (SIEROCKA 2008: 36)

The above arguments lead us to think that ESP teachers need to have at least some knowledge in the field of their students’ specialisation in order to be more effective, confident and credible as classroom instructors. While reaching out to students or subjects specialists for content-related information is a good way of gaining knowledge, it should not be treated as the only form of development in this domain. Providing teachers with professional support in the form of in-service training (workshops, courses, seminars, conferences, etc.) devoted to the language of the subject of their students’ expertise (e.g. English in medicine) is likely to highly contribute to ESP teachers’ professional development.

3.3. Knowledge of general ELT methodology

Although, as already stated, high proficiency in the target language is a *sine qua non* for a successful foreign language teacher, it is far from sufficient for making her/his teaching successful. The other competence which teachers need to have is extensive and regularly updated knowledge of ELT methodology. Rapid advances in technology (evidenced in the emergence of such concepts as “wearable devices”, “internet of things”, “ubiquitous computing”, “ubiquitous learning”, “mobile education”, “handheld learning”, “3D printing”) have resulted in major changes in the way we perceive and define the teaching-learning process. The last decades have also seen an increased interest in alternative models of education (e.g. Montessori schools, Waldorf schools, democratic schools), which may inspire teachers to seek new techniques and solutions. New trends and tendencies emerge all the time (e.g. FORDHAM and GODDARD 2013, CHYRK et al. 2015, HAELERMANS 2017). Teachers who received certification a decade ago are unlikely to be familiar with concepts such as “gamification”, “game-based learning”, “virtual reality”, “augmented reality”, “tutoring”, “neurodidactics”, unless they keep abreast of recent developments and advances in the domain of ELT. Of course, that is not to say that teachers need to incorporate all innovative techniques into their teaching. However, being aware of new trends or new paradigms in methodology lets them make an informed choice as to what and how to teach.

When talking about keeping up to date as a language teacher Crandall (2001: 535) observes: “[c]ompleting an academic program is really only the beginning of a lifelong quest to better understand our students, ourselves, our discipline, and the approaches and techniques we can use to help others to become competent users of English.” Among many options teachers can choose from in order to develop their knowledge of methodology, she (Crandall 2011: 535ff) enumerates among others: attending local, national or international conferences, reading relevant literature (journals, periodicals about language teaching), placing one’s name on mailing lists of textbook publishers, participating in online discussion groups, participating in various graduate programmes, doing classroom research, working collaboratively with other teachers, being mentored and then becoming a mentor to early-career teachers.

3.4. Knowledge of ESP methodology

The previous subsection discussed the need for teachers to keep up to date on developments in general ELT methodology; here we want to argue that ESP teachers should also build up a body of knowledge on how to teach ESP. ESP methodology is a controversial term; some authors (HUTCHINSON and WATERS 1987, BASTURKMEN 2006) argue that ESP has no distinctive methodology, while others (DUDLEY-EVANS and ST. JOHN 1998) point out that ESP teaching has its own methodology. Be that as it may, it has to be noted that certain aspects of ESP teaching are different from EGP and as such require specific treatment. What differentiates the two domains is, among other things, different interaction between the teacher and students. In the case of ESP it is students who are specialists in the subject matter and this carries considerable implications for methodology, affecting teacher and learner roles and autonomy. ESP teachers need to assume the roles of facilitator, moderator, advisor and need to be ready to give up some of their autonomy, while empowering students. Another aspect distinguishing ESP from EGP, which also carries consequences for the methodologies of both, is the dearth of commercially available teaching materials for ESP, especially when contrasted with the EGP market which abounds in high quality textbooks accompanied by CDs, DVDs, MP3s, Internet resources, reference books and teachers' guide books. As observed by BASTURKMEN (2014: 19):

Even published materials that appear to have some relevance since they concern areas of interest, such as, English for nursing, medical English or Academic Speaking, are likely to only have certain overlaps with the needs of the students in the class, the needs for which the class was established in the first place. Generally LSP teachers draw on published materials only selectively (BELCHER 2009) and they can rarely base an entire course on them as is sometimes possible in general language teaching.

Again, limited availability of teaching materials for ESP (as noted by SIEROCKA (2008: 35) “[...] the more specialized the course, the greater the rarity of teaching materials [...]”) has consequences for roles ESP teachers need to adopt – they need to design, create and evaluate their own materials. Apart from materials provider, DUDLEY-EVANS and ST. JOHN (1998) identify the following roles of ESP practitioners: teacher, course designer, collaborator (with subject specialists), researcher and evaluator of courses, materials, and student learning. It can be concluded that ESP teaching, although it shares many commonalities with EGP teaching, is more complex than the latter and may require more effort and engagement on the part of teacher. Teachers may

thus need more support in how to approach certain more problematic aspects of ESP methodology.

4. The study

4.1. Aim of the study

The aim of the study was to gain insight into what ESP teachers working in tertiary education institutions in Poland need and expect with regard to formal in-service professional development. The point of departure was our previous study (SZYMAŃSKA-TWOREK and MAKOWSKA-SONGIN 2017) which showed that EMP teachers are dissatisfied with professional development options available to them in the form of formal training and hence the present study aims to explore how specifically ESP teachers assess their needs and expectations in this regard. For this reason the present study does not inquire into non-formal possibilities for professional development, such as practising reflective teaching or reading relevant literature because, although highly useful and valuable, these are options which can be incorporated without the support of formal training.

To meet the objective of the study, the following research question was formulated: What are the needs and expectations of ESP teachers working in tertiary education institutions in Poland with regard to formal in-service professional development?

4.2. Participants of the study

The invitation to participate in the study was sent to 30 randomly selected institutions of tertiary education in Poland (15 universities, 8 universities of technology, 5 academies and 2 state higher vocational schools). As a whole, 11 institutions responded to it (5 universities, 5 universities of technology, and 1 academy), which resulted in the total number of 82 respondents. The institutions involved in the study are located in cities all across Poland: Białystok, Bielsko-Biała, Częstochowa, Gdańsk, Gliwice, Katowice, Rzeszów, Toruń, Warszawa, and Wrocław. Of 82 participants, 52 are employed in a university, 25 in a university of technology, and 1 in an academy. Only 4 respondents failed to provide the information regarding the institution they are employed in.

All respondents are ESP teachers. The faculties they teach are highly diversified and include Aeronautical Engineering, Architecture, Civil Engineering, Diplomacy, Economics, Information Technology, Law and Administration, Media Studies, Pedagogy and Physics, to name but a few. Respondents' experience as ESP teachers ranged from 3 to 40 years and averaged 17 years. As many as 95% of participants taught general English before they started teaching ESP and 66% of respondents still work as teachers of general English, apart from their duties as ESP teachers. Gender distribution of respondents is 69 (85%) female and 12 (15%) male (1 respondent failed to provide this information).

4.3. Description of the questionnaire

In this study one instrument was used, namely a self-administered, web-based questionnaire (see Appendix). It was designed to obtain a combination of quantitative and qualitative data. The questionnaire was sent to heads of departments of foreign languages of 30 randomly selected institutions of tertiary education in Poland (15 universities, 8 universities of technology, 5 academies and 2 state higher vocational schools) with the request to forward it to all ESP teachers working in these institutions.

The questionnaire, worded in English, includes 35 questions divided into seven parts. In the first part respondents are familiarised with the topic and structure of the questionnaire and asked some general questions about whether professional development is important to them, which form of professional development they find most useful, which area of professional competence they feel they need to improve, etc. Parts II, III, IV and V are named "general English language competence", "field specific knowledge and related terminology", "knowledge of ESP methodology", and "knowledge of general ELT methodology", respectively. They include questions about these four areas of professional competence, such as for example, whether respondents feel the need to improve in any of these areas, whether they attended any formal training in these areas and if so, how they assess the quality of this training. Part VI of the questionnaire was developed to inquire, among others, whether study subjects feel they have a lot of opportunities for formal professional development and whether they would like the institution they are employed in to provide formal training as a regular routine at work. The last section collected some basic personal information, most importantly about respondents' experience as ESP teachers, the institution they are employed in and the faculties they teach.

The questionnaire included both open and closed questions. The closed questions required respondents to consider a number of statements and to

classify them accordingly on a 5-point Likert scale ranging from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree). The questionnaire also included a few questions in the yes/no format and a few multiple choice questions. All closed questions were followed by an open space in case teachers wanted to clarify or elaborate on their response. In the open-ended questions respondents were asked to make a comment on the issue expressed in the question. The language of the questionnaire was English and all answers to open-ended questions received from respondents were in English.

The questionnaire produced data of both qualitative and quantitative nature. When discussing the results of the study, the quantitative data is represented as a percentage and, in some cases, for more clarity, illustrated in the graphic form (Figures 1–6). The analysis of the open-ended questions was done through content analysis. The discussion of the findings is supported by quotations from the questionnaire. The quotations included represent strands of opinion expressed by groups of respondents rather than individual voices.

4.4. Results of the study

4.4.1. ESP teachers' views on the relevance and usefulness of professional development

As many as 93% of study subjects claimed that professional development is important to them.³ As emphasized in the following quotations:

I am always knowledge-hungry. :)

I do my best to take every opportunity of professional development.

It's necessary if you want to feel comfortable and self-confident as a teacher.

59% of respondents think that their initial educational training as a linguist/teacher was not enough to prepare them for teaching ESP. Mere 17% are of the opposite opinion, that is, they feel that their initial educational training was satisfactory in preparing them for the role of ESP teacher. When asked which form of professional development they find most useful, respondents indicate primarily formal training, that is, attending courses, seminars, workshops or

³ When presenting the data, for the sake of clarity the original 5-point scale has been folded into three categories: “disagree”, “agree”, and “neither agree, nor disagree”.

conferences (83%) and studying ESP literature and online sources (72%). All answers to this question are presented in Figure 1 below:

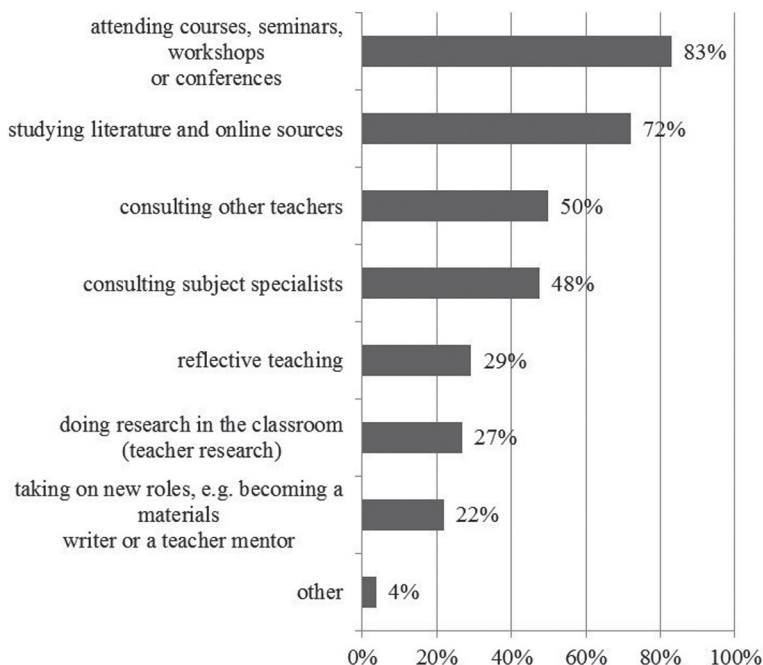


Figure 1. Forms of professional development considered most useful by ESP teachers

Source: Authors' own research

Although the options “consulting other teachers” and “consulting subject specialists” were chosen by respectively 50% and 48% of participants, there were also critical voices:

Direct consulting with other ESP teachers may bring a substantial burden of error, unless reviewed and published.

Funnily enough, I have hardly any access to subject specialists.

When asked about the form of development they spend most time on, the most common answer is studying literature and online sources (80%) as well as attending educational events (44%). Only a slim minority devotes time to consulting subject specialists (14%) and doing research in the classroom (15%). All answers are presented in the following Figure 2.

Asked about the area of professional competence they feel they need to improve, 74% of participants pointed to field-specific knowledge and related terminology. As many as 49% expressed a wish to enrich their knowledge of

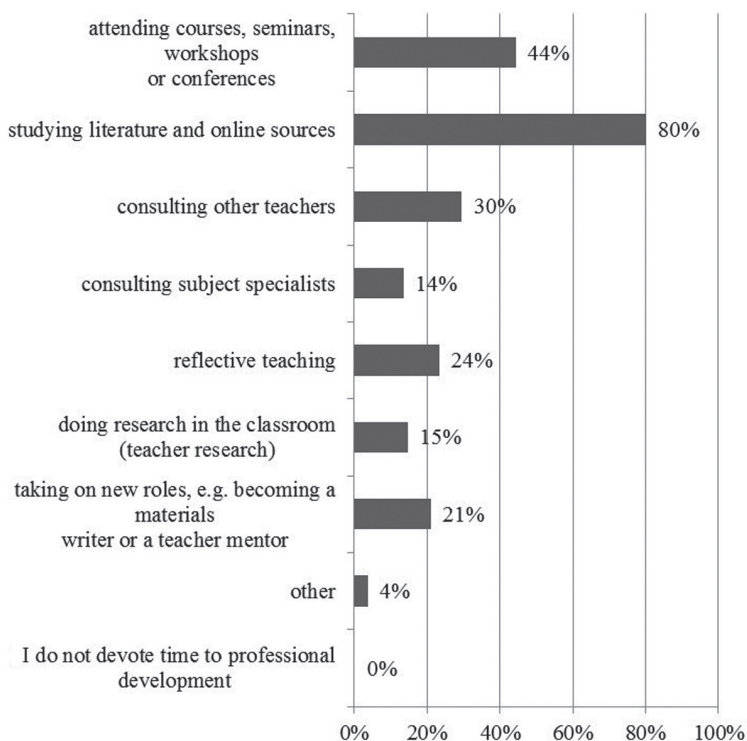


Figure 2. Forms of professional development ESP teachers spend most time on

Source: Authors' own research

ESP methodology. The remaining options generated more lukewarm interest, as presented in the following Figure 3:

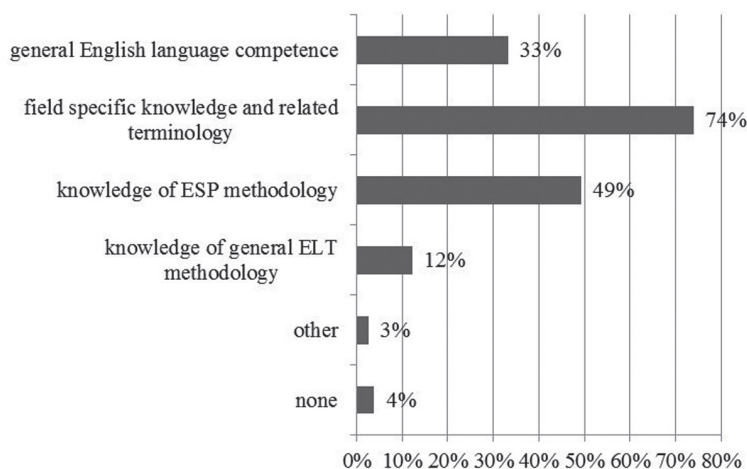


Figure 3. Areas of professional development ESP teachers feel they need to improve

Source: Authors' own research

4.4.2. General English language competence

The first question in this section of the questionnaire was whether respondents feel the need to improve their general English language competence: 43% gave a confirmatory answer, 28% a negative answer, and 29% neither agreed nor disagreed. When asked to evaluate their general English language competence, 63% of respondents claimed that it has generally improved since they started to work as a teacher, 26% that it has improved in some areas while in other areas it has deteriorated, 7% were of the opinion that their general English language competence has generally deteriorated since they started to work as a teacher and 3% of respondents found it difficult to give a definitive answer. Although the comments made by participants who state that their general English language competence has improved in some areas while in others it has deteriorated are highly varied, a general trend is that respondents' knowledge of technical and ESP lexis has advanced, while idiomatic language, some aspects of grammar, writing and in some cases speaking have been affected negatively. This is reflected by one of the respondents:

I've become an expert in ESP terminology, but I forgot an awful lot of idioms, phrasal verbs, proverbs, etc. My fluency is also affected. I regret it a lot, but there's not much I can do. The little free time I have I prefer to devote to honing ESP.

In the course of the last year, 44% of respondents attended some kind of formal training designed to improve their general English language competence (either in the form of language course, workshop or tuition). The number of such events ranged from 1 to 5 and averaged 2. The remaining 56% did not take part in this type of training. When respondents were asked the same question but about a longer period of time, namely that of the last five years, the results were similar: 49% gave a positive and 51% a negative answer. This time the number of events respondents took part in ranged from 1 to as many as 15 (in one case) and averaged 4. When assessing the quality of this type of training, about 70% of comments provided by respondents were positive, although most often reduced to a short, perfunctory statement, for example: "very useful" or "rather useful". More favourable comments were reserved for training that took place in English-speaking countries. As for the remaining 30% of comments, they were either hesitant ("medium to poor") or critical ("Not really; waste of time in most cases").

4.4.3. Field-specific knowledge and related terminology

As many as 70% of respondents agreed with the statement that they feel the need to improve their knowledge about their students' specialisation and related terminology. Only 7% of study subjects disagreed with this statement, while 23% neither agreed nor disagreed. This is reflected in the following comments:

[T]his is such a vast area, there is no way I can be satisfied with my knowledge.

I still feel the need although I have been doing it all the time.

I don't think I need to be an expert in my students' specialism but some familiarity would be useful and make me feel more comfortable.

When asked about what problems they encounter while trying to develop professionally in the area of field-specific knowledge and related terminology, respondents enumerated the following aspects:

- their lack of expertise in the subject of students' specialisation;
- insufficient offer of adequate training;
- lack of reliable and interesting materials, lack of good textbooks;
- lack of contact with experts in the field;
- lack of time.

It is especially the first two issues that participants of the study feel strongly about. The most daunting problem seems to be that respondents do not feel competent enough in the area of their students' expertise:

I don't remember chemistry or physics and in many cases the ideas described in specialist materials are too difficult to understand (not because of the language but because of the topics, it's all Greek to me).

I have no idea what I'm teaching about.

Understanding the concept, finding the most adequate Polish translation of English specialist terminology, awareness of subtle differences in meaning between synonymous terms.

I don't know if the terms I find on the Internet are actually used by the professionals and another problem is that knowing words is not enough. I have to know what I teach about, I have to know the topic inside out, not just superficially. Then I will know that what I teach is relevant to my students. I would love to be a specialist in what I teach, but I am just a specialist in the language and not the contents.

What is more, some respondents pointed out that gaining professional expertise is difficult in their case because they teach students not from one, but a few (even 13) different faculties:

I teach students from different faculties of the university, so I do not focus on one field of study. I have to develop my knowledge and vocabulary in a few areas and this is very time-consuming.

I cannot develop in just one field. We teach students from 13 different faculties. I'd have to develop in a few different directions simultaneously.

The second most frequently adduced problem, that of insufficient possibilities for adequate training in the area of field-specific knowledge and related terminology, is closely related to what was already said about respondents' (perceived) lack of professional expertise. Respondents complained that although they are interested in developing their knowledge, there are no adequate training possibilities or that the cost of training is not covered by their workplace institution:

[N]o appropriate training – at the higher level.

Not enough training or workshops available [...]

Such training is often not available.

Such specific training doesn't really exist. Developing field specific knowledge is my top priority but I'm left to my own devices. Surfing the net and reading niche trade magazines (for which I pay out of my own pocket) are the best solution here.

No such training opportunities in my hometown, which usually requires traveling to another city. This, in turn, means costs that my employer does not cover.

When asked if they attended some kind of formal training designed to develop their field-specific knowledge and related terminology in the course of the last year, 32% of participants answered affirmatively and 68% answered negatively. Respondents who gave a positive answer were asked about the number of such events and the answers ranged from 1 to 3 (on average 2). Respondents were also asked the same question on their training experience about a five-year period: 43% attended some training in the area of field-specific knowledge in the course of the last five years and 57% did not have this kind of experience. This time, the number of events ranged from 1 to 8 and averaged 3. Asked to evaluate the quality of training they took part in, about 60% of informants responded positively ("The courses were very useful and broadened my knowledge", "High quality, very useful"), the remaining 40% of comments

are either lukewarm (“Not very”, “Some of the workshops were pretty useful, some were a terrible waste of time”, “I haven’t found anything interesting yet”) or negative (“definitely not relevant”, “irrelevant and boring”).

4.4.4. Knowledge of general ELT methodology

30% of respondents feel the need to improve their knowledge of general ELT methodology, 32% do not feel such a need, and 38% place themselves in the middle of the scale. When asked if they attended any training designed to develop their knowledge of general ELT methodology (in the form of seminar, workshop, conference, tuition, etc.) in the course of the last year, 63% of informants gave an affirmative and 37% a negative answer. The number of these events ranged from 1 to 5 (on average 3). When asked about a five-year period, as many as 74% of respondents admitted to having taken part in formal training on general ELT methodology and 26% admitted no such experience. Those who attended enumerated 1 to even 20 such events (on average 7). Most respondents (about 60%) assess the quality of this training in positive terms as “useful”, “quite useful”, “pretty useful”, etc. About 40% of comments are hesitant or critical. Some of these comments include:

I attended a few workshops. They were ok, but haven’t helped me much.

The training that I attended did not help me in my teaching.

I have mixed feelings. The content of some sessions was of no relevance to my teaching but these events were more of a social occasion. It always makes me feel better when I meet other teachers, we finally have time to talk, have a cup of coffee together, it turns out we have similar experiences, similar problems... In this way formal training helps me but in a different way than it was intended.

4.4.5. Knowledge of ESP methodology

The statement that the role of ESP teacher is different than the role of general English teacher is supported by 57% and contradicted by 11% of study subjects (32% refrain from taking a definitive stance). That the specifics of ESP methodology differ from general ELT methodology is supported by 40%

of respondents and contradicted by 20% (the remaining 40% neither agree, nor disagree with this statement). As many as 44% of informants feel the need to improve their knowledge of ESP methodology, 16% do not articulate such a need, while 40% put themselves in the middle of the continuum. When asked if they attended any formal training designed to develop their knowledge of ESP methodology (in the form of seminar, workshop, conference, tuition, etc.) in the course of the last year, 34% gave a positive and 66% a negative answer. Those who attended enumerated the number of up to 5 events (the average being 2). When asked about attending ESP methodology-related events in the course of the last five years, 53% answered positively and 47% negatively. This time, the number of these events was up to 20 (in one case), with the average of 3. According to respondents, the quality of formal training on ESP methodology that they took part in varied. Some comments (about 60%) were highly positive, for example:

Most of them were useful and inspirational.

It was really interesting and task-oriented.

Some responses expressed more moderate feelings, for instance:

It was stimulating; I wish it were more relevant to my particular fields of study though.

I was rather satisfied.

Only to some extent.

They usually promoted new textbooks.

Some comments were critical, as in the following quotations:

The formal training that I attended did not answer the needs of an ESP teacher.

Often not useful, irrelevant to my experience.

When asked what kind of formal training (in the form of seminar, workshop, conference, tuition, language course, etc.) they would like to attend, respondents give answers as presented in the following Figure 4:

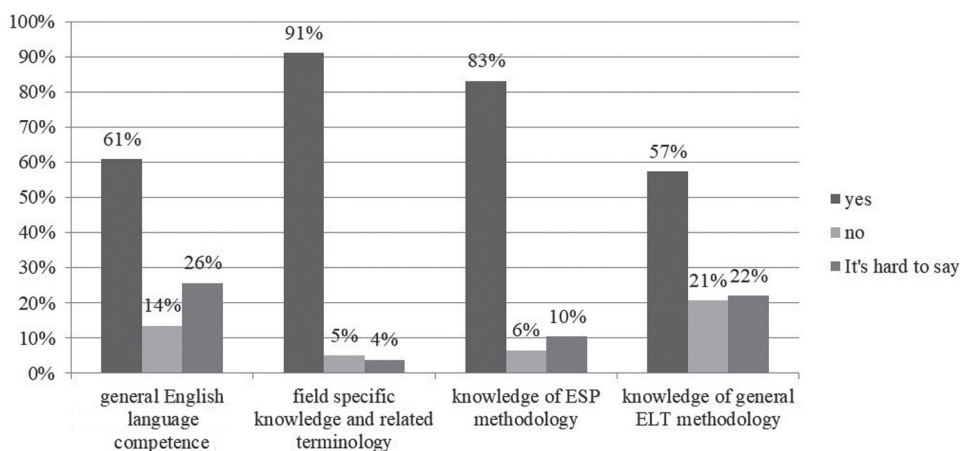


Figure 4. Types of formal training ESP teachers would like to attend in the future

Source: Authors' own research

Asked about whether they feel they have a lot of opportunities for the development, with regard to formal training, respondents provided the following answers, as presented in Figure 5:

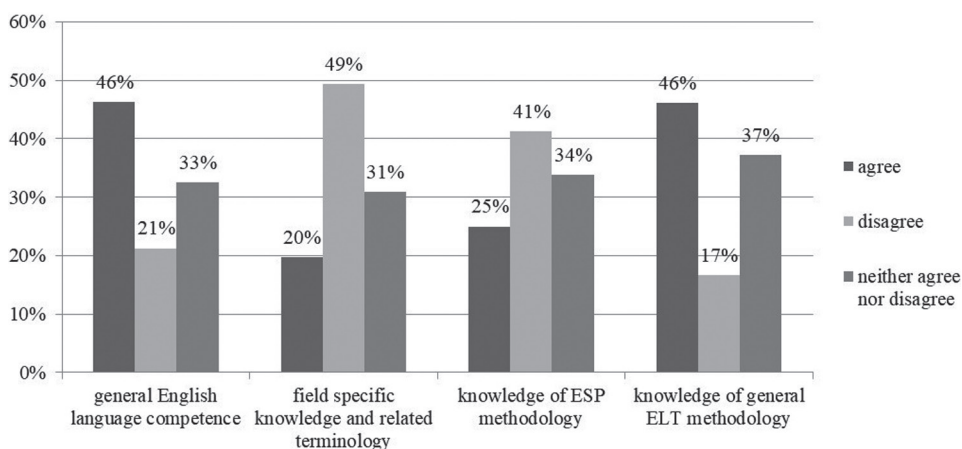


Figure 5. Areas of formal training where ESP teachers recognise development opportunities

Source: Authors' own research

Respondents were also asked if they would like the institution they are employed in to provide formal training as a regular routine at work. Participants of the study provided the following answers, as presented in Figure 6:

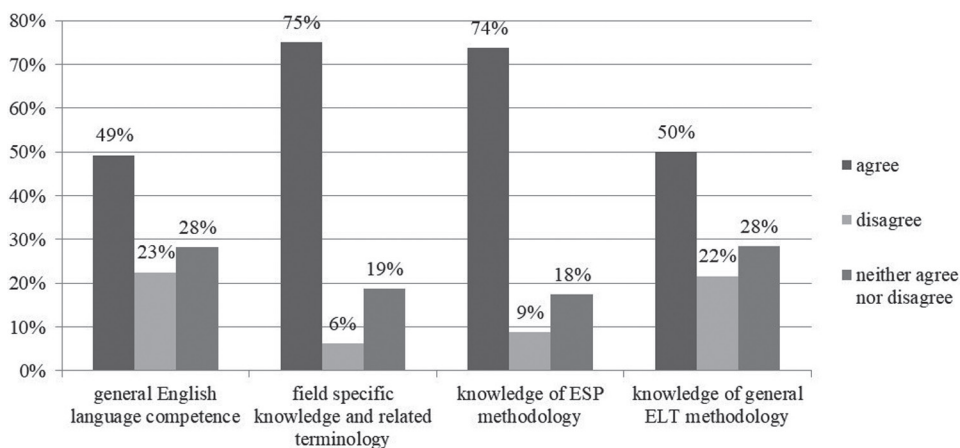


Figure 6. Areas of formal training ESP teachers would like to be provided with by their workplace institution

Source: Authors' own research

5. Discussion

A definite majority of collected opinions reflect the view of Pettis (2002: 395) that “[d]evelopment of teaching competence is our professional responsibility” (cf. Section 2 of this article). Despite their considerable experience as ESP teachers (mean average 17 years), over 90% of respondents recognise professional development as an indispensable part of ESP teacher practice (“Academic teacher needs to improve his/her competence all the time”). Further, more than 80% of the sample acknowledged the relevance and value of formal teacher training (i.e., attending courses, seminars, workshops or conferences). This outcome is congruent with what we found in our previous study (SZYMAŃSKA-TWOREK and MAKOWSKA-SONGIN 2017) conducted among EMP teachers: in both cases it was determined that ESP teachers are willing to devote their time and energy to sustained professional development. In addition, it is worth stating, again echoing the results of our previous research, that more than half of respondents claimed not to be prepared well enough for the ESP teacher profession by their initial teacher education, which only underlines the importance of in-service training.

The four areas of professional development we investigated include: general English language competence, field-specific knowledge and related terminology, knowledge of general ELT methodology and of ESP methodology. Although all of them were mentioned by participants as areas worthy of attention,

the needs for professional improvement of our respondents are concentrated on areas directly connected with ESP instruction: 74% of respondents want to enhance their knowledge of subject matter and 49% want to enhance their skills for teaching ESP. Similarly, although respondents expressed the need to participate in formal training devoted to all areas of professional development listed above, particular interest was directed to training opportunities related to subject expertise and ESP methodology. When asked about the evaluation of their English language competence, 63% of respondents claimed it has generally improved since they started to work as a teacher (cf. Section 3.1 of this article on language attrition). Only 7% of the sample admitted it has deteriorated since then. This result may partially explain a relatively modest interest of our respondents in training related to general English competence. Another possible interpretation could be the fact that our respondents represent a group of academic educators, who most often teach English courses above the B1 level in CEFR scale (Common European Framework of Reference for Languages), while language attrition touches mostly those working with low-level students.

Training in general ELT methodology also generated less interest than the one related to ESP methodology. It might be explained by the fact that respondents complained about the lack of ESP-related topics in their own initial tertiary education, while they were rather satisfied with their ELT teaching competence and previously received education in this regard ("My educational training was great in terms of teaching EFL but teaching ESP requires expertise knowledge regardless of the language so I need to study and research the field itself before I teach it in English"). Paradoxically, training in general ELT methodology is the one respondents most often take part in. In the course of the last year, as many as 63% of study subjects participated in this type of training (for comparison, statistics on different types of training are as follows: general English language competence – 44%, field specific knowledge and related terminology – 32%, ESP methodology – 34%). The results pertaining to a longer period of time are similar. In the course of the last five years, as many as 74% of study subjects attended training on general ELT methodology (for comparison, training on general English language competence – 49%, field-specific knowledge and related terminology – 43%, ESP methodology – 53%). Also, the number of events respondents attended was highest in the case of general ELT methodology. In the course of the last five years respondents attended on average 7 such events (statistics on different types of training are as follows: general English language competence – 4, field-specific knowledge and related terminology – 3, ESP methodology – 3). These findings suggest that training on general ELT methodology is far more available than different types of training. Our respondents seem to be satisfied with their knowledge on ELT teaching and in marked need for more specialist training.

Another issue worth discussing are the obstacles respondents encounter while trying to advance in the areas mentioned above. Firstly, one ought to mention the complexity and intricacy of the subject to be taught (“the area is too wide”, “[t]he amount and complexity of knowledge”, “a total lack of knowledge associated with Engineering”). Respondents often complain about their shortcomings related to specialist knowledge, which explains their strong interest in training in this respect. This problem is even more aggravated in the case of respondents who teach at a few faculties as developing specialist knowledge in a number of directions at the same time is a daunting, if not impossible, challenge (“I’d have to develop in a few different directions simultaneously”). Secondly, ESP teachers complain about the scarcity or a complete lack of training that would directly answer their ESP-related needs. Respondents mention limited possibilities they have to participate in formal in-service training and sometimes question the quality of what is available to them. Unsurprisingly then, 75% of respondents would like the institutions they are employed in to provide them with training in the area of field-specific knowledge and related terminology as a regular routine at work. Similarly, 74% of respondents would like their employers to provide them with regular training on ESP methodology (for comparison, 49% express a wish for their employers to provide training on general English language competence, 50% express the same wish for training on general ELT methodology). This result resonates with our previous study, where 75% of the sample claimed that the number of training opportunities for ESP teachers in Poland is not sufficient.

6. Conclusion

This study aimed at examining the needs and expectations of academic ESP teachers toward professional development in the context of Polish tertiary education. Quantitative and qualitative data gained from the answers and comments provided by 82 respondents representing 11 randomly chosen institutions of tertiary education in Poland was analysed and described. The results of the present study are to a large extent consistent with the wider literature on the subject. The main themes emerging from our study are: respondents’ strong interest in professional development, focus on skills specifically related to ESP in favour of those of EGP, lack of satisfaction with regard to availability, relevance and quality of formal in-service training, especially the one in the area of ESP. Further, it was also observed that ESP teachers often mentioned their lack of specialist knowledge as a long-standing, daunting problem.

Concluding, it may be strongly confirmed that ESP teachers need and expect formal assistance related to their everyday teaching practice and often would gladly welcome such opportunity if provided by their employers. Bearing in mind existing organizational limitations, we would advocate that language departments/institutions of tertiary education in Poland consider greater support of ESP teachers, especially by providing them with opportunities to take part in formal in-service training that is strictly tailored to their ESP-related needs. Importantly, as reported by one of the respondents, some language departments have already brought this idea to life: “We organize training sessions (meetings devoted to teaching field-specific knowledge) in our Centre on a regular basis.”

The last issue we want to signal here is the question of whether ESP-related topics should not constitute a more important part of pre-service teacher training curriculum. As stated by one of the respondents: “The area of my academic curriculum never corresponded to my future needs and demands.” This leaves a wide area for further consideration on the content and quality of education of ESP teachers-to-be, which after all is subsequently reflected in the quality of academic language education in Poland.

Concluding this article, we would like to observe that despite various obstacles they face during their daily practice as ESP teachers, our respondents seem highly devoted to their profession and at the same time fully aware of the necessity for continuous development; a sentiment which is perfectly summarised in a statement by one of the respondents: “[t]here is ALWAYS something you can improve. Teachers learn all their life.”

References

- ANTIĆ Z., 2016: *Teacher education in English for Special Purposes*. “Acta Facultatis Medicae Naissensis”, 33(3), 211–215.
- BAILEY K. M., 2001: *Action research, teacher research, and classroom research in language teaching*. In: CELCE-MURCIA M. (ed.): *Teaching English as a second or foreign language*. Boston, MA: Heinle and Heinle. 489–498.
- BASTURKMEN H., 2006: *Ideas and Options in English for Specific Purposes*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- BASTURKMEN H., 2014: *LSP teacher education: Review of literature and suggestions for the research agenda*. “Ibérica”, 28, 17–34.
- BELCHER D.D., 2006: *English for specific purposes: teaching to perceived needs and imagined futures in worlds of work, study, and everyday life*. “TESOL Quarterly”, 40/1, 133–156.
- BELCHER D.D., 2009: *What ESP is and can be*. In: BELCHER D.D. (ed.): *English for Specific Purposes in Theory and Practice*. Ann Arbor: University of Michigan Press. 1–20.
- BERRY R., 1990: *The Role of Language Improvement in In-Service Teacher Training: “Killing Two Birds with One Stone”*. “System”, 18, 97–105.

- BIEDRZYŃSKA A.D., 2012: *Language transfer, code-switching and attrition*. In: GABRYŚ-BARKER D. (ed.): *Readings in second language acquisition*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- BORG S., 2007: *Research engagement in English language teaching*. "Teaching and Teacher Education", 23, 731–747.
- BORG S., 2010: *Language teacher research engagement*. "Language Teaching", 43 (4), 391–429.
- BORG S., 2015: *Facilitating teacher research: Course design, implementation and evaluation*. In: BORG S. and SANCHEZ H.S. (eds.): *International perspectives on teacher research*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. 98–112.
- BORG S., 2017: *Twelve tips for doing teacher research*. "University of Sydney Papers in TESOL", 12, 163–185.
- BROOKFIELD S., 1995: *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- CHEN T., 2000: *Self-training for ESP Through Action Research*. "English for Specific Purposes", 19, 389–402.
- CRANDALL J., 2001: *Keeping up to date as an ESL or EFL professional*. In: CELCE-MURCIA M. (ed.): *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle & Heinle, 535–552.
- CHYRK P. et al., 2015: *The book of trends in education 2.0*. Gdynia: Young Digital Planet SA A Sanoma Company. Retrieved from: <http://www.ydp.eu/wp-content/uploads/2017/08/The-Book-of-Trends-in-Education-2.0-YDP.pdf> (accessed 4.07.2019).
- DARLING-HAMMOND L., 2000: *Teacher quality and student achievement. A review of state policy evidence*. "Periodical Policy Analysis Archives", 8/1, 1–44.
- DUDLEY-EVANS T. and ST JOHN M.J., 1998: *Developments in English for Specific Purposes. A Multi-Disciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DUYEN L.T.H., 2014: *Learning to teach ESP: Case studies of two Vietnamese general English teachers*. "Language Education in Asia", 5/2, 228–237.
- ELLIS M. and JOHNSON C., 1994: *Teaching Business English*. Hong Kong: Oxford University Press.
- FORDHAM I. and GODDARD T., 2013. *Facebook guide for educators. A tool for teaching and learning*. London: The Education Foundation. Retrieved from: <http://www.ednfoundation.org/wp-content/uploads/Facebookguideforeducators.pdf> (accessed 4.07.2019).
- GABRYŚ-BARKER D., 2012: *Reflectivity in Pre-service teacher education. A Survey of Theory and Practice*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- GAJEWSKA-SKRZYPCZAK I., 2010: *Teaching and learning foreign languages for special purposes AT technical universities*. "Glottodidactica", 36, 201–210.
- GAJEWSKA-SKRZYPCZAK I. and SAWICKA B., 2016: *Język specjalistyczny na uczelni technicznej: refleksje nauczycieli praktyków*. "Języki Obce w Szkole", 3, 52–57.
- GOROZIDIS G. and PAPAIOANNOU A.G., 2014: *Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations*. "Teaching and Teacher Education", 39, 1–11.
- HAELERMANS C., 2017: *Digital tools in education. On usage, effects and the role of the teacher*. Stockholm: SNS Förlag.
- HUTCHINSON T. and WATERS A., 1987: *English for Specific Purposes. A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KOMOROWSKA H., 2005: *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- KORTHAGEN F. and VASALOS A., 2005: *Levels in reflection. Core reflection as a means to enhance professional growth*. "Teachers and Teaching: Theory and Practice", 11/1, 47–71.
- LAFFORD B.A., 2012: *Languages for Specific Purposes in the United States in a global context: Commentary on Grosse and Voght (1991) Revisited*. "The Modern Language Journal", 96, 1–27.

- LANGE D.L., 1990: *A blueprint for a teacher development program*. In: RICHARDS J. and NUNAN D. (eds.): *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LESIAK-BIELAWSKA E.D., 2015a: *Potrzeby nauczycieli języków specjalistycznych specjalistycznych programy kształcenia i formy doskonalenia zawodowego*. "Języki Obce w Szkole", 3, 75–79.
- LESIAK-BIELAWSKA E.D., 2015b: *The role of discipline-specific knowledge in ESP teaching*. "English for Specific Purposes World", 47, 1–15.
- MASTER P., 2005: *Research in English for specific purposes*. In: HINKEL E. (ed.): *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- McFARLAND J., 2009: *Teaching English to the medical profession*. "Panace@", 10/30, 173–175.
- McGARR O. and MOODY J., 2010: *Scaffolding or stifling? The influence of journal requirements on students' engagement in reflective practice*. "Reflective Practice", 11, 579–591.
- MOON J.A., 2004: *Handbook of reflective and experiential learning. Theory and Practice*. London: Psychology Press.
- NUNAN D., 1997: *Developing standards for teacher-research in TESOL*. "TESOL Quarterly", 31/2, 365–367.
- PAWLAK M., 2011: *The role of in-service training for language teachers in the domain of language competence*. "Glottodidactica", 38, 21–30.
- PETTIS J., 2002: *Developing our professional competence: some reflections*. In: RICHARDS J.C. and RENANDYA W.A. (eds.): *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press. 393–396.
- POTOCKA D. and SIEROCKA H., 2013: *The ESP teacher as researcher*. "Studies in Logic, Grammar and Rhetoric", 34/47, 175–188.
- ROBINSON P.C., 1991: *ESP Today: A Practitioner's Guide*. Hemel Hempsted: Prentice Hall International.
- SIEROCKA H., 2008: *The role of the ESP teacher*. "The Teacher", 2/56, 33–37.
- SOWA M., 2009: *Nauczyciel języka czy nauczyciel zawodu – o nauczaniu języka dla potrzeb zawodowych*. In: PAWLAK M., DERENOWSKI M. and WOLSKI B. (eds.): *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych*. Poznań-Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. 437–445.
- SZUPICA-PYRZANOWSKA M. and MALESA K., 2017: *Are they part of the equation? Foreign language teachers vs. language attrition. A diagnostic study*. "Theory and Practice of Second Language Acquisition", 3/2, 49–68.
- SZYMAŃSKA-TWOREK A. and MAKOWSKA-SONGIN J., 2017: *Teaching English to medical students: reflections on problems and solutions from the teacher's perspective*. In: GABRYŚ-BARKER D. and KALAMARZ R. (eds.): *Języki specjalistyczne. Teoria i praktyka glottodydaktyczna*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. 53–79.
- TROIKE R., 1994: *The case for subject-matter training in ESP*. "TESOL Matters", 3.7.
- UR P., 2002: *The English teacher as professional*. In: RICHARDS J.C. and RENANDYA W.A. (eds.): *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press. 388–392.
- VILLEGAS-REIMERS E., 2003: *Teacher professional development: An international review of the literature*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.
- WEBBER P., 1995: *Speaking practice in the medical English classroom: bridging the gap between medical English and the everyday world*. "International Review of Applied Linguistics (IRAL)", 33/1, 64–70.
- WERBIŃSKA D., 2006: *Skuteczny nauczyciel języka obcego*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

- WŁOSOWICZ T.M., 2017: *English language attrition in teachers: Questions of language proficiency, language maintenance, and language attitudes*. "Theory and Practice of Second Language Acquisition", 3/1, 75–100.
- WYSOCKA M.S., 2009: *Stages of fossilization in advanced learners and users of English: a longitudinal diagnostic study*. Częstochowa: Wyższa Szkoła Lingwistyczna w Częstochowie.
- ZEICHNER K.M. and LISTON D.P., 1996: *Reflective teaching: An introduction*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Appendix

QUESTIONNAIRE FOR TEACHERS OF ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES

Dear Teachers!

This questionnaire asks about your needs and expectations concerning professional development as an ESP teacher. It concerns four areas:

- general English language competence,
- field specific knowledge and related terminology (= your students' specialism),
- knowledge of ESP methodology,
- knowledge of general ELT methodology.

Under each question there is a rubric "Comment". It is optional, however all of your remarks and explanations are highly welcome. Thank you very much for your help!

ESP – English for Specific Purposes

ELT English Language Teaching

1. Professional development is important to me.
strongly disagree 1 – 2 – 3 – 4 – 5 strongly agree
2. My initial educational training as a linguist/teacher was not enough to prepare me well for my current profession as an ESP practitioner.
strongly disagree 1 – 2 – 3 – 4 – 5 strongly agree
3. Which form of professional development do you find most useful? (you can choose more than one option)
 - attending courses, seminars, workshops or conferences
 - studying literature and online sources
 - consulting other teachers
 - consulting subject specialists
 - reflective teaching
 - doing research in the classroom (teacher research)
 - taking on new roles, e.g. becoming a materials writer or a teacher mentor
 - other

If other, please specify:

4. Which form of professional development do you spend most time on? (you can choose more than one option)
- attending courses, seminars, workshops or conferences
 - studying literature and online sources
 - consulting other teachers
 - consulting subject specialists
 - reflective teaching
 - doing research in the classroom (teacher research)
 - taking on new roles, e.g. becoming a materials writer or a teacher mentor
 - other
 - I do not devote time to professional development.

If other, please specify:

5. Which area of professional competence do you feel you need to improve? (you can choose more than one option)
- general English language competence
 - field specific knowledge and related terminology
 - knowledge of ESP methodology
 - knowledge of general ELT methodology
 - other
 - none

If other, please specify:

Professional development – general English language competence

6. I feel the need to improve my general English language competence.
strongly disagree 1 – 2 – 3 – 4 – 5 strongly agree
7. Since I started to work as a teacher, my general English language competence has:
- generally improved
 - generally deteriorated
 - in some areas improved, and in others deteriorated
 - it's hard to say

If “in some areas improved, and in others deteriorated”, please specify:

8. In the last year, have you attended any formal training designed to improve your general English language competence (in the form of language course, workshop, tuition, etc.)?
- yes
 - no

If yes, how many:

9. In the last five years, have you attended any formal training designed to improve your general English language competence (in the form of language course, workshop, tuition, etc.)?

- yes
- no

If yes, how many:

10. If you attended any formal training designed to improve your general English language competence in the last five years, how do you assess its quality? Was the training useful for you and relevant to your experience?

Professional development – field specific knowledge and related terminology (= your students' specialism)

11. I feel the need to improve my knowledge about my students' specialism and related terminology.

strongly disagree 1 – 2 – 3 – 4 – 5 strongly agree

12. What problems do you encounter while trying to develop professionally in the area of field specific knowledge and related terminology?

13. In the last year, have you attended any formal training designed to develop your field specific knowledge and related terminology (in the form of language course, workshop, tuition, etc.)?

- yes
- no

If yes, how many:

14. In the last five years, have you attended any formal training designed to develop your field specific knowledge and related terminology (in the form of language course, workshop, tuition, etc.)?

- yes
- no

If yes, how many:

15. If you attended any formal training designed to develop your field specific knowledge and related terminology in the last five years, how do you assess its quality? Was the training useful for you and relevant to your experience?

Professional development – knowledge of ESP methodology

16. The role of ESP teacher is different than the role of general English teacher.

strongly disagree 1 – 2 – 3 – 4 – 5 strongly agree

17. The specifics of ESP methodology differ from general ELT methodology.

strongly disagree 1 – 2 – 3 – 4 – 5 strongly agree

18. I feel the need to improve my knowledge of ESP methodology.

strongly disagree 1 – 2 – 3 – 4 – 5 strongly agree

19. In the last year, have you attended any formal training designed to develop your knowledge of ESP methodology (in the form of seminar, workshop, conference, tuition, etc.)?

- yes

– no

If yes, how many:

20. In the last five years, have you attended any formal training designed to develop your knowledge of ESP methodology (in the form of seminar, workshop, conference, tuition, etc.)?

– yes

– no

If yes, how many:

21. If you attended any formal training designed to develop your knowledge of ESP methodology in the last five years, how do you assess its quality? Was the training useful for you and relevant to your experience?

Professional development – knowledge of general ELT methodology

22. I feel the need to improve my knowledge of general ELT methodology.
strongly disagree 1 – 2 – 3 – 4 – 5 strongly agree

23. In the last year, have you attended any formal training designed to develop your knowledge of general ELT methodology (in the form of seminar, workshop, conference, tuition, etc.)?

– yes

– no

If yes, how many:

24. In the last five years, have you attended any formal training designed to develop your knowledge of general ELT methodology (in the form of seminar, workshop, conference, tuition, etc.)?

– yes

– no

If yes, how many:

25. If you attended any formal training designed to develop your knowledge of general ELT methodology in the last five years, how do you assess its quality? Was the training useful for you and relevant to your experience?

26. In the future, I would like to attend some kind of formal training (in the form of seminar, workshop, conference, tuition, language course, etc.) designed to develop the following areas:

x	yes	no	It's hard to say
general English language competence			
field specific knowledge and related terminology			
ESP methodology			
ELT methodology			

27. With regard to formal training, I feel I have a lot of opportunities for the development in the following areas:

x	strongly disagree	disagree	neither agree, nor disagree	agree	strongly agree
general English language competence					
field specific knowledge and related terminology					
ESP methodology					
ELT methodology					

28. I would like the institution I am employed in to provide training in the following areas as a regular routine at my work.

x	strongly disagree	disagree	neither agree, nor disagree	agree	strongly agree
general English language competence					
field specific knowledge and related terminology					
ESP methodology					
ELT methodology					

29. Are there any other problems/needs/ideas related to your professional development that you would like to comment on?

30. For how many years have you worked as an ESP teacher?

31. Have you taught general English before you started teaching ESP?

– yes

– no

32. Do you currently also work as an ELT teacher?

– yes

– no

33. Where do you teach ESP? (please write the name of the institution)

34. Which faculties do you teach?

35. I am:

– female

– male

Rozwój zawodowy nauczyciela warunkiem jakości w edukacji:
potrzeby i oczekiwania nauczycieli języka angielskiego specjalistycznego dotyczące
rozwoju zawodowego w kontekście edukacji wyższej w Polsce

Streszczenie: W niniejszym artykule omówione zostały potrzeby i oczekiwania nauczycieli języka angielskiego specjalistycznego dotyczące rozwoju zawodowego w kontekście edukacji wyższej w Polsce. Jakościowy i ilościowy materiał badawczy stanowiły odpowiedzi i komentarze 82 respondentów reprezentujących uczelnie wyższe w Polsce. Nauczyciele języka angielskiego specjalistycznego odpowiadali na pytania dotyczące swoich doświadczeń i oczekiwań w zakresie rozwoju zawodowego w ramach czterech obszarów: kompetencji językowej, wiedzy specjalistycznej, znajomości metodyki nauczania języków obcych w zakresie ogólnym oraz znajomości metodyki nauczania języków specjalistycznych. Wyniki niniejszego badania są w dużym stopniu zgodne z wynikami przedstawianymi w literaturze przedmiotu. Najważniejsze wątki, które pojawiły się w badaniu, to: znaczące zainteresowanie respondentów rozwojem zawodowym, ukierunkowanie zainteresowania na obszar związany z nauczaniem języka specjalistycznego, niezadowolenie dotyczące dostępności i jakości szkoleń, w szczególności związanych z nauczaniem języka angielskiego specjalistycznego. Ponadto zauważono, że wielu nauczycieli zmaga się z problemem braku wiedzy specjalistycznej. Wnioski płynące z badania wskazują, że nauczycielom języka angielskiego specjalistycznego potrzebne jest formalne wsparcie w postaci szkoleń związane z codzienną praktyką zawodową.

Słowa kluczowe: język angielski specjalistyczny, rozwój zawodowy nauczycieli, szkolenia

Wpływ wybranych czynników na jakość procesu uczenia się języka obcego w opinii uczących się

Streszczenie: Na jakość uczenia się języka obcego mają wpływ uwarunkowania wewnętrzne i zewnętrzne. Nie bez znaczenia dla tego procesu są z jednej strony motywacja, a drugiej – czynniki organizacyjne związane z procesem nauczania / uczenia się.

W artykule przedstawiono wyniki badań ankietowych przeprowadzonych wśród uczniów szkoły średniej, studentów oraz słuchaczy Uniwersytetu Trzeciego Wieku. Subiektywne opinie uczestników badania pozwalają poznać ich zdanie na temat motywacji do nauki języka obcego, preferowanych sprawności językowych, ilości czasu poświęconego na naukę języka obcego, a także wyboru technik uczenia się. Ponadto respondenci dostarczają informacji na temat podobieństw i różnic opinii oraz oczekiwań w trzech grupach wiekowych objętych badaniami.

Słowa kluczowe: jakość, motywacja, kompetencje językowe, rola nauczyciela, sposoby uczenia, czynniki organizacyjne, ćwiczenia językowe

1. Wprowadzenie

W dydaktyce języka obcego pojęcie jakości jest nieodłącznym aspektem procesu nauczania / uczenia się. Działania pedagogiczne nauczyciela języka obcego ukierunkowane są na stworzenie uczącym się możliwie jak najlepszych warunków realizowania procesu edukacyjnego związanego z efektywnym nabywaniem poszczególnych sprawności językowych. Moim głównym celem jako autorki artykułu jest przedstawienie opinii uczestników badania ankietowego na temat wybranych czynników, które mogą mieć zasadniczy wpływ na jakość zdobywanych umiejętności lingwistycznych. Warto zaznaczyć, że przedstawione wyniki badania mogą jedynie pozwolić nakreślić pewien fragment rzeczywistości procesu kształceniowego. Mając świadomość, że na jakość nauczania /

uczenia się języka obcego może oddziaływać wiele różnorodnych czynników, w kwestionariuszu zawarłam pytania dotyczące tylko niektórych zagadnień.

Jedną z inspiracji do podjęcia nauki języka obcego stanowi motywacja, dlatego też w badaniu ankietowym nie mogło zabraknąć pytania o powody, dla których respondenci podjęli się nauki języka obcego. Jakość w procesie uczenia się jest również związana z postawą samego uczącego się oraz z warunkami zewnętrznymi. Nie bez znaczenia wydają się także pytania o sposoby uczenia się języka obcego, ulubione typy ćwiczeń oraz czas poświęcony na naukę. Ciekawe może być również pytanie o to, w jaki sposób uczący się postrzegają rolę nauczyciela, widząc w nim przede wszystkim specjalistę danego języka obcego lub organizatora procesu edukacyjnego.

2. Wpływ wybranych czynników na jakość nauczania / uczenia się

W trosce o zapewnienie odpowiedniej jakości procesu nauczania języka obcego jednym z podstawowych elementów planowania zajęć jest kryterium wieku oraz cel kursu językowego. Hanna Komorowska zwraca uwagę na podstawowe zasady i aspekty pracy nauczyciela w szkole średniej, które zależą także od typu szkoły (np. profil humanistyczny, ekonomiczny, artystyczny) i od tego, czy nauczany język jest językiem obcym pierwszym i kontynuowanym – co ma dzisiaj miejsce najczęściej w przypadku języka angielskiego, czy też drugim językiem obcym wprowadzonym od początku i wybranym przez ucznia. Nie bez znaczenia są również motywy (zyskania uznania, osiągnięć, poznawczy, integracyjny czy instrumentalny), jakimi kieruje się licealista w wyborze nauki języka obcego (KOMOROWSKA 1999).

Planowanie zajęć oznacza dla nauczyciela z jednej strony sposobność rozwijania wszystkich umiejętności językowych, a z drugiej – uwzględnienia indywidualnych potrzeb i zainteresowań uczniów. Mając na uwadze jakość nauczania / uczenia się, warto przypomnieć za Komorowską o *nauczaniu systematycznym*, wprowadzaniu terminologii gramatycznej i wyjaśnianiu reguł językowych oraz utrwalaniu materiału. Nauczanie języków obcych wiąże się ze stworzeniem życzliwej atmosfery i zachęcaniem ucznia do rozwijania jego indywidualnych zdolności. Jakość procesu dydaktycznego jest związana z wieloma funkcjami, jakie pełni nauczyciel w pracy zarówno z młodzieżą licealną, jak i ze studentami czy z dorosłymi słuchaczami. W pracy nauczyciela z młodzieżą do licznych funkcji: organizacyjnej, kreacyjnej, aktywizacji czy indywidualizacji, dochodzi ważna funkcja wychowawcza. W przypadku studentów można podkreślić funkcję podawczo-nauczającą, interpretatora kultury obcojęzycznej i funkcję kontrolną, a w stosunku do słuchaczy Uniwersytetu Trzeciego Wieku

nauczyciel pełni przede wszystkim funkcję organizacyjną, a również zachęca wszystkich uczestników zajęć do aktywnego w nich udziału. Z kolei funkcja motywacji jest w zasadzie tak samo istotna dla każdej grupy uczących się na każdym etapie procesu dydaktycznego (por. KOMOROWSKA 1999; PFEIFFER 2001; SZALEK 2004).

Motywacja, będąca kluczowym komponentem procesu uczenia się języka obcego, jest przedmiotem refleksji i troski nauczyciela, aby jego zajęcia były zachęcające do podjęcia przez uczącego się dodatkowej pracy nad językiem. Motywacja wiąże się także z postawą ucznia, jego cechami charakteru, zdolnościami językowymi, ale również potrzebami i priorytetami. Marek Szalek w swojej publikacji przedstawił zagadnienie motywacji na podstawie stanowisk badaczy. W rzeczywistości szkolnej czynniki mające kluczowy wpływ na sukces w uczeniu się drugiego języka obcego są związane z cechami osobowości uczącego się, jego predyspozycjami intelektualnymi, zainteresowaniami oraz stosowanymi strategiami uczenia się. Autor wskazuje na niektóre cechy indywidualne uczniów, które mają wpływ na ich zaangażowanie w proces uczenia się, a są związane z wiekiem. W przypadku młodzieży licealnej przejawia się to przede wszystkim w refleksji nad swoją przyszłością i podejmowaniem decyzji w zakresie wyboru preferowanych przedmiotów. Szalek, pisząc o etapie precyzowania się przyszłych planów życiowych młodzieży, zwraca uwagę na jej „coraz bardziej wybiórczy stosunek do przedmiotów szkolnych” (SZALEK 2004: 26). W tym aspekcie istotnym, moim zdaniem, czynnikiem wpływającym na motywację jest wybór danego języka jako maturalnego przedmiotu egzaminacyjnego. W zdecydowanej większości licealiści wybierają język angielski jako przedmiot maturalny, co stawia nauczycieli pozostałych języków obcych w niełatwej sytuacji utrzymania motywacji do nauki języka obcego wybranego jako drugiego. Szalek (za: MARKUNAS 1984) zaznacza, że hierarchia motywów może się zmieniać w miarę trwania nauki, ponieważ zależy ona od różnych czynników – zarówno tych dydaktycznych, jak i tych organizacyjnych.

Przyczyn negatywnej konsekwencji niskiej motywacji lub nawet jej braku należy również upatrywać w niedostatecznym poczuciu sukcesu czy satysfakcji na płaszczyźnie emocjonalnej. Nie bez znaczenia jest również fakt, iż uczenie się języka obcego jest procesem rozciągniętym w czasie, dosyć wyczerpującym i pracochłonnym. Zadaniem nauczyciela będzie wspieranie ucznia w rozwijaniu poszczególnych sprawności językowych wraz z jednoczesnym podtrzymaniem satysfakcji z podjętego wysiłku. Funkcję wspierającą poczucie zadowolenia i wzmacniającą motywację do nauki stanowi ocena – ta zaproponowana przez nauczyciela, i ta zaproponowana przez samego uczącego się, czyli samoocena. Uczeń lub student, którego cechuje wysoka samoocena, chętnie podejmie się nowych zadań językowych. Z kolei uczący się o niskiej samoocenie może zachować bierną postawę wobec nowych wyzwań. Warto jednak zdać sobie sprawę z wagi „adekwatnej samooceny” (KUBICZEK 2018: 63) jako punktu wyjściowego

dla podejmowania się zadań na miarę własnych możliwości. Wewnątrzszkolny system oceniania powinien pozwolić klarownie określić wymagania na poszczególne oceny, co daje uczącym się poczucie bezpieczeństwa wobec oczekiwań i zakresu opanowania materiału językowego. Jedną z najważniejszych kwestii w ocenianiu jest obiektywizm, a informacja zwrotna udzielona uczącemu się będzie pochwałą dobrych efektów jego pracy, wskazaniem tych, które można poprawić, oraz sposobu, w jaki uczeń może uzyskać wyższą ocenę (por. KUBICZEK 2018). Warto także, moim zdaniem, zdać sobie sprawę z zachowania pewnej równowagi pomiędzy dwoma niezwykle ważnymi czynnikami: chęcią osiągnięcia przez uczących się sukcesu i bezinteresownością w procesie uczenia się. Postawa ukierunkowana wyłącznie na osiągnięcie sukcesu nie może przesłonić wypracowywania wśród zarówno uczniów, jak i studentów poczucia altruizmu, które będzie wiązało się z uczeniem się języka obcego w celu realizowania chęci komunikowania się, niesienia pomocy innym i poszerzania wiedzy o świecie.

Uwarunkowaniami mogącymi wpływać na jakość kształcenia w sposób pozytywny i negatywny są – poza czynnikami związanymi z procesem dydaktycznym – czynniki środowiska rodzinnego. Są one w stanie z jednej strony zachęcać do pracy nad językiem obcym, ale z drugiej – osłabiać motywację. Wrażliwość i postawa rodziców lub opiekunów mogą okazać się dużym wsparciem dla uczącego się.

W dydaktyce języków obcych dotychczas koncentrowano się przede wszystkim na młodzieży, podczas gdy dzisiaj zainteresowaniem obejmuje się również słuchaczy starszego pokolenia. W przypadku dorosłych obserwujemy osobowości już ukształtowane, będące rezultatem doświadczenia życiowego oraz własnych przeżyć i obserwacji. Ten okres w życiu człowieka charakteryzuje się różnymi postawami wobec procesu starzenia się. Zostały one opisane przez badaczy i ujęte w typologię postaw. Jednocześnie specjaliści zwracają uwagę na zależność, z której wynika, iż na jakość życia na emeryturze i stopień aktywności ma wpływ wcześniejszy styl życia tej osoby, cechy jej osobowości, czynniki: genetyczny i środowiskowy. Z kolei wzrost zainteresowania ze strony osób starszych udziałem w organizowanych dla nich spotkaniach, rozwijaniem pasji, którym nie mogli się poświęcić w czasie aktywności zawodowej, sprawia, że nie możemy oceniać ich w sposób stereotypowy, jako często narzekających i niezadowolonych. Jeśli bowiem stan zdrowia pozwala im na aktywność i całkowitą samodzielność, jawią się oni jako ludzie niezależni i ciekawi świata (SZAROTA 2004). W Polsce powstało i nadal powstaje wiele placówek edukacyjnych oferujących seniorom ciekawe zajęcia edukacyjne i rekreacyjne. Jedną z najbardziej rozpoznawalnych instytucji jest Uniwersytet Trzeciego Wieku (UTW), który ma na celu nie tylko podnoszenie jakości życia osób przechodzących na emeryturę, ale również ich aktywizację, rozwijanie pasji i ciekawości oraz oferowa-

nie im nowych aspektów poznawczych (CZERNIAWSKA 2007; PAKUŁA 2010; STEUDEN 2011). Coraz więcej seniorów przejawia potrzebę udziału w różnego rodzaju zajęciach podnoszących ich sprawność, zarówno tę fizyczną, jak i intelektualną czy artystyczną. Nauka języków obcych (kontynuowanie nauki języka obcego już częściowo znanego słuchaczowi lub rozpoczęcie nauki nowego języka obcego) może stanowić dla seniorów możliwość utrzymania sprawności intelektualnej oraz wzbudzić motyw poznawczy. Pozytywnym aspektem w edukacji osób starszych jest przede wszystkim ich własna decyzja oraz chęć podjęcia nauki (por. KOMOROWSKA 1999).

Nauczyciel, dbając zarówno o jakość, jak i atrakcyjność lekcji, często wykorzystuje dodatkowe materiały dydaktyczne. Według Komorowskiej warto zadbać o to, aby pomoce naukowe były ciekawe, atrakcyjne, ale także praktyczne, ponieważ ich zadaniem jest ułatwienie uczniom nauki. Dobór pomocy edukacyjnych zależy przede wszystkim od wieku uczących się, a także od warunków nauczania oraz wyposażenia szkoły. Ważne jest, aby z jednej strony materiały były interesujące z punktu widzenia uczniów, a z drugiej – by umożliwiły uwzględnienie założonych celów nauczania i zwiększyły aktywność samych uczących się (por. KOMOROWSKA 1999; PFEIFFER 2001). Jakość pomocy dydaktycznych łączy się również z ich wyborem pod względem treści. Nawet jeśli nowe technologie, a w szczególności Internet, ułatwiają dostęp do wielu materiałów językowych i wizualnych (np. artykułów, zdjęć, reprodukcji), to trudność polega na wyborze tych pomocy, które są merytorycznie, estetycznie i etycznie wartościowe (WIĘCZKOWSKA 2012; HORYŚNIAK 2018). Na dobry rezultat będący wynikiem uczenia się języka obcego ma wpływ wiele czynników wewnętrznych i zewnętrznych, po stronie zarówno nauczyciela, jak i uczącego się.

2.1. Uczestnicy i cel badań

W badaniu kwestionariuszowym przeprowadzonym w 2019 roku wzięło udział 443 respondentów w trzech grupach badawczych. Najliczniejszą grupę, 323 osób, stanowili uczniowie trzyletniego liceum ogólnokształcącego i czteroletniego liceum plastycznego. Pierwszym językiem obcym jest język angielski, nauka zaś drugiego języka obcego zależy od decyzji ucznia (do wyboru język francuski, hiszpański, niemiecki, rosyjski lub włoski). Drugą pod względem liczebności – 101 osób – była grupa studentów I roku, studiujących języki stosowane (pozwalające opanować dwa języki obce z uwzględnieniem słownictwa specjalistycznego): język francuski z językiem angielskim lub język włoski z językiem angielskim. Najmniej liczną – 19-osobową – grupę respondentów

stanowili słuchacze UTW. Aby badanie ankietowe mogło stanowić materiał porównawczy, wszyscy respondenci wypełniali ten sam typ ankiety.

Zasadniczym celem przeprowadzenia badania było wyszczególnienie tych czynników procesu dydaktycznego, które, zdaniem respondentów, mają zasadniczy wpływ na jakość uczenia się języka obcego. Nie bez znaczenia były więc pytania dotyczące czynników motywujących do nauki, roli nauczyciela czy też preferowanych sposobów uczenia się i wyboru ćwiczeń. Zadanie tych samych pytań badawczych pozwoliło na porównanie opinii trzech grup respondentów.

Biorąc pod uwagę kryteria badań ilościowych, konieczne wydaje się wyjaśnienie, że warunki mojej pracy zawodowej pozwoliły mi na przeprowadzenie badania ankietowego w szkole średniej, uczelni wyższej i wśród słuchaczy UTW. Staralam się jednak, w uzgodnieniu z nauczycielami oraz wykładowcami prowadzącymi inne niż mój przedmioty, rozszerzyć badanie pod względem ilościowym i przeprowadzić ankietę w dostępnych grupach uczących się. Z uwagi na znaczne zróżnicowane liczebności grup możliwe było przedstawienie wyników w ujęciu procentowym. Stanowi ono jedynie próbę ukazania określonych upodobań i zainteresowań ankietowanych. Ponieważ słuchacze UTW stanowili mało liczną grupę respondentów (19 osób), analiza wyników dała sposobność jedynie do naświetlenia ich sytuacji dydaktycznej.

2.2. Narzędzie badawcze

Badanie kwestionariuszem było możliwe dzięki wyrażonej zgodzie dyrekcji instytutu uczelni i szkoły oraz stowarzyszenia UTW, a także dzięki przychylności nauczycieli różnych przedmiotów, ponieważ wypełnianie ankiet odbyło się na zajęciach, na których obecna była cała klasa (uczniowie) lub grupa (studenci, słuchacze).

Przygotowałam jeden typ kwestionariusza, w którym zaproponowałam 8 takich samych pytań dla trzech grup respondentów z uwzględnieniem cech charakteryzujących daną grupę, co przejawiało się w zastosowanym słownictwie, jak na przykład terminy: „zajęcia” czy „kolokwium” w grupie studentów i UTW, a „lekcje” i „sprawdzian” w grupie uczniów liceum. W anonimowym kwestionariuszu uczestnicy zostali poproszeni o udzielenie subiektywnych odpowiedzi na pytania zamknięte, które jednak zawierały możliwość dodania opinii własnej. Ankietowani w 6 pierwszych pytaniach mogli wybrać jedną, dwie lub trzy odpowiedzi.

Pierwsze pytanie dotyczyło zagadnienia motywacji, ponieważ respondenci zostali poproszeni o wskazanie powodów, dla których uczą się języka obcego. Wybór możliwych odpowiedzi odnosił się zarówno do czynników indywidual-

nych (respondent lubi uczyć się języków obcych, chce zrozumieć lub przekazać informację w języku obcym), jak i czynników praktycznych związanych z uzyskaniem dyplomu i znalezieniem pracy.

Drugie pytanie związane było z zaznaczeniem najważniejszych dla respondentów umiejętności językowych. Uczestnik badania mógł wybrać odpowiedź lub odpowiedzi dotyczące kluczowych sprawności językowych: rozumienia, mówienia, czytania tekstów oraz pisanie.

Trzecie pytanie miało bezpośredni związek z tematem niniejszego artykułu, czyli podejściem badanych do nauki. Ankietowani powinni wskazać czynniki indywidualne, które ich zdaniem wpływają na jakość uczenia się języka obcego (systematyczna nauka, systematyczny udział w zajęciach, samodzielne szukanie materiałów, czas poświęcony na naukę oraz dialogi w języku obcym). Podejmowana przez uczących się aktywność językowa poza czasem trwania zajęć ma, moim zdaniem, duży wpływ na jakość i osiągnięte efekty w procesie uczenia się języków obcych.

W czwartym z kolei pytaniu uczestnicy zaznaczali najważniejsze czynniki organizacyjne, które ich zdaniem warunkują jakość uczenia się. Spośród proponowanych wariantów odpowiedzi badani mogli wybrać następujące: duża liczba zajęć z języka obcego w tygodniu, podręcznik, pomoce dydaktyczne, urozmaicone ćwiczenia, jasne kryteria oceniania, oraz mogli dodać własną odpowiedź.

Ponieważ proces dydaktyczny zależy w dużym stopniu od nauczyciela, w piątym punkcie respondenci zapytani o obszary, w jakich prowadzący zajęcia odgrywa najważniejszą rolę, mieli wybór takich form działań nauczyciela, jak: wyjaśnianie słownictwa i zagadnień gramatycznych, przygotowywanie pomocy dydaktycznych, prowadzenie zajęć w ciekawy sposób, sprawdzanie prac kontrolnych, przygotowanie do egzaminu.

W kolejnych pytaniach respondenci wypowiadali się na temat preferowanych ćwiczeń językowych oraz sposobów uczenia się. Szóste pytanie kwestionariusza dotyczyło ulubionych ćwiczeń w języku obcym. Propozycje odpowiedzi obejmowały różne typy ćwiczeń językowych: konwersacje (termin ten został użyty w celu szybkiego skojarzenia przez respondentów ćwiczeń, dzięki którym w szkolnej rzeczywistości rozumie się dialogi dotyczące określonej sytuacji lub też krótkie wypowiedzi wyrażające opinię ucznia na określony temat), czytanie tekstów, ćwiczenia gramatyczne, ćwiczenia leksykalne, ćwiczenia z rozumienia ze słuchu, wypowiedzi pisemne. W siódmym z kolei pytaniu ankietowani wypowiadali się na temat najczęściej stosowanych sposobów uczenia się. W tej kwestii uczestnicy mieli, z uwagi na większy wybór możliwych odpowiedzi, sposobność zaznaczenia od jednej do pięciu odpowiedzi. Wielość sposobów uczenia się była prezentowana następująco: powtarzanie słownictwa, wykonywanie ćwiczeń w czasie zajęć i tych we własnym zakresie, posługiwanie się notatkami, oglądanie programów telewizyjnych w języku obcym, korzystanie

z Internetu, słuchanie piosenek obcojęzycznych, czytanie artykułów prasowych, rozmowa z obcokrajowcem.

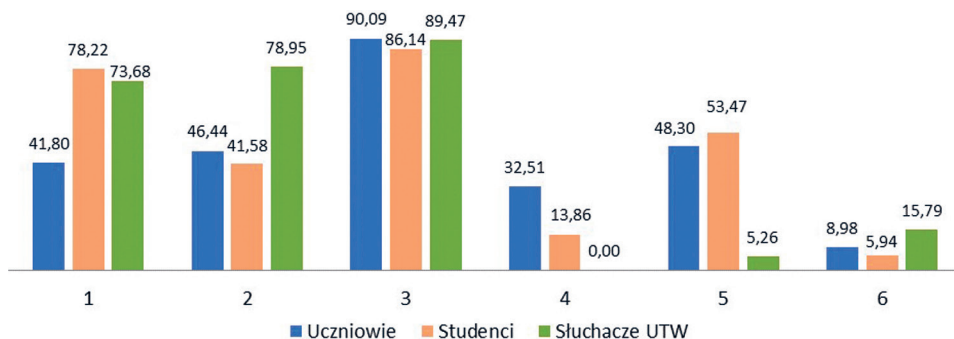
W ostatnim punkcie ankiety, zaznaczając tylko jedną odpowiedź, uczący się wyrazili zdanie na temat, czy czas, jaki poświęcają nauce, jest dla nich wystarczający, czy też woleliby poświęcić więcej czasu na naukę języka obcego.

Przygotowany kwestionariusz stanowił więc bazę pozyskania informacji od respondentów trzech grup wiekowych, będących na kolejnych etapach edukacji. Podstawowe obliczenia stanowiące wstępną analizę danych pozwoliły na przedstawienie charakterystyki tych grup. Wyniki ankiety zaprezentowałam za pomocą wykresów słupkowych lub tabel pomocnych w sformułowaniu wniosków.

3. Omówienie wyników badania

3.1. Motywacja i sprawności językowe

Pytanie o motywację do nauki wydaje się problemem wciąż aktualnym. Respondenci zapytani o powody podjęcia się nauki języka obcego, udzielili odpowiedzi, które procentowo przedstawia wykres 1.



Wykres 1. Co zachęca Panią/Pana do nauki języka obcego?

Objaśnienia: 1 – lubię uczyć się języka obcego; 2 – mogę zrozumieć przekazaną informację; 3 – mogę komunikować się w języku obcym; 4 – chcę zdać egzamin; 5 – mogę znaleźć pracę; 6 – inne

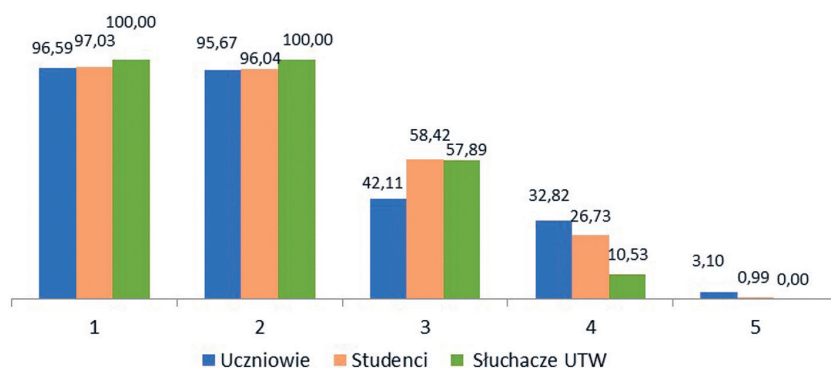
Źródło: Badania własne

Wykres 1 pokazuje, że dla trzech grup respondentów pierwsze miejsce wśród motywów zajmuje motyw poznawczy wyrażający się w chęci komunikowania się w języku obcym: jest to ważne dla 90,09% uczniów, 86,14% studentów i 89,47% słuchaczy dorosłych. Klasyfikacja pozostałych czynników motywujących do nauki języka obcego jest inna dla każdej z grup. Dla 48,30%

uczniów drugim ważnym powodem skłaniającym do nauki języka obcego jest motyw instrumentalny przejawiający się w możliwości znalezienia pracy, motyw poznawczy dla 78,22% studentów odczuwany jako przyjemność nauki, a dla 78,95% słuchaczy UTW – jako umiejętność zrozumienia informacji. Na trzecim miejscu 46,44% uczniów umieściło potrzebę rozumienia informacji w języku obcym, 53,47% studentów podkreśliło chęć znalezienia pracy, a 73,68% seniorów zaznaczyło przyjemność, jaką czerpią z nauki języka obcego.

Analizując wyniki ankiety, według których można podkreślić wagę zdobywania umiejętności komunikacyjnych, warto zaznaczyć, że są one zbieżne z wynikami badań przeprowadzonych wśród młodzieży licealnej w 2018 roku dotyczących wykorzystania pomocy dydaktycznych. I chociaż w badaniach uwzględniłam podział na język angielski i pozostałe języki obce, to znaczenie sprawności komunikacyjnych zostało wówczas dostrzeżone przez 92,45% uczniów języka angielskiego i 84,33% uczniów tzw. drugich języków obcych. Podobną analogię można stwierdzić w przypadku motywacji związanej z możliwością znalezienia pracy dzięki znajomości języków obcych. W wynikach badań zarówno aktualnych, jak i w poprzednich to powód związany z pracą był tym czynnikiem, który został wymieniony na drugim miejscu. Różnicą pomiędzy wynikami badań tegorocznych i ubiegłorocznych jest z kolei motywacja dotycząca zdania egzaminu. Pamiętając, że w 2018 roku uczniowie mogli wybrać dowolną liczbę odpowiedzi, a aktualnie tylko trzy najważniejsze, można zauważyć, że w 2018 roku 64,53% uczniów języka angielskiego zdanie egzaminu maturalnego umieściło na trzecim miejscu, podczas gdy obecnie jedynie 32,51% licealistów uznało ten motyw za istotny (por. HORYŚNIAK 2018).

Jeśli przez jakość w swobodnym posługiwaniu się językiem obcym rozumiemy nabycie czterech podstawowych kompetencji, to słuszne jest pytanie o te sprawności językowe, które są szczególnie ważne dla uczących się. Wykres 2 ilustruje procentowo opinie respondentów.



Wykres 2. Jakie umiejętności są dla Pani/Pana najważniejsze?

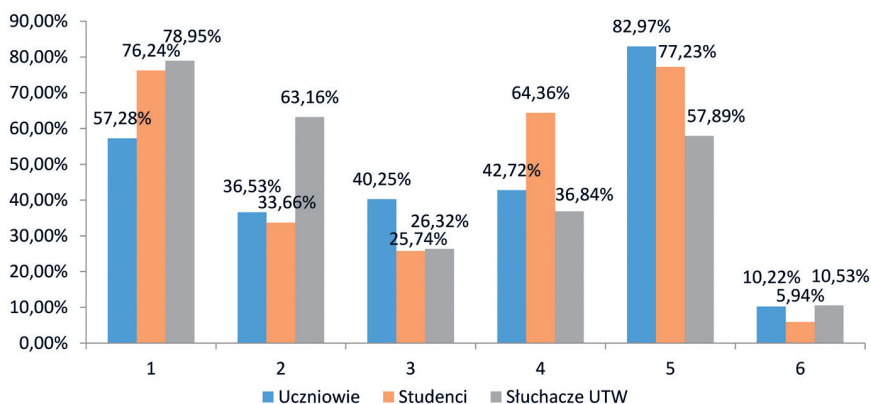
Objaśnienia: 1 – rozumienie wypowiedzi; 2 – mówienie; 3 – czytanie tekstów; 4 – pisanie; 5 – inne

Źródło: Badania własne

Dla trzech grup uczestników badania najważniejszą umiejętnością w posługiwaniu się językiem obcym jest rozumienie wypowiedzi, a następnie umiejętność mówienia, przy czym dla słuchaczy UTW tak samo ważne są obydwie sprawności językowe. Obserwując wyniki przedstawione na wykresie 2, należy zauważyć, że umiejętność rozumienia jest najważniejsza dla 96,59% uczniów, 97,03% studentów. Na drugim miejscu, z niewielką różnicą, plasuje się sprawność mówienia. Bardzo podobne wyniki można zaobserwować w badaniach ankietowych przeprowadzonych w 2018 roku, w którym dla 93,58% uczniów języka angielskiego najważniejszą kompetencją jest mówienie, a na drugim miejscu, dla 92,45% uczniów, rozumienie wypowiedzi obcokrajowca. Uczący się pozostałych języków obcych (francuskiego, hiszpańskiego, niemieckiego, rosyjskiego i włoskiego), których było 87,31%, na pierwszym miejscu umieścili rozumienie wypowiedzi, a 86,19% podkreśliło wagę umiejętności mówienia. Nawet jeśli w kwestionariuszu z 2018 roku była możliwość wskazania dowolnej liczby odpowiedzi, a obecnie tylko trzech, to jednak wnioski z obydwu rokrocznie przeprowadzonych badań prowadzą do stwierdzenia, że dwoma najistotniejszymi dla respondentów umiejętnościami są rozumienie wypowiedzi i mówienie w języku obcym. Trzecią pod względem ważności umiejętnością jest rozumienie tekstu czytanego. Taką odpowiedź wskazało w aktualnym badaniu 42,11% uczniów, 58,42% studentów i 57,89% seniorów. Natomiast w 2018 roku na trzecim miejscu czytanie zostało wskazane przez 52,08% uczniów języka angielskiego i 37,69% uczniów pozostałych języków obcych. Na miejscu czwartym, zarówno poprzednio, jak i teraz, pozostaje umiejętność pisanie tekstów w języku obcym. W ten sposób obserwujemy powtarzalność wyników badań, według których priorytetem są dwie sprawności: rozumienie wypowiedzi oraz mówienie w języku obcym, a na dalszych miejscach znajdują się czytanie tekstów i pisanie.

3.2. Czynniki indywidualne i organizacyjne a jakość procesu uczenia się

W trzecim pytaniu kwestionariusza poprosiłam respondentów o zaznaczenie maksymalnie trzech czynników, które mają, ich zdaniem, wpływ na jakość uczenia się języka obcego. Wykres 3 przedstawia procentowo opinie respondentów. Pozwala również odnotować, że 82,97% uczniów na pierwszym miejscu stawia możliwość prowadzenia rozmowy w języku obcym, na drugim miejscu 57,28% licealistów podkreśla wagę systematycznej nauki, natomiast dla 42,72% niezbędne wydaje się poświęcenie odpowiedniej ilości czasu na naukę języka obcego. Samodzielne szukanie materiałów podkreśla 40,25% uczniów, a niewielu, ponieważ 36,53%, zwraca uwagę na systematyczny udział w zajęciach.



Wykres 3. Jakie czynniki ze strony studenta/ucznia wpływają na jakość uczenia się języka obcego?

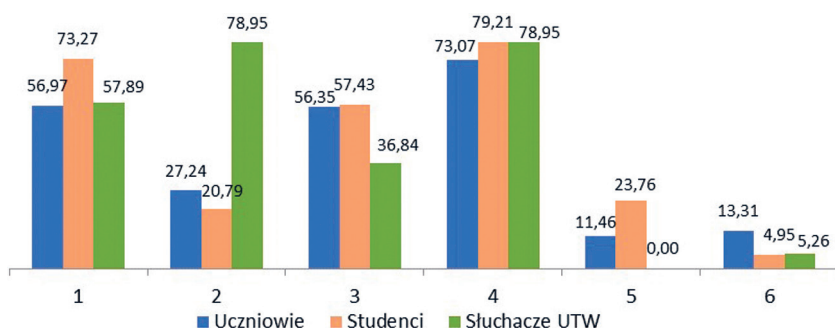
Objaśnienia: 1 – systematyczne uczenie się; 2 – systematyczny udział w zajęciach; 3 – samodzielna nauka poprzez szukanie dodatkowych materiałów; 4 – odpowiednia ilość czasu poświęconego nauce języka obcego; 5 – konwersacje w języku obcym; 6 – inne

Źródło: Badania własne

Studenci w liczbie 77,23%, podobnie jak uczniowie, docenili konwersacje w języku obcym, stawiając tę umiejętność na pierwszym miejscu, na drugim 76,24% studentów umieściło systematyczną naukę, na trzecim 64,36% zaznaczyło odpowiednią ilość czasu (poświęconego na naukę języka obcego). Jedynie dla 33,66% studentów istotny jest systematyczny udział w zajęciach, a tylko 25,74% uczy się poprzez szukanie dodatkowych materiałów. Analiza danych liczbowych pozwala stwierdzić, że dla uczniów i studentów klasyfikacja czynników mających kluczowy wpływ na jakość uczenia się jest taka sama, czyli najważniejszym elementem są ćwiczenia w umiejętności porozumiewania się, następnie systematyczna własna praca oraz odpowiednia ilość czasu poświęconego na naukę języka obcego. Wśród innych czynników uczniowie podali chęć używania języka obcego na co dzień, wyjazdy zagraniczne, oglądanie filmów i seriali, słuchanie muzyki, czytanie literatury, gry w języku obcym. Hierarchia ta różni się od tej ustalonej przez słuchaczy UTW, którzy w liczbie 78,95%, podobnie jak studenci i uczniowie, docenili systematyczną naukę, ale na drugim miejscu 63,16% seniorów umieściło systematyczny udział w zajęciach, dalsze miejsca zajmują natomiast ilość czasu poświęconego nauce języka obcego i samodzielna praca. Taki ranking czynników indywidualnych mających wpływ na jakość uczenia się według słuchaczy UTW wydaje się odpowiadać charakterystyce osobowościowej tej grupy uczących się, dla których praca nad językiem obcym jest przede wszystkim połączona z systematycznym udziałem w zajęciach. W taką postawę seniorów wobec własnej edukacji wpisane są poczucie obowiązkowości i dojrzałość życiowa. Słuchacze ci doceniają możliwość rozwijania umiejętności językowych poprzez korzystanie z zajęć i obecności

nauczyciela. Podsumowując wpływ czynników indywidualnych na jakość uczenia się, mimo zaobserwowanych różnic pomiędzy trzema grupami respondentów, należy zauważyć, że systematyczna nauka jest tym elementem, którego wagę podkreślają zarówno uczniowie oraz studenci, jak i słuchacze UTW.

Oprócz komponentów indywidualnych na jakość uczenia się mają wpływ również czynniki organizacyjne, spośród których w ankiecie zawarłam kilka, np.: podręcznik, liczba zajęć w tygodniu czy pomoce dydaktyczne. Wykres 4 przedstawia procentowo te dane pod względem liczbowym:



Wykres 4. Jakie czynniki organizacyjne wpływają na jakość uczenia się?

Objaśnienia: 1 – duża liczba godzin; 2 – podręcznik; 3 – pomoce dydaktyczne; 4 – urozmaicone ćwiczenia; 5 – jasne kryteria oceniania; 6 – inne

Źródło: Badania własne

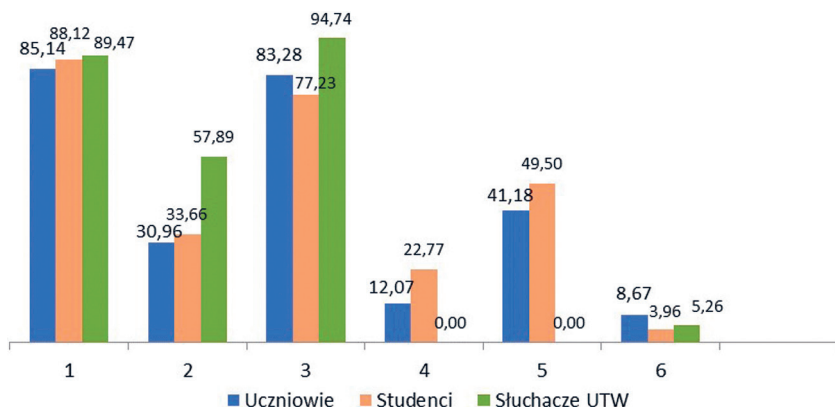
W zgodnej opinii trzech grup respondentów, co wynika z danych ukazanych na wykresie 4, to urozmaicone ćwiczenia znajdują się na pierwszym miejscu wśród czynników organizacyjnych wpływających na jakość uczenia się. Zwróciło na nie uwagę 73,07% uczniów, 79,21% studentów i 78,95% słuchaczy UTW. Tak wysoki wynik podkreślający wagę różnorodności ćwiczeń językowych jest wyraźnym sygnałem dla nauczycieli, że ich wkład w przygotowanie i odpowiedni wybór ćwiczeń dla danej grupy jest zauważany i, jak można sądzić, doceniany przez uczących się. Nauczyciele mogą w ten sposób uświadomić sobie, że trud i czas, jaki wkładają w przygotowanie nierzadko dodatkowych ćwiczeń pozwalających chociażby na usystematyzowanie czy poszerzenie danego zagadnienia językowego, przynosi ich podopiecznym wymierną korzyść edukacyjną.

Trzeba jednak zauważyć w tym miejscu także różnice w opinii respondentów na temat funkcji, jaką pełni podręcznik. Starsze pokolenie podkreśla jego wagę – stawia go na równi z atrakcyjnością ćwiczeń językowych. Wśród czynników organizacyjnych 78,95% seniorów umieściło na pierwszym miejscu zarówno podręcznik, jak i urozmaicone ćwiczenia. Docenienie roli podręcznika przez słuchaczy UTW wynikać może z wcześniejszych doświadczeń szkolnych i większej roli, jaką odgrywał on w przeszłości. Daje starszemu pokoleniu po-

czucie uporządkowania nabywanych umiejętności językowych. Mogą do niego często wracać w celu powtórzenia danego materiału. Przeciwnego zdania jest młodzież szkolna (27,24%) i akademicka (20,79%), która umieściła go na dalszych miejscach. Choć w aktualnym badaniu ankietowym młode pokolenie nie wymieniło podręcznika jako pomocy dydaktycznej, która wpływałaby na jakość nabywania umiejętności językowych, warto przytoczyć wyniki badania przeprowadzonego w 2018 roku wśród uczniów szkoły średniej. W nauce języka angielskiego rola podręcznika została doceniona nie tyle ze względu na atrakcyjność, ile na przydatność, która pod tym względem plasowała go na trzecim miejscu. Z kolei uczący się innych języków obcych wymienili podręcznik na drugim miejscu wśród preferowanych pomocy dydaktycznych, a na pierwszym pod względem jego przydatności (por. HORYŚNIAK 2018). Ponieważ w obecnym badaniu ankietowym respondenci mieli zaznaczyć najwyżej trzy odpowiedzi, to podręcznik nie został wymieniony ani przez studentów, ani przez uczniów wśród tych czynników, które mają bezpośredni wpływ na jakość procesu uczenia się języka obcego.

Kontynuując analizę danych wykresu prezentującego preferencje czynników organizacyjnych związanych z jakością procesu uczenia się, można zaobserwować, że na drugim miejscu 56,97% uczniów, 73,27% studentów oraz 57,89% seniorów zaznaczyło odpowiednio dużą liczbę godzin języka obcego w tygodniu. Nawet jeśli to przede wszystkim studentom zależy na częstym kontakcie z językiem obcym na zajęciach, respondenci trzech grup badawczych upatrują swojego postępu językowego w odpowiedniej, przez co należy rozumieć dużej, liczbie godzin języka obcego. Na trzecim miejscu, ze znacznie niższym wynikiem procentowym, znajduje się wybór pomocy dydaktycznych. Jest on ważny dla 56,35% uczniów, 57,43% studentów i 36,84% seniorów. Wśród czynników wpływających na proces uczenia się języka obcego mniejsze znaczenie mają, zdaniem respondentów, jasne kryteria oceniania. Wprawdzie choć mogli oni wybrać maksymalnie trzy odpowiedzi, to jednak może dziwić, że zaledwie 11,46% uczniów podkreśliło wagę jasnych kryteriów oceniania. Tymczasem z praktyki szkolnej wielu nauczycieli wynika, że to właśnie na przedstawienie zasad oceniania zwraca się obecnie szczególną uwagę. Pierwsze lekcje w szkole rozpoczynają się od prezentacji wymagań i kryteriów oceniania, a w ciągu trwania roku szkolnego nauczyciel dokłada wszelkiej staranności, aby zapowiadanie, sprawdzanie, a w końcu ocenianie prac kontrolnych odbywało się zgodnie z regulaminem szkoły i wewnątrzszkolnym systemem oceniania. Niewielu respondentów wyraziło swoje zdanie, zaznaczając odpowiedź „inne”; uczyniło to jedynie 13,31% uczniów, którzy wymienili dodatkowe czynniki, takie jak: oglądanie filmów, odpowiednie wprowadzanie słownictwa, duża liczba konwersacji, małe grupy (maksymalnie 12-osobowe), sposób prowadzenia lekcji przez nauczyciela, fiszki, systematyczne mówienie w języku obcym, nauka przydatnych zwrotów czy wyjazdy zagraniczne.

Przywołane czynniki organizacyjne są związane bezpośrednio z funkcją nauczyciela, którą pełni on w procesie edukacyjnym. W pytaniu piątym uczestnicy badania wyrazili swoje zdanie o jego roli w procesie nauki języka obcego. Wyniki zostały przedstawione procentowo na wykresie 5:



Wykres 5. Jaka jest najważniejsza rola nauczyciela w procesie uczenia się języka obcego?

Objaśnienia: 1 – wyjaśnianie słownictwa i zagadnień gramatycznych; 2 – przygotowanie dodatkowych pomocy dydaktycznych; 3 – prowadzenie zajęć w ciekawy sposób; 4 – sprawdzanie prac kontrolnych;

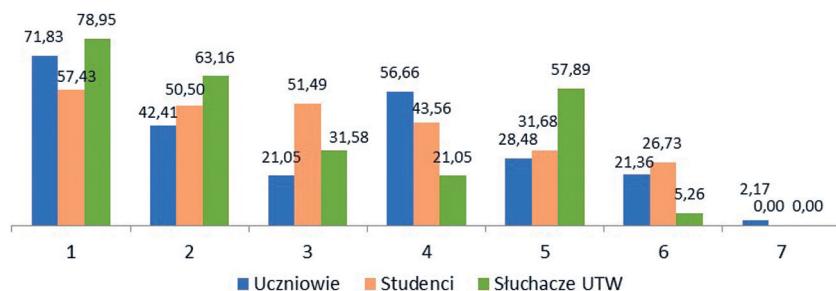
5 – przygotowanie do egzaminu; 6 – inne

Źródło: Badania własne

Respondenci w trzech grupach wiekowych wskazali dwie najważniejsze funkcje, jakie, ich zdaniem, pełni nauczyciel. Jego zadaniem jest wyjaśnianie słownictwa i zagadnień gramatycznych oraz prowadzenie zajęć w ciekawy sposób. Dla 85,14% uczniów i 88,12% studentów zasadniczą rolą wykładowcy jest wyjaśnianie materiału leksykalnego i gramatycznego, na miejscu drugim (83,28% i 77,23%) młodzi respondenci umieścili ciekawe prowadzenie zajęć. Natomiast dla 94,74% słuchaczy UTW to prowadzenie zajęć w ciekawy sposób stanowi najważniejszą rolę lektora, a 89,47% na drugim miejscu ułożyło wyjaśnianie słownictwa i problemów gramatycznych. Z kolei na miejscu trzecim 41,18% uczniów i 49,50% studentów znalazła się ważna rola nauczyciela w przygotowaniu do egzaminu, a 57,89% seniorów odnotowało dobrze przygotowane przez niego materiały dodatkowe. W dalszej kolejności uczniowie i studenci wymienili: przygotowanie dodatkowych pomocy dydaktycznych i sprawdzanie prac kontrolnych. Wśród innych zadań określających rolę nauczyciela uczniowie podawali: uczenie podstawowej komunikacji, prawidłową wymowę, zachęcanie do nauki, mówienie / prowadzenie zajęć w języku obcym, pozytywne podejście do ucznia, prowadzenie większej liczby lekcji lub zajęć pozalekcyjnych, sprawianie, aby uczeń nie czuł się zawstydzony, oraz zaangażowanie w wykonywaną pracę.

3.3. Preferowane aktywności językowe

Kolejne pytanie badawcze związane było z wyrażeniem zdania na temat ulubionych typów ćwiczeń. Jeśli uczący się mają swoje ulubione rodzaje zadań, chętniej angażują się w ich wykonanie, a dzięki temu rozwijają umiejętności językowe. Wykres 6 ilustruje procentowo subiektywne opinie respondentów:



Wykres 6. Które z ćwiczeń w języku obcym lubi Pani/Pan najbardziej?

Objaśnienia: 1 – konwersacje; 2 – czytanie tekstów; 3 – ćwiczenia gramatyczne; 4 – ćwiczenia dotyczące znajomości słownictwa; 5 – ćwiczenia w rozumieniu ze słuchu; 6 – praca pisemna; 7 – inne

Źródło: Badania własne

Przypatrując się prezentowanym wynikom badania przedstawionym na wykresie 6, można zauważyć zarówno podobieństwa, jak i różnice między grupami wiekowymi pod względem ulubionych typów ćwiczeń. Wszystkie trzy grupy respondentów na pierwszym miejscu wskazały konwersacje jako preferowany rodzaj ćwiczenia językowego – na umiejętność mówienia zwróciło uwagę 71,83% uczniów, 78,95% seniorów i 57,43% studentów. W ten sposób zarówno uczniowie, jak i słuchacze UTW podkreślili wagę kompetencji mówienia, która będzie im najbardziej przydatna w dalszym życiu. Studenci w nieco mniejszej liczbie wskazali konwersacje jako ulubione ćwiczenie, ponieważ dostrzegają oni potrzebę rozwijania pozostałych umiejętności językowych z uwagi na ich przyszłą pracę zawodową. W ten sposób 51,49% studentów na drugim miejscu wskazało ćwiczenia gramatyczne, a na trzecim miejscu 50,50% zaznaczyło czytanie tekstów. Kolejne miejsca zajmują ćwiczenia leksykalne, ćwiczenia w rozumieniu ze słuchu i prace pisemne. Dla uczniów z kolei to ćwiczenia leksykalne zajmują drugie miejsce (56,66%), a czytanie tekstów (42,41%) – trzecie. Dalsze miejsca przypadły, podobnie jak w przypadku studentów, ćwiczeniom w rozumieniu ze słuchu i pracom pisemnym. W odróżnieniu od grupy studentów, jedynie 21,05% uczniów preferuje ćwiczenia gramatyczne. Wyjaśnienie tak niskiej liczby wskazań dotyczących ćwiczeń gramatycznych może wiązać się z ich wyższym stopniem trudności. Wśród słuchaczy UTW ranking preferowanych ćwiczeń wygląda

następująco: na drugim miejscu 63,16% seniorów umieściło czytanie tekstów, na trzecim – 57,89% wskazało na ćwiczenia w rozumieniu ze słuchu. Kolejne miejsca zajęły ćwiczenia leksykalne, ćwiczenia gramatyczne i na końcu prace pisemne. W praktyce można zaobserwować zaangażowanie słuchaczy w pracę nad tekstem, zaskakuje natomiast wysoki wynik ćwiczeń w rozumieniu ze słuchu, ponieważ niejednokrotnie propozycje takich zadań budzą pewne obawy dorosłych, czy poradzą sobie w zrozumieniu sensu informacji usłyszanej w nagraniu. Wskazówką dla nauczyciela może być wniosek, że pomimo wspomnianych obaw warto proponować seniorom tego typu ćwiczenia z uwagi na ich przydatność w rozwijaniu umiejętności rozumienia danej informacji wypowiedzianej przez osobę, dla której językiem rodzimym jest język, jakiego słuchacz uczy się jako obcego.

Podsumowując listę preferowanych ćwiczeń, można stwierdzić, że do rozwoju sprawności mówienia zdecydowana większość respondentów przykłada największą wagę. Natomiast pozostałe typy ćwiczeń są wybierane w zależności od potrzeb językowych poszczególnych grup wiekowych: dla studentów będą to ćwiczenia gramatyczne i czytanie tekstów, dla uczniów – ćwiczenia leksykalne i czytanie tekstów, a dla seniorów – czytanie tekstów i ćwiczenie umiejętności rozumienia informacji usłyszanej w nagraniu.

Na sukces w nabywaniu kompetencji językowych może mieć wpływ również sposób, w jaki respondenci uczą się języka obcego. Aby zilustrować opinie uczestników badania, wyniki zostały zebrane w poszczególnych grupach wiekowych i ułożone od najczęściej wymienianego sposobu uczenia się do wskazanego najrzadziej. Tabela 1 przedstawia opinie uczniów szkoły średniej.

Tabela 1

Preferencje uczniów dotyczące sposobów uczenia się języka obcego

Sposób uczenia się	[%]
• słucham piosenek w języku obcym	74,61
• korzystam z Internetu	72,76
• powtarzam słowa	71,52
• rozmawiam w języku obcym	50,46
• wykonuję ćwiczenia zadane na lekcjach	44,58
• oglądam programy telewizyjne	42,72
• korzystam z notatek zrobionych na zajęciach	39,32
• wykonuję dodatkowe ćwiczenia we własnym zakresie	16,10
• czytam artykuły prasowe	16,10
• inne	7,12

Źródło: Badania własne

Z przedstawionych danych liczbowych wynika, że ulubionym sposobem uczenia się licealistów jest piosenka, którą zaznaczyło 74,61%, na drugim miejscu 72,76% młodzieży szkolnej wskazało korzystanie z Internetu, a na trzecim 71,52% umieściło powtarzanie słownictwa. Dostyc częstym sposobem uczenia się jest konwersacja w języku obcym, którą wybrało 50,46% uczniów, oraz ćwiczenia wykonane podczas zajęć czy programy telewizyjne, które zaznaczone zostały kolejno przez 44,58% i 42,72% licealistów. Niewielu uczniów zaznaczyło technikę uczenia się poprzez wykonanie dodatkowych ćwiczeń (16,10%) i czytanie artykułów prasowych (16,10%).

Grupa studentów również wskazała najczęściej wybierane sposoby uczenia się, które obrazuje tabela 2:

Tabela 2

Preferencje studentów dotyczące sposobów uczenia się języka obcego

Sposób uczenia się	[%]
• korzystam z Internetu	78,22
• słucham piosenek w języku obcym	75,25
• powtarzam słówka	71,29
• korzystam z notatek zrobionych na zajęciach	56,44
• wykonuję ćwiczenia zadane na zajęciach	48,51
• rozmawiam w języku obcym	47,52
• oglądam programy telewizyjne	45,54
• wykonuję dodatkowe ćwiczenia we własnym zakresie	21,75
• czytam artykuły prasowe	12,87
• inne	2,97

Źródło: Badania własne

Przedstawione wyniki pokazują, że 78,22% studentów bardzo często korzysta z Internetu. Podobnie jak w przypadku uczniów dużą popularnością w tej grupie cieszy się też słuchanie piosenek, co zaznaczyło na drugim miejscu 75,25% ankietowanych. Na trzecim miejscu 71,29% wymieniło tradycyjne powtarzanie słówek. Wielu studentów (56,44%) korzysta z notatek zrobionych w czasie zajęć, nieco mniej (48,51%) preferuje ćwiczenia zadane na zajęciach, a 47,52% woli naukę poprzez rozmowę w języku obcym. Najrzadziej wybranymi technikami uczenia się, podobnie jak w grupie uczniów, są dodatkowe ćwiczenia wykonywane we własnym zakresie (21,75%) oraz czytanie artykułów prasowych (12,87%).

Zupełnie inną klasyfikację popularnych technik uczenia się ułożyli słuchacze UTW. Tabela 3 przedstawia ranking technik najczęściej i najrzadziej wybieranych przez seniorów.

Tabela 3

Preferencje słuchaczy UTW dotyczące sposobów uczenia się języka obcego

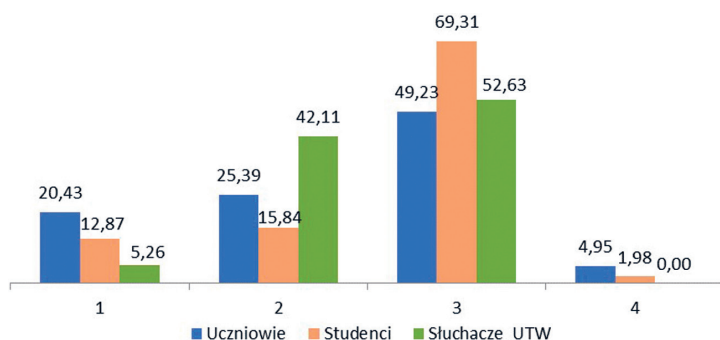
Sposób uczenia się	[%]
• powtarzam słówka	73,68
• korzystam z notatek zrobionych na zajęciach	63,16
• wykonuję ćwiczenia zadane na zajęciach	57,89
• słucham piosenek w języku obcym	47,37
• wykonuję dodatkowe ćwiczenia we własnym zakresie	31,58
• oglądam programy telewizyjne	31,58
• korzystam z Internetu	26,32
• rozmawiam w języku obcym	15,79
• inne	5,79
• czytam artykuły prasowe	0,00

Źródło: Badania własne

Preferowanym sposobem uczenia się, wybranym przez 73,68% słuchaczy reprezentujących tę grupę wiekową, jest powtarzanie słownictwa, z kolei 63,16% seniorów bardzo często korzysta z notatek zrobionych na zajęciach, 57,89% wykonuje zadane ćwiczenia, a 47,37% słucha piosenek w języku obcym. Słuchacze rzadziej wybierali wykonywanie dodatkowych ćwiczeń (31,58%) oraz oglądanie programów telewizyjnych w języku obcym (31,58%), jeszcze mniej seniorów (26,32%) uczy się języków obcych za pośrednictwem Internetu i rzadko (15,79%) ma okazję ćwiczyć swoje umiejętności językowe w rozmowie z obcokrajowcami.

Podsumowując wyniki badań, można zaobserwować, że młodzież licealna i studencka wybiera podobne sposoby uczenia się związane najczęściej z nowymi technologiami, a także z muzyką oraz z tradycyjnym powtarzaniem słówek. Natomiast seniorzy preferują w zdecydowanej większości tradycyjną metodę powtarzania słownictwa, a o wiele rzadziej korzystają z nowych technologii w celach edukacyjnych.

W ostatnim pytaniu ankietowym poprosiłam respondenów o subiektywne wyrażenie swojego zdania na temat czasu poświęconego na naukę języka obcego. Nawet jeśli czynnik czasu jest trudniejszy do określenia, to jednak trudno nie zgodzić się ze stwierdzeniem, że ma on wpływ na efekty uczenia się. Wykres 7 obrazuje procentowo opinie respondentów. Pokazuje on, że zdecydowanej większości respondentów trudno jest określić, czy ilość czasu poświęconego na naukę języka obcego jest wystarczająca, czy nie: 49,23% uczniów, 69,31% studentów i 52,63% seniorów stwierdziło, że ilość czasu, jaką poświęcają na naukę, jest raz większa, a raz mniejsza. Respondenci wybrali zatem odpowiedź najmniej precyzyjną, ale jednocześnie, uwarunkowaną obowiązkami życia co-



Wykres 7. Jak ocenia Pani/Pan czas poświęcony na naukę języka obcego?

Objaśnienia: **1** – czas poświęcony na naukę języka obcego jest wystarczający; **2** – poświęcam zbyt mało czasu na naukę języka obcego; **3** – poświęcam raz więcej, raz mniej czasu na naukę języka obcego; **4** – inne

Źródło: Badania własne

dziennego. Czas poświęcony na naukę języka obcego w większości przypadków zależy od takich czynników, jak obowiązki domowe czy rodzinne. Jednocześnie trzeba dodać, że 42,11% seniorów było wobec siebie dosyć samokrytycznych i stwierdziło, że czas poświęcony na naukę języka obcego nie jest ich zdaniem wystarczający.

4. Podsumowanie

Wyniki ankiety pozwalają stwierdzić, że na jakość procesu uczenia się języków obcych składa się wiele elementów. Z jednej strony związane są one z uwarunkowaniami organizacyjnymi, celami kształcenia, rolą nauczyciela, a z drugiej – z predyspozycjami uczących się, a także z ich zainteresowaniami i oczekiwaniami. Podsumowanie wyników badań skłania do sformułowania następujących wniosków:

1. Zdecydowana większość respondentów wszystkich trzech grup wiekowych jest zgodna w opinii, że główną motywacją do nauki języka obcego jest chęć komunikowania się. Jest to bardzo cenna informacja dla nauczyciela, który dzięki niej może częściej proponować uczącym się ćwiczenia z wykorzystaniem poznanego zasobu leksykalnego w krótkich dialogach lub wypowiedziach wyrażających opinię na dany temat.

Kolejne powody, dla których uczący się podejmują naukę, są już różne w poszczególnych grupach wiekowych. Dla uczniów posługiwanie się językiem obcym będzie przydatne w znalezieniu pracy, podkreślają oni także umiejętność rozumienia informacji w języku obcym. Studenci czerpią przy-

- jemność z nauki języka obcego i również mają zamiar wykorzystać umiejętności językowe w przyszłej pracy zawodowej. Rozpoznanie przyszłych potrzeb zawodowych studentów daje wykładowcy możliwość przygotowania tekstów o określonej tematyce, mogących stanowić bazę zarówno do poszerzenia słownictwa (również specjalistycznego), jak i rozmowy. Seniorzy natomiast kładą akcent na rozumienie informacji w języku obcym oraz mają satysfakcję z nauki języka obcego. Urozmaicony zestaw ćwiczeń wzbogacających leksykę oraz częstsze proponowanie ćwiczeń powtórzeniowych pozwoli słuchaczom UTW nie tylko na czerpanie radości z nauki języka obcego, ale również na efektywne porozumiewanie się za granicą.
2. Rozumienie wypowiedzi obcojęzycznej jest najistotniejszą umiejętnością dla trzech grup badanych, ale zaraz na drugim miejscu uczestnicy podają sprawność mówienia.
 3. Wśród głównych czynników, które wpływają na jakość uczenia się języków obcych respondenci trzech grup wiekowych podkreślają wagę systematycznej nauki, przy czym dla seniorów ten element znajduje się na pierwszym miejscu, dla uczniów i studentów zaś – na drugim. Młodsze pokolenie jest zdania, że to ćwiczenia w konwersacji, opierające się na praktycznym wykorzystaniu poznanego słownictwa, w sposób najbardziej efektywny wpływają na jakość nauki języka obcego.
 4. Wszystkie trzy grupy uczestników badania wyrażają opinię, że różnorodność ćwiczeń językowych jest istotna dla jakości kształcenia. Podczas gdy seniorzy doceniają jednak rolę podręcznika, dla licealistów i studentów ma on mniejsze znaczenie. Duża liczba godzin języka obcego w tygodniu i pomoce dydaktyczne to przykłady kolejnych ważnych dla respondentów elementów wpływających na jakość uczenia się.
 5. Ankietowani są zdania, że głównymi zadaniami nauczyciela są: wyjaśnianie materiału leksykalnego i gramatycznego oraz prowadzenie zajęć w ciekawy sposób. Zastosowanie przez nauczyciela różnorodnych pomocy dydaktycznych w postaci prezentacji multimedialnych, ilustracji, tabel czy schematów nie tylko ułatwi ćwiczenie poszczególnych sprawności językowych, ale przyczyni się do podtrzymania motywacji uczenia się języka obcego.
 6. W wyborze ćwiczeń wspomagających proces uczenia się uczniowie, studenci i słuchacze UTW są jednomyślni, wskazując na konwersacje jako najlepszy sposób zdobywania wiedzy i kształcenia własnych kompetencji językowych. Wybór pozostałych ćwiczeń różni się ze względu na grupę respondentów. Dla studentów ważne są ćwiczenia gramatyczne i czytanie tekstów, dla uczniów szkoły średniej z kolei oprócz lektury tekstów – ćwiczenia leksykalne. Natomiast seniorzy opowiedzieli się za czytaniem tekstów i ćwiczeniami w rozumieniu ze słuchu.
 7. Na jakość procesu edukacyjnego mają też bez wątpienia wpływ sposoby uczenia się. Podczas gdy młode pokolenie respondentów – licealiści i studen-

ci – łączy nowe metody z tradycyjnymi, korzystając z Internetu, słuchając zagranicznych piosenek i powtarzając słówka, seniorzy przywiązani są do tych bardziej tradycyjnych, czyli powtarzania słownictwa, korzystania z notatek zrobionych na zajęciach oraz wykonywania ćwiczeń. Należy w tym miejscu dodać, że niezależnie od wybranego sposobu uczenia się każdy ma możliwość odniesienia satysfakcjonującego go rezultatu.

Chociaż w niniejszym artykule podjęłam próbę przedstawienia przede wszystkim opinii uczących się, to analiza wyników przeprowadzonego badania potwierdza złożoność procesu dydaktycznego. Na jego jakość ma bowiem wpływ wiele komponentów. Dyskusja nad jakością kształcenia / uczenia się pozostaje w zasadzie cały czas otwarta i może być źródłem jeszcze wielu ciekawych badań.

Bibliografia

- AMYOETTE L., 1996: *Méthodes quantitatives. Application à la recherche en sciences humaines*. Québec: ERPI Sciences Humaines.
- CZERNIAWSKA O., 2007: *Szkice z andragogiki i gerontologii*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.
- HORYŚNIAK M., 2018: *Różnorodność pomocy dydaktycznych a motywacja do nauki języków obcych*. W: GABRYŚ-BARKER D., KALAMARZ R., STEC M.: *Materiały i media we współczesnej glottodydaktyce. Wybrane zagadnienia*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- KOMOROWSKA H., 1999: *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- KUBICZEK B., 2018: *Sztuka oceniania. Motywowanie uczniów do rozwoju*. Opole: Wydawnictwo Nowik sp.j.
- MARKUNAS A., 1984: *Rola środków audiowizualnych w przebiegu niektórych procesów psychicznych podczas nauki języka obcego*. „Przegląd Glottodydaktyczny”, T. 6.
- PAKUŁA M., 2010: *Postawy osób starszych wobec edukacji. Studium teoretyczno-diagnostyczne*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- PFEIFFER W., 2001: *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wargos.
- STEUDEN S., 2011: *Psychologia starzenia się i starości*. Warszawa: PWN.
- SZAŁEK M., 2004: *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego? Motywacja w teorii i praktyce*. Poznań: Wargos.
- SZAROTA Z., 2004: *Gerontologia społeczna i oświatowa. Zarys problematyki*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- WIĘCZKOWSKA M., 2012: *Co wciąga twoje dziecko?* Kraków: Wydawnictwo M.
- WILCZYŃSKA W., MICHŃSKA-STADNIK A., 2010: *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: Avalon.

Źródło internetowe

<http://romanistyka.us.edu.pl/kandydat/informacje-dla-kandydatow-na-studia/oferta-dydaktyczna.html> [dostęp: 8.07.2019].

The influence of selected factors on the quality of the foreign language learning process

Abstract: The quality of learning a foreign language is influenced by internal external conditions. Not without significance for the quality of foreign language learning are internal motivation on the one hand and organizational factors related to the teaching / learning process on the other hand.

The article presents the results of surveys conducted among university students, students of the third-century university and high school students. The subjective opinions of the participants of the research allow us to get to know their opinion on the motivation to learn a foreign language, preferred language skills, the amount of time devoted to learning a foreign language and the choice of learning techniques. In addition, respondents provide information on the similarities and differences in opinion and expectations in three different age groups which took part in the research.

Key words: quality, motivation, language competences, the role of the teacher, ways of learning, organizational factors, language exercises

Anna J. Piwowarczyk

Jakość kształcenia na lektoratach w uniwersytecie ekonomicznym a rozwój kompetencji komunikacji międzykulturowej

Streszczenie: Celem autorki artykułu jest z jednej strony przedstawienie modelu kompetencji komunikacji międzykulturowej jako kategorii wpływającej na podwyższenie jakości kształcenia języków obcych na lektoratach w szkołach wyższych ekonomicznych, a z drugiej – prezentacja wyników badania jakościowego dotyczącego rozwijania kompetencji komunikacji międzykulturowej podczas lektoratów oraz zbadania podejścia lektorów do tego aspektu kompetencji językowej w procesie kształcenia na uniwersytecie podczas zajęć lektoratowych.

Słowa kluczowe: kompetencje komunikacji międzykulturowej, jakość kształcenia, lektoraty

1. Wstęp

Według międzynarodowej organizacji UNESCO jakość kształcenia polega w dużym stopniu na kompetentnym dostosowaniu młodych ludzi i wszystkich osób uczących się do specyficznego kontekstu, w którym żyją, oraz umożliwieniu im aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym. Edukacja powinna opierać się na czterech filarach: uczyć się, aby wiedzieć; uczyć się, aby być; uczyć się, aby działać; uczyć się, aby żyć wspólnie (DELORS et al. 1996). Niezwykle istotną rolę do odegrania w tym zadaniu ma niewątpliwie kształcenie językowe. Znajomość języka/języków leży bowiem u podstaw wszystkich procesów komunikacyjnych współczesnego zglobalizowanego świata. W obliczu gospodarki opartej na wiedzy, otwartych granic, zintensyfikowanych procesów globalizacji życia społecznego i gospodarczego, rozwoju technologii informacyjno-komunikacyjnych pojawia się pytanie o jakość nauczania języków obcych na

uczelniah wyższych. Na proces kształcenia językowego można spojrzeć jako na proces komunikacji społecznej, podczas którego lektor nie tylko uczy podsystemów języka obcego, ale pomaga rozwijać studentom kompetencje i umiejętności przydatne do komunikacji międzykulturowej (PIWOWARCZYK 2016a; PIWOWARCZYK 2016b). Kompetencje te, zaliczane do kluczowych kompetencji XXI wieku (PIWOWARCZYK 2015), stanowią pogłębienie znajomości języka obcego oraz umożliwiają skuteczną i stosowną komunikację z przedstawicielami odmiennych kultur. Jak wspomniano wcześniej, celem autorki artykułu jest przedstawienie modelu kompetencji komunikacji międzykulturowej (KKM) oraz wyników badań jakościowych dotyczących poszerzenia stanu wiedzy na temat możliwości ich rozwijania podczas lektoratów języków obcych na uczelniach wyższych ekonomicznych.

2. Jakość kształcenia językowego

Istnieje wiele ujęć i sposobów definiowania terminu *jakość* (WÓJCICKA 2001; GARCZARZYK 2003; BRONAKOWSKI 2003; STOMA 2012). Termin ten został zdefiniowany już przez Platona jako pewien stopień doskonałości. Jest on konstruktem teoretycznym i to człowiek definiuje go, w zależności od swoich potrzeb. Uogólniając, można wyróżnić cztery sposoby definiowania terminu *jakość*: 1) doskonałość, 2) spełnienie oczekiwań, 3) spełnienie wymagań, 4) wartość (dodana). Według BRONAKOWSKIEGO (2003: 73–74) jakość usług – bo o takowych mówimy w przypadku nauczania języków obcych na uniwersytecie – to zespół cech wpływających na zaspokojenie potrzeb nabywców. Nabywcami usług edukacyjnych na uniwersytecie są studenci, którzy przygotowują się do wejścia na rynek pracy. Uczęszczając na lektoraty językowe, pragną oni rozwinąć swoje umiejętności skutecznej i stosownej komunikacji w językach obcych. Język obcy jest im zatem potrzebny m.in. do:

- komunikacji ze studentami obcokrajowcami,
- czytania literatury obcojęzycznej,
- uczestnictwa w obcojęzycznych seminariach, konferencjach,
- udziału w międzynarodowych wymianach studenckich,
- kontynuowania studiów w innych państwach bądź na innych kontynentach,
- podjęcia zagranicznych staży i praktyk,
- przygotowania do efektywnej pracy na międzynarodowym rynku pracy.

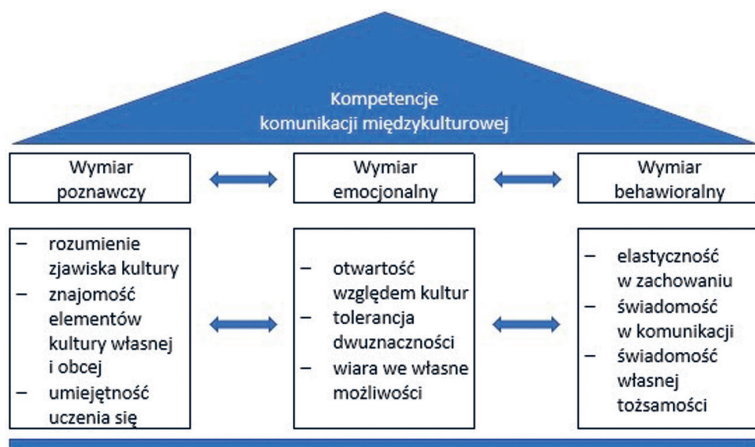
O wysokiej jakości kształcenia językowego na uniwersytecie może zatem świadczyć stopień przygotowania studenta do stosownej i skutecznej komunikacji z przedstawicielami odmiennej kultury – kultury kraju nauczanego

języka obcego. Zasadniczo komunikacja służy wzajemnemu zrozumieniu i usprawnieniu współpracy. Partnerami w tej komunikacji są dziś nie tylko przedstawiciele jednej kultury (narodowej i organizacyjnej), lecz mieszkańcy globu – a więc przedstawiciele różnych narodów, kultur i organizacji, którzy szukając wspólnego sposobu komunikacji, próbują porozumiewać się z sobą. Elementy odmiennych kultur mogą ubogacać lub dzielić. Kultura może bowiem stanowić źródło poważnych nieporozumień. Jednym z narzędzi komunikacji międzykulturowej są kompetencje komunikacji międzykulturowej. Stopień rozwoju tych kompetencji może świadczyć o wysokiej jakości kształcenia językowego na uniwersytecie.

3. Kompetencje komunikacji międzykulturowej

Analiza literatury przedmiotu (por. np. BYRAM 1997; BOLTEN 2005; THOMAS 2005; RATHJE 2006; STIER 2006; BOLTEN 2007; SCHEITZA 2007; MACKIEWICZ 2009; BOLTEN 2011; ERLI, GYMNIICH 2013) pozwala stwierdzić, że wielu autorów podejmuje tematykę kompetencji komunikacyjnych potrzebnych w środowisku międzynarodowym, a kategoria ta bywa różnie określana i definiowana. Pomimo licznych opracowań, których autorzy rozważają zagadnienie kompetencji komunikacji międzykulturowej, brakuje jednoznacznej definicji oraz operacjonalizacji tego pojęcia. Powodem rozbieżności terminologicznych są odmienne podejścia w analizie terminów: *kompetencje*, *kultura*, *międzykulturowość* oraz interdyscyplinarny charakter tej kategorii, umiejscowionej, jak podkreśla MAGALA (2011), między obszarami teorii organizacji, zarządzania zasobami ludzkimi i studiów komunikacji, a utrzymującej ścisłe związki z socjologią, antropologią kulturową, psychologią społeczną, ekonomią kulturową i innymi dyscyplinami nauk społecznych i humanistycznych.

W artykule przyjmuje się termin *kompetencje komunikacji międzykulturowej*, który definiuje się jako umiejętność efektywnej i stosownej komunikacji w sytuacjach międzykulturowych, na podstawie własnej międzykulturowej wiedzy, postaw i umiejętności. Sytuacje międzykulturowe dotyczą komunikacji, gdy między nadawcą i odbiorcą komunikatu istnieją bariery, wynikające z odmienności kulturowej. Warunkiem rozwoju kompetencji komunikacji międzykulturowej jest wysoka refleksyjność i umiejętność uczenia się. Kompetencje komunikacji międzykulturowej składają się z trzech wymiarów: 1) poznawczego, 2) emocjonalnego i 3) behawioralnego. Poszczególne wymiary kompetencji komunikacji międzykulturowej oraz ich kluczowe składowe zostały przedstawione na rysunku 1.



© Anna J. Piwowarczyk

Rys. 1. Kompetencje komunikacji międzykulturowej

Źródło: Opracowanie własne

Wymiar poznawczy odnosi się do poznawania przez człowieka otoczenia oraz tworzenia i modyfikowania wiedzy o nim. Do podstawowych elementów wymiaru poznawczego, które mają istotny wpływ na kształtowanie KKM, należą: rozumienie zjawiska kultury, umiejętność uczenia się, przekonania na temat obcych kultur oraz znajomość elementów kultury własnej i obcej.

Wymiar emocjonalny KKM dotyczy sfery emocjonalnej psychiki człowieka oraz emocjonalnego radzenia sobie z problemami występującymi w interakcji z przedstawicielem odmiennej kultury. Do najważniejszych składowych wymiaru emocjonalnego KKM należą: otwartość względem obcych kultur, tolerancja dwuznaczności i poczucie kompetencji językowej.

Wymiar behawioralny dotyczy umiejętności takiego zachowania i takiej komunikacji, które optymalizują skuteczność i stosowność interakcji z przedstawicielem odmiennej kultury. Chodzi o opanowanie symboli i rytuałów, powitań, negocjowania itp., a następnie używanie ich w zależności od kontekstu. Najważniejsze składowe tego wymiaru to: elastyczność w zachowaniu, świadomość w komunikacji, świadomość własnej tożsamości.

Przenosząc tę wiedzę na grunt nauczania języków obcych, jako nadrzędną zasadę i cel kształcenia należy przyjąć integrację tych trzech wymiarów kompetencji międzykulturowych. Oznacza to równorzędne traktowanie wymiaru poznawczego, emocjonalnego i behawioralnego w formułowaniu celów kształcenia, oraz użycie takich metod kształcenia, które umożliwiają rozwijanie tych trzech obszarów jednocześnie.

4. Badanie jakościowe

Zasadniczym celem przeprowadzonych badań było określenie i zrozumienie stanowiska lektorów wobec rozwijania KKM podczas prowadzonych przez nich zajęć językowych oraz poszerzenie stanu wiedzy na temat możliwości uwzględniania podczas zajęć dydaktycznych celów w zakresie kształtowania KKM. Sformułowany cel miał potwierdzić, iż lektorzy języków obcych rozwijają KKM podczas prowadzonych przez nich lektoratów.

4.1. Uczestnicy

W ramach badań jakościowych przeprowadzono wywiady pogłębione z sześcioma respondentami – lektorami języków obcych pracującymi w Centrum Językowym Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie. Wywiadów udzielili lektorzy języków angielskiego, niemieckiego, hiszpańskiego, włoskiego, francuskiego i rosyjskiego. Lektor języka chińskiego nie wyraził zgody na uczestniczenie w badaniu.

4.2. Narzędzie badawcze

W celu pogłębienia wiedzy o miejscu KKM w procesie nauczania języka obcego zdecydowano się na wywiad częściowo ustrukturyzowany (ang. *semi-structured interview*), którego główną zaletą jest elastyczność w rozmowie, wyrażająca się m.in. w możliwości modyfikacji pytań i kolejności ich zadawania w czasie trwania badania. Przed przystąpieniem do rozmów został opracowany scenariusz wywiadu.

Poszczególne pytania wywiadu dotyczyły zgrupowania pytań sformułowanych na podstawie literatury przedmiotu i własnych przemyśleń w następujące bloki tematyczne:

- kompetencje komunikacji międzykulturowej a cele zajęć,
- metody i techniki stosowane w celu rozwoju KKM,
- ocena KKM studentów pod kątem wymiaru poznawczego, behawioralnego i emocjonalnego,
- sugestie i rekomendacje odnośnie do rozwijania KKM podczas procesu nauczania języka obcego.

Scenariusz wywiadu obejmował następujące części: informacje organizacyjne, pytania właściwe, podziękowanie za udzielenie wywiadu.

4.3. Procedura przeprowadzenia wywiadu

Każdy wywiad trwał około 20–25 minut. Przed rozpoczęciem wywiadu poproszono respondentów o zgodę na nagrywanie wywiadów z użyciem dyktafonu. Umożliwiło to badaczowi skoncentrowanie się na rozmowie, a nie na prowadzeniu notatek. Badania były prowadzone według ogólnego planu zawierającego zestaw konkretnych pytań w ustalonym porządku. Sposób przeprowadzania wywiadu był raczej elastyczny, etapowy i ewolucyjny niż sztywny i niezmienny, szczegółowe pytania były modyfikowane w toku przedsięwzięcia badawczego. Podczas wywiadów z lektorami wypowiedzi były długie i często nawiązywały do zagadnień sformułowanych przez autorkę scenariusza w kolejnych pytaniach, a nawet odpowiadały w pełni na te zagadnienia. Każdy wywiad kończono parafrazą, która miała na celu podsumowanie udzielonych odpowiedzi i upewnienie się, że wypowiedź została dobrze zrozumiana.

4.4. Sposób przeprowadzenia analizy materiału badawczego

Analiza zebranego materiału badawczego została przeprowadzona przez badacza według wcześniej zaplanowanej procedury na podstawie kwerendy literatury przedmiotu, własnych przemyśleń i zidentyfikowanych kategorii. Kategorie te dotyczyły opinii lektorów na temat rozwijania KKM podczas lektoratów na uczelni wyższej, metod nauczania umożliwiających realizację z tym związanych celów, zastosowania danych metod podczas zajęć oraz barier napotykaných w trakcie tak zaprojektowanych zajęć dydaktycznych na wyższej uczelni.

4.5. Wyniki badania

Wyniki analizy materiału badawczego przedstawione w niniejszym opracowaniu obejmują trzy nurty badań. Dotyczą one stosunku lektorów do rozwijania KKM, metod nauczania stosowanych przez lektorów w tym celu,

niektórych barier w realizacji celów kształcenia związanych z KKM podczas lektoratów.

4.5.1. Stosunek lektorów do rozwijania KKM

Wszyscy respondenci¹ – lektorzy deklarowali, że KKM są ważnym i nieodłącznym elementem procesu nauczania języków obcych. Większość z nich twierdziła, że języków obcych uczy się właśnie po to, aby komunikować się z przedstawicielami odmiennych kultur. Jako przykładowe wypowiedzi można przytoczyć następujące stwierdzenia:

Rozwijanie kompetencji komunikacji międzykulturowej na lektoracie jest absolutnie niezbędne.

Kompetencje komunikacji międzykulturowej należy rozwijać i rozwijamy je w ramach naszych możliwości podczas lektoratu. Oprócz nauczania języka zawsze przemycamy różne elementy międzykulturowe. Nic nie zastąpi jednak bycia w danym kraju i „potęgi życia codziennego” w danej kulturze. Na pewno żyjąc w danej kulturze, obcując z jej przedstawicielami i ich sposobami zachowania, budzi się ciekawość, niezrozumienie, rodzą się pytania, a po tym następuje autentyczne poszukiwanie odpowiedzi na nie, które jest nieświadomym uczeniem się.

Badani lektorzy akcentowali, że podczas lektoratów studenci poznają nie tylko różne elementy kultury krajów języka nauczanego, ale są też konfrontowani z sytuacjami, które stanowią źródło trudności i problemów w komunikacji z obcokrajowcami. Lektorzy podkreślali, że świadomość i analiza tych problemów w sposób szczególny stwarza możliwość rozwijania KKM.

Podczas zajęć omawiamy teksty, w których opisane są sytuacje będące źródłem konfliktów z Włochami. Konflikty te często są uwarunkowane wartościami, którymi kierują się Włosi, i mają podłoże kulturowe. Moim zdaniem omawianie takich studiów przypadku na lektoracie z języka obcego rozwija kompetencje komunikacji międzykulturowej studentów.

W przypadku języka angielskiego, który, jak słusznie podkreślił jeden z lektorów, jest globalnym językiem biznesu, w jakim odbywa się komunikacja pomiędzy przedstawicielami różnych kultur, niezbędne staje się wprowadzenie podczas zajęć terminologii związanej z podstawami komunikacji międzykultu-

¹ Najważniejsze fragmenty wypowiedzi lektorów przedstawiono *in extenso*.

rowej, takiej jak: komunikacja nisko- i wysokokontekstowa, stosunek do czasu w różnych kulturach, zasady negocjacji w różnych kulturach, budowanie relacji w kulturach arabskich, komunikacja bezpośrednia w kulturach anglosaskich:

Na poziomach B1, B2 i C1 z natury rzeczy robi się przestrzeń, aby wprowadzać treści międzykulturowe. Studenci są już „płynni językowo”, mają wystarczający zasób słownictwa i gramatyki, by skoncentrować się na kontekście pracy: na sposobie zachowania się, sposobie wyrażania się, sposobie budowania relacji, pracą nad stylem przekazu, technikami komunikacji (np. negocjacje), rozwiązywanie konfliktów, znajomością realiów (głównie dotyczących kontekstu zawodowego).

4.5.2. Metody nauczania stosowane przez lektorów jako element rozwijania KKM

Wszyscy lektorzy, kształtując umiejętności komunikacji w języku obcym, starają się rozwijać również kompetencje komunikacji międzykulturowej. Jeden z lektorów podkreśla, że samo prowadzenie zajęć w języku obcym jest już „treningiem interkulturowym”. Użycie konkretnych metod w dużym stopniu zdeterminowane jest przez poziom nauczania języka. W opinii lektorów metodami stosowanymi od początku nauczania języka obcego są przede wszystkim symulacje, gry ról, zadania projektowe, oglądanie filmów i materiałów z Internetu:

Odgrywamy role, oglądamy filmy i na podstawie filmów rozmawiamy o różnicach międzykulturowych.

Ćwiczenia dotyczące treści realioznawczych, oryginalne teksty, ale również gry symulacyjne, które pozwalają wcielić się w konkretne role i przećwiczyć kompetencje komunikacyjne w języku obcym.

Współpracy w zespole międzynarodowym uczę poprzez stosowanie podczas moich zajęć metody projektowej. W miarę możliwości staram się łączyć w jeden zespół studentów pochodzących z różnych krajów.

W przypadku nauki języka obcego w grupach zaawansowanych wymieniane są metody aktywizujące, takie jak: LDL (niem. *Lernen durch Lehren* – uczenie przez nauczanie) oraz CLIL (ang. *Content and Language Integrated Learning* – metoda zintegrowanego nauczania języka i przedmiotu):

W grupach początkujących nie zwracam uwagi na stworzenie typowego w niemieckich firmach dystansu, stosując zamiennie formy „ty” i „Pan/Pani”.

Ale w grupach zaawansowanych staram się wytworzyć atmosferę dystansu, zwracając uwagę na niemieckie formy grzecznościowe. Pokazuję różnice między językiem formalnym i nieformalnym, również przez wytworzenie odpowiedniej atmosfery.

Lektorzy korzystają również z możliwości, jakie stwarza umiędzynarodowienie szkolnictwa wyższego i obecność studentów obcokrajowców, którzy podczas zajęć są „ekspertami” od kultury nauczanego języka:

W grupach wyższych (od poziomu B2) są osoby, które wychowały się w Niemczech i podczas zajęć odgrywają rolę ekspertów, dzielą się swoimi doświadczeniami oraz dokonują porównań obu kultur – kultury polskiej i niemieckiej, np. jeśli chodzi o podejście do czasu.

Na moich zajęciach jest wielu Ukraińców, którzy bardzo dobrze znają realia kultury rosyjskiej. Na zajęciach pełnią oni funkcję ekspertów.

Wielu z naszych studentów podróżuje i ma za sobą doświadczenia w komunikacji z obcokrajowcami, dłuższe lub krótsze pobyty za granicą. Te ich doświadczenia są bardzo ważne z punktu widzenia rozwoju kompetencji komunikacji międzykulturowej. Stanowią bowiem autentyczne przykłady zetknięcia z odmienną kulturą.

Oprócz doświadczeń studentów, wykorzystywania eksperckiej roli studentów obcokrajowców – przedstawicieli kultury nauczanego języka – ważnym źródłem wiedzy i techniką kształtowania KKM są według badanych lektorów ich własne doświadczenie i dzielenie się nimi ze studentami:

Podczas nauczania języka angielskiego opowiadam, jak zachowałby się Amerykanin, jak Anglik.

Rozwój wymienionych obszarów kompetencji komunikacji międzykulturowej dokonuje się w sytuacjach, gdy dzielę się ze studentami moją wiedzą i doświadczeniem wyniesionym z kontaktów z ludźmi mówiącymi w języku, którego uczę. Myślę, że ma to ogromny wpływ szczególnie na ich postawy i pozytywne nastawienie do obcokrajowców, uczy zrozumienia i tolerancji.

Opowiadam im, pokazuję za pomocą różnych materiałów, jak wygląda codzienność w kraju języka, którego uczę.

Większość lektorów deklaruje, że korzysta z nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych w celu rozwijania KKM podczas zajęć z języka obcego. W szczególności wykorzystują oni platformę e-learningową MOODLE UEK, która umożliwia wspieranie klasycznego procesu kształcenia nauką on-line:

Na platformie e-learningowej zamieszczam linki do ważnych z mojego punktu widzenia stron internetowych umożliwiających rozwój kompetencji komunikacji międzykulturowej, np. z tekstami do słuchania pozwalającymi poznać akcenty języka angielskiego z różnych stron świata.

W ramach rozwoju umiejętności współpracy w zespole zadaję studentom jako prace domowe stworzenie w środowisku MOODLE wspólnych zasobów informacji Wiki. Pierwsza strona Wiki zawiera wpisany przeze mnie wstęp i główne hasła, które studenci stopniowo uzupełniają i rozbudowują. Pracujemy również zespołowo na czacie.

Nieodzownym elementem zajęć z języka obcego na uniwersytecie jest analiza aktualnej prasy, oryginalnych tekstów, wspólne oglądanie i analiza filmów:

Metodą sprawdzoną i praktykowaną przeze mnie od wielu lat jest analiza prasy niemieckojęzycznej. Studenci są podzieleni na grupy i podczas całego roku nauczania przygotowują prasówkę polegającą na prezentacji aktualnych wydarzeń z Niemiec, Austrii i Szwajcarii. Wyniki swoich poszukiwań i analiz prezentują cyklicznie na zajęciach. Pod koniec roku robimy podsumowanie i rozmawiamy o obrazie współczesnych Niemiec, współczesnej Szwajcarii i Austrii.

Najczęściej wymienianą metodą rozwijania kompetencji komunikacji międzykulturowej jest analiza porównawcza. Używanie tej metody deklarują zarówno lektorzy uczący na poziomach najniższych (porównują np., jak wyglądają święta Bożego Narodzenia w kraju języka nauczanego i w kraju ojczystym studentów), jak i lektorzy uczący na poziomach B2 i C1 (porównują prawne formy istnienia różnych firm, systemy samorządów lokalnych, systemy księgowe itp.).

Istotnym elementem KKM jest świadomość własnej tożsamości i znajomość elementów własnej kultury. Badani lektorzy deklarują, że podczas zajęć studenci często mimo woli nawiązują do własnych doświadczeń i własnej kultury narodowej:

Bardzo często rozmawiamy o stereotypach Polaków i przedstawicieli kultury kraju języka, którego uczyć – a więc przede wszystkim tematyzowanie i dialog na temat stereotypów, uprzedzeń i nieporozumień.

Lektoratom z języków obcych towarzyszą inne dodatkowe aktywności organizowane przez lektorów z CJ UEK, które według badanych lektorów również mają wpływ na rozwój KKM. Należą do nich konkursy, wieczory piosenki (niemieckiej i hiszpańskiej), projekty międzynarodowe:

W zespole organizujemy cykliczne imprezy, na których studenci mają możliwość pogłębić swoją wiedzę na temat kultury krajów niemieckojęzycznych, np. Kraków w Wiedniu, Wiedeń w Krakowie; wieczór piosenki niemieckiej (odbywa się od 4 lat dwa razy do roku).

W naszym zespole organizujemy wspólnie z przedstawicielami jednego z uniwersytetów w USA międzynarodowy projekt. W projekcie biorą udział nasi studenci i studenci z USA, którzy uczą się o krajach Europy Wschodniej, które przeszły transformację ustrojową i ekonomiczną. Zanim doszło do spotkania studentów w Krakowie, przez dwa miesiące Amerykanie i Polacy pracowali wspólnie na Facebooku, dyskutując na tematy dotyczące różnych aspektów funkcjonowania naszej gospodarki. Efektami prac przygotowawczych na Facebooku i pobytu Amerykanów w UEK były zorganizowane w CJ UEK debaty, spotkania, prezentacje. Uważam, że jest to bardzo ważne doświadczenie z punktu widzenia rozwoju kompetencji komunikacji międzykulturowej.

Jak wynika, z przedstawionej analizy wywiadów pogłębionych, lektorzy CJ UEK dysponują bardzo szerokim wachlarzem metod kształtowania KKM. W dużej części metody te są nie tylko metodami nauczania języka obcego, ale też stosowane są jako podstawowe techniki w procesie rozwoju i ewaluacji kompetencji w ramach Assessment/Development Center, opierają się bowiem na testach i zadaniach sytuacyjnych, których celem jest rozwijanie i ocena specyficznych zachowań komunikacyjnych w języku obcym w sytuacjach zbliżonych do realnych.

4.5.3. Problemy w rozwijaniu KKM podczas lektoratów

Jak już wcześniej wspomniano, lektorzy podkreślają, że proces rozwijania KKM jest nieodłącznym elementem każdego zajęcia z języka obcego. Praca nad poprawą umiejętności komunikacji z przedstawicielami odmiennej kultury porozumiewających się nieznanym systemem językowym stanowi sedno nauki języków obcych. Istnieje jednak wiele barier utrudniających kształtowanie KKM podczas lektoratów w szkołach wyższych.

Badani lektorzy akcentują, że jednym z głównych czynników utrudniających rozwijanie KKM jest brak czasu. Na badanym uniwersytecie studenci uczą się języka obcego przez cztery semestry w wymiarze 30 godzin w semestrze. Przekłada się to na półtoragodzinne zajęcia raz w tygodniu, czyli 15 spotkań w semestrze. Z tego bloku zajęć należy odjąć zajęcia organizacyjne czy też zajęcia poświęcone weryfikacji efektów uczenia się.

Studenci bardzo lubią ciekawostki kulturowe, chętnie o nich rozmawiają, porównują ze swoim krajem, jednak z uwagi na ograniczoną ilość czasu traktuje je jako przyjemny przerwownik podczas zajęć.

Wielu lektorów boryka się ze zróżnicowanym poziomem znajomości danego języka obcego w obrębie jednej grupy studenckiej. Centrum Językowe dokłada wszelkich starań, aby profesjonalnie dopasować studentów do grup językowych za pomocą narzędzia, jakie stanowią testy plasujące, mimo to studenci często nieuczciwie wypełniają testy zaniżając lub zawyżając swój poziom.

Poziom znajomości języka obcego studentów, którzy rozpoczynają naukę, jest bardzo różny. Są osoby, które wszystko interesuje i one też pytają, w jaki sposób mogą rozwijać swoje umiejętności językowe, pracują same dużo samodzielnie, można zaobserwować bardzo duży postęp. Ale są też osoby, które chcą jedynie „zaliczyć przedmiot”.

W obrębie grupy istnieją dysproporcje w znajomości podsystemów języka. Na zajęcia uczęszczają studenci, którzy bardzo dobrze znają zasady gramatyczne, są wytrenowani w rozwiązywaniu testów, lecz prawie w ogóle nie potrafią swobodnie budować samodzielnych zdań ani wypowiedzi.

Na zajęcia uczęszczają studenci, którzy mają za sobą urlopy lub dłuższe pobyty zagraniczne, w ramach wymian międzynarodowych lub wakacyjnych prac – oni potrafią swobodnie władać językiem mówionym, nie zawsze stosując przy tym zasady poprawności gramatycznej. Ale są też studenci, którzy nie mają takich doświadczeń, a lektorat jest dla nich jedynym źródłem kontaktu z językiem. Ich wiedza i często też zainteresowanie obcym językiem są niewielkie.

Kolejną barierą w rozwijaniu KKM jest zróżnicowany/niejednolity w obrębie grup studenckich poziom intelektualny studentów oraz poziom motywacji do nauki języka w ogóle. Poziom intelektualny dotyczy wiedzy ogólnej studentów, znajomości realiów kulturowych własnego państwa oraz kraju języka nauczanego, umiejętności przetwarzania informacji i zdobyciej wiedzy.

W ostatnich latach obserwuję bardzo duże braki w wiedzy ogólnej studentów. Jeżeli chodzi o elementy kultury, to znają oni scenę muzyczną, podstawowe „turystyczne” atrakcje różnych regionów, ale mają duże braki w znajomości literatury, historii i polityki zarówno kraju języka nauczanego, jak i swojego własnego państwa.

Motywacja to powód do zrobienia czegoś, bodziec do działania podyktowany możliwością spełnienia określonej potrzeby człowieka. Jest wyrazem aktywności człowieka i napędza jego działanie oraz dążenie do osiągnięcia określonego celu. Mimo że studia na uczelni są nieobowiązkową formą edukacji (w porów-

naniu z kształceniem na poziomie szkoły podstawowej), a także mimo faktu, że młodzi ludzie są do nich dopuszczani po przekroczeniu określonego progu punktowego, wśród studentów można zaobserwować różny poziom motywacji do nauki w ogóle, nauki języków obcych oraz traktowania edukacji jako inwestycji we własny rozwój. Zdarzają się studenci, którzy, jak podkreśla jeden z respondentów, chłoną wiedzę, ale są też tacy, którzy przychodzą na zajęcia z obowiązku i chcą tylko zaliczyć lektorat.

Są jednak też tacy studenci, szczególnie na niższych poziomach, którzy nie są zmotywowani i potrzebują dodatkowych bodźców, często ograniczają się do tego, co muszą zrobić. Chcą opanować jedynie minimum programowe. W ich przypadku rozwój przebiega wolniej, ale i tak można go zaobserwować, inaczej nie uzyskaliby zaliczenia z przedmiotu. Tu widzę dużą i trudną rolę lektora, żeby ich przekonać, że to jest rozległy, ważny obszar wiedzy, który może się w życiu przydać, ale też jest dużo elementów ciekawych, które mogą ich zaskoczyć.

Podczas dyskusji często okazuje się, że studenci myślą o innych kulturach bardzo stereotypowo, a o sobie nie za bardzo. Na temat własny mają zwykle pozytywne zdanie, na temat innych kultur – raczej negatywne. Nie do końca są tego świadomi i coraz trudniej rozmawia się na zajęciach o różnicach i stereotypach.

Na lektoraty przychodzą również osoby, które są zamknięte na odmienną kulturę, inne sposoby myślenia. Chcą „tylko” nauczyć się „cokolwiek” (tzn. poziom komunikacyjny) mówić w danym języku obcym.

5. Podsumowanie i wnioski

Jakość kształcenia języków obcych na uczelniach – czyli jakość usług edukacyjnych – można rozumieć jako zaspokojenie potrzeb nabywców – studentów. Jedną z tych potrzeb jest niewątpliwie potrzeba pogłębienia i poszerzenia swych umiejętności komunikacyjnych z obcokrajowcami – przedstawicielami odmiennych kultur, posługujących się językiem obcym z punktu widzenia uczącego się. Lektoraty mogą pomóc w spełnieniu tej potrzeby przez naukę obcego systemu językowego. Pogłębieniem znajomości obcego systemu językowego są KKM. Obejmują one trzy wymiary: poznawczy, emocjonalny i behawioralny.

Kompetencje te są rozwijane podczas lektoratów językowych w ramach procesu kształcenia w szkołach wyższych. Lektorzy badanej uczelni wyższej podkreślają, że rozwijanie KKM stanowi nieodłączny element prowadzonych przez nich lektoratów. Zdecydowana większość lektorów deklaruje, że wśród

formułowanych przez nich celów zajęć znajduje się rozwój KKM. Uważają, że nauka języka wiąże się z natury rzeczy z rozwojem tych kompetencji. Stosują oni wiele metod, by rozwijać KKM studentów. Wśród najliczniej wymienianych należy wskazać metody aktywizujące, takie jak: LDL, CLIL. Z powodu ograniczonych ram tego artykułu pominęłam wartą uwagi metodę TBL (ang. *Task-based Learning*). Do najczęściej stosowanych form pracy na zajęciach można zaliczyć: gry ról, symulację, dyskusję, metodę zdań niedokończonych, analizę prasy, tematyzowanie i dialog na temat stereotypów, uprzedzeń i nieporozumień, analiza tekstów, słuchowisk, filmów na YouTube. Polecić można również analizę rysunków, obrazków, zestawień i diagramów. Jak w każdym procesie rozwoju, również w rozwoju KKM w ramach sformalizowanego procesu kształcenia występują bariery. Wśród głównych przeszkód, z jakimi borykają się badani respondenci, należy wymienić: brak czasu – mały wymiar godzin przeznaczonych na naukę języka; niewystarczające przeszkolenie lektorów w zakresie rozwijania KKM; zróżnicowany w obrębie jednej grupy studenckiej poziom znajomości języka obcego; niski poziom wiedzy ogólnej studentów; różny poziom motywacji do nauki języka obcego; stereotypowe myślenie; brak otwartości na odmienną kulturę, w tym inny sposób myślenia.

Zaprezentowany w artykule model KKM może zwiększyć świadomość nauczycieli i wykładowców w zakresie ich rozwijania w procesie nauczania języka obcego. Przedstawione wnioski z badań jakościowych, w tym informacje na temat metod i technik rozwijania kompetencji międzykulturowych mogą stanowić konkretne rekomendacje i zalecenia praktyczne dla nauczycieli realizujących cele kształcenia zorientowanego na rozwijanie KKM na uczelniach wyższych. W obliczu wielości formułowanych celów, jakie są realizowane podczas lektoratów językowych, rozwój KKM stanowi pewne wyzwanie dla lektorów, niewątpliwie stwarza jednak szansę na zmiany projakościowe w kształceniu językowym w szkołach wyższych.

Bibliografia

- BOLTEN J., 2005: *Kompetencja interkulturowa a kształcenie kompleksowe. Teoria i praktyka przekazu kompetencji interkulturowej w biznesie*. W: MACKIEWICZ M. (red.): *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej.
- BOLTEN J., 2007: *Was heißt „Interkulturelle Kompetenz?“ Perspektiven für die internationale Personalentwicklung*. In: KÜNZER V., BERNINGHAUSEN J. (Hrsg.): *Wirtschaft als interkulturelle Herausforderung*. Frankfurt/M: Iko-Verlag.

- BOLTEN J., 2011: *Unschärfe und Mehrwertigkeit. „Interkulturelle Kompetenz“ vor dem Hintergrund eines offenen Kulturbegriffs*. In: HÖSSLER U. (Hrsg.): *Perspektiven interkultureller Kompetenz*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- BRONAKOWSKI H., 2003: *Rynek i nowy marketing*. Białystok: Wyższa Szkoła Zarządzania i Finansów w Białymstoku.
- BYRAM M., 1997: *Teaching and Assessing Intercultural Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- DELORS J. et al.: *Learning. The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*, <http://www.unesco.org/education/pdf/1562.pdf> [dostęp: 29.04.2019].
- ERLL A., GYMNIH M., 2013: *Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen*. Stuttgart: Klett.
- GARCZARCYK J., 2003: *Zarządzanie jakością usług*. „Gazeta Bankowa” 2003, nr 23(763).
- MACKIEWICZ M., 2009: *Nauczyciel języka obcego jako kulturoznawca i mediator interkulturowy. Kilka refleksji i postulatów z perspektywy germanistycznej*. W: PAWLAK M., MYSTKOWSKA-WIERTELAK A., PIETRZYKOWSKA A. (red.): *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. Poznań–Kalisz: PTN.
- MAGAŁA S.J., 2011: *Kompetencje międzykulturowe*. Warszawa: Oficyna Wolters Kluwer business.
- PIWOWARCZYK A.J., 2015: *Oczekiwania pracodawców a kształcenie kompetencji międzykulturowych przyszłych ekonomistów i menedżerów*. „Edukacja Ekonomistów i Menedżerów” 2015, nr 3(37).
- PIWOWARCZYK A.J., 2016a: *Istota i znaczenie inteligencji kulturowej w kontekście kształcenia uniwersyteckiego*. „e-mentor” 2016, nr 1 (63).
- PIWOWARCZYK A.J., 2016b: *Kultura w podręcznikach do nauki języków obcych jako czynnik wpływający na rozwój międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej*. „Neofilolog” 2016, nr 47/1: *Interdyscyplinarne ujęcia wielojęzyczności i międzykulturowości*.
- RATHJE S., 2006: *Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts*. „Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht” 11(3).
- SCHAITZA A., 2007: *Interkulturelle Kompetenz. Forschungsansätze, Trends und Implikationen für interkulturelle Trainings*. In: OTTEN M., SCHAITZA A., CNYRIM A. (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz im Wandel*. Frankfurt/Main/London: IKO-Verlag.
- STIER J., 2006: *Internationalisation, Intercultural Communication and Intercultural Competence*, „Journal of Intercultural Communication” 2006. Issue 11, www.immigrantinstitutet.se/immigr.se/intercultural/nr11/stier.pdf [dostęp: 25.04.2019].
- STOMA M., 2012: *Modele i metody pomiaru jakości usług*. Lublin: Q&R Polska.
- THOMAS A., 2005: *Grundlagen der interkulturellen Psychologie*. Nordhausen: Bautz.
- WÓJCICKA M., 2001: *Jakość kształcenia*. W: *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym. Słownik tematyczny*. Warszawa: Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego.

Quality of education on language courses in the economic university
and the development of intercultural communication competences

Abstract: The aim of the article is first of all to present the model of intercultural communication competences as a category affecting the improvement of the quality of foreign language education at foreign language courses in higher education institutions. The next part of the article presents the results of a qualitative study concerning the ways of developing

intercultural communication competence during foreign language courses. It also focuses on presenting foreign language teachers' perspective on the development of these competences in the process of foreign language instruction at the university. In other words, the article attempts to answer the question whether foreign language teachers develop competences of intercultural communication during language courses.

K e y w o r d s: intercultural communication competences, quality, quality of education, language courses

Marcin Szwed

Elementy glottodydaktyki specjalistycznej w programach kształcenia tłumaczy

Streszczenie: Celem autora artykułu jest omówienie korzyści płynących z uwzględnienia elementów glottodydaktyki specjalistycznej (LSP) w niektórych programach studiów z zakresu filologii i lingwistyki stosowanej. Autor porównuje tradycyjne podejście do dydaktyki przekładu tekstów specjalistycznych, przyjmując jako punkt wyjścia pojedynczy (wyizolowany) tekst, ze strategią, której fundament stanowi pojęcie komunikacji specjalistycznej jako podstawowej funkcji tekstu będącego w istocie makroznakiem danego języka fachowego. Analiza zostaje przeprowadzona z perspektywy podstawowych celów i założeń współczesnej dydaktyki przekładu, a zaprezentowane wnioski stanowią propozycję usprawnienia procesu kształcenia tłumaczy na wyższych uczelniach.

Słowa kluczowe: glottodydaktyka LSP, język specjalistyczny, tekst specjalistyczny, dydaktyka przekładu, komunikacja specjalistyczna

1. Wstęp

Nie ulega wątpliwości, że dydaktyka tłumaczeń jest coraz popularniejszą dziedziną translatoryki stosowanej. Może to wynikać z faktu, że rynek przekładu rozwija się w dzisiejszych czasach niezwykle dynamicznie, jest ściśle powiązany z postępowaniem technologicznym i stanowi miejsce pracy dla coraz większej grupy filologów. Nic zatem dziwnego, że władze uczelni wyższych próbują sprostać oczekiwaniom pracodawców i pracowników w tym sektorze rynku i odpowiednio dostosowują do nich programy nauczania. Ponadto biorąc pod uwagę fakt, że specjalizacyjny podział pracy, stanowiący podstawową przyczynę wyodrębniania się coraz to nowych języków fachowych (LUKSZYN 2002: 48), następuje w coraz szybszym tempie i nic nie wskazuje na to, aby zjawisko

to miało zostać w najbliższej przyszłości zatrzymane, dydaktyka przekładu tekstów specjalistycznych powinna być uznana za ścieżkę dydaktyczną o znaczeniu strategicznym dla nowoczesnych studiów filologicznych i językoznawczych. W rzeczywistości już obecnie prawie wszystkie polskie uczelnie wyższe oferujące studia w zakresie filologii lub lingwistyki stosowanej uwzględniają tłumaczenie tekstów specjalistycznych w swoich programach studiów¹.

2. Podstawowe założenia dydaktyki przekładu

Z punktu widzenia wymogów programowych najważniejsze cele i założenia dydaktyki translacji są zawarte w tzw. efektach kształcenia, tj. oczekiwanych rezultatach kształcenia, które student osiąga w trakcie realizacji programu, sformułowanych w kategoriach wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Stanowią one podstawę budowy programów studiów zgodnie z założeniami tzw. procesu budowy Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (proces boloński). Z uwagi na fakt, że w obszarze szkolnictwa wyższego w Unii Europejskiej coraz większy nacisk kładzie się na przydatność edukacji dla przyszłego funkcjonowania absolwenta w społeczeństwie, aktualnie za podstawowe cele kształcenia na poziomie akademickim uznaje się: 1) przygotowanie absolwentów do potrzeb rynku pracy, 2) przygotowanie do bycia aktywnym obywatelem w demokratycznym społeczeństwie, także europejskim, 3) rozwój i podtrzymanie wiedzy zawodowej, oraz 4) rozwój osobowy kształconych². Efekty kształcenia w poszczególnych obszarach, sformułowane w Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 roku w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego³ stanowią podstawę do opracowania bardziej szczegółowych tzw. kierunkowych efektów kształcenia przez odpowiednie organy programowe poszczególnych uczelni. Z kolei na podstawie kierunkowych efektów kształcenia (i w pełnej zgodności z nimi) powstają efekty kształcenia dla każdego nauczanego przedmiotu wraz ze ściśle określonym zestawem narzędzi ich weryfikacji. Wobec tego można wysunąć tezę, że na kształt i treść programów nauczania mają wpływ szczegółowe wytyczne ministerialne oparte na ogólnych założeniach procesu bolońskiego. Na podstawie Załącznika nr 3 do Uchwały nr 494/2013 Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 13 czerwca 2013 roku dotyczącej propozycji

¹ Ranking „Perspektywy” 2018. <http://www.perspektywy.pl/RSW2018/ranking-kierunkow-studiow/kierunki-humanistyczne/filologie-obce> [dostęp: 30.10.2018].

² <http://ekspercibolonscy.org.pl/cele.html> [dostęp: 15.02.2019].

³ Dz.U. nr 253, poz. 1520.

wzorcowych opisów efektów kształcenia dla wybranych kierunków studiów⁴ do programów nauczania w zakresie neofilologii można przyporządkować efekty kształcenia zawierające następujące kategorie wiedzy i umiejętności (studia I stopnia, profil ogólnoakademicki):

- podstawowa wiedza o głównych kierunkach rozwoju i najważniejszych nowych osiągnięciach w zakresie właściwych dziedzin nauki i dyscyplin naukowych,
- znajomość metod analizy i interpretacji różnych wytworów kultury w zakresie właściwych dziedzin nauki i dyscyplin naukowych,
- świadomość kompleksowej natury języka, jego złożoności i zmienności historycznej, znajomość podstawowych pojęć i zasad z zakresu ochrony własności przemysłowej,
- umiejętność wyszukiwania, analizowania, selekcjonowania i użytkowania informacji z wykorzystaniem różnych źródeł,
- podstawowe umiejętności badawcze, umiejętność samodzielnego zdobywania wiedzy,
- umiejętność posługiwania się podstawowymi ujęciami teoretycznymi, paradygmatami badawczymi i pojęciami właściwymi dla studiowanej dyscypliny w typowych sytuacjach zawodowych,
- umiejętność rozpoznawania różnych rodzajów wytworów kultury właściwych dla studiowanej dyscypliny,
- umiejętność merytorycznego argumentowania,
- umiejętność porozumiewania się z innymi specjalistami za pomocą różnych kanałów i technik,
- umiejętność przygotowywania typowych prac pisemnych i wystąpień ustnych,
- umiejętności językowe w zakresie właściwych dziedzin nauki i dyscyplin naukowych,
- umiejętność współdziałania i pracy w grupie,
- umiejętność odpowiedniego określania priorytetów służących realizacji określonego zadania,
- umiejętność identyfikowania i rozstrzygania dylematów związanych z wykonywaniem zawodu,
- świadomość odpowiedzialności za zachowanie dziedzictwa kulturowego regionu, kraju, Europy,
- uczestnictwo w życiu kulturalnym⁵.

Z prezentowanego wykazu wyłania się zatem obraz absolwenta studiów filologicznych posiadającego: 1) wiedzę z zakresu językoznawstwa, literaturoznaw-

⁴ <http://www.rgnisw.nauka.gov.pl/uchwaly/uchwala-nr-494-2013-rady-glownej-nauki-i-szkolnictwa-wyzszego-z-dnia-13-czerwca-2013-roku-dotyczaca-propozycji-wzorcowych-opisow-efektow-ksztalcenia-dla-wybranych-kierunkow-studiow.html> [dostęp: 15.02.2019].

⁵ Ibidem, Załącznik nr 1, s. 2–5.

stwa i kultury kraju języka docelowego, 2) umiejętność wyszukiwania i oceny informacji, 3) kompetencje badawcze i kompetencje w zakresie zdobywania nowej wiedzy, 4) umiejętność stosowania teorii, pojęć naukowych i założeń paradygmatycznych w praktyce, 5) umiejętność planowania i realizacji zadań profesjonalnych zarówno samodzielnie, jak i w ramach większej grupy specjalistów. Na marginesie należy zaznaczyć, że istotną rolę odgrywa tu wspomniana wcześniej weryfikacja osiągniętych efektów kształcenia, która, jak się zdaje, może mieć duży wpływ na jakość edukacji.

Z punktu widzenia standardów branżowych można przyjąć, że proces kształcenia tłumaczy powinien, w miarę możliwości, od najwcześniejszych etapów być prowadzony z uwzględnieniem norm obowiązujących na rynku. W tym kontekście należy wspomnieć o aktualnie obowiązującej normie jakościowej PN-EN ISO 17100⁶ stanowiącej wdrożenie normy europejskiej EN ISO 17100 Translation Services – Requirements for Translation Services, w której stwierdza się, że „Tłumacz powinien wykonać tłumaczenie zgodnie z przeznaczeniem projektu, łącznie z zastosowaniem wszelkich konwencji języka docelowego oraz odpowiednich specyfikacji projektu”⁷. Następnie w normie precyzuje się szczegółowy zakres zgodności tłumaczenia z jej zapisami, wymieniając takie kryteria, jak: spójność z terminologią danej dziedziny oraz materiałami dostarczonymi przez klienta, ekwiwalencja znaczeniowa, poprawność językowa, spójność leksykalno-frazeologiczna, zachowanie odpowiedniego stylu, uwzględnienie specyfiki lokalnej, poprawne formatowanie, a także uwzględnienie odbiorcy i przeznaczenia treści w języku docelowym⁸. Z kolei obowiązujący w USA odpowiednik standardu ISO 17100, tj. norma ASTM Standard Guide for Quality Assurance in Translation⁹ stanowi, że przed podjęciem się tłumaczenia należy rozważyć i uwzględnić trzy kluczowe elementy zadania: charakter tekstu wyjściowego, charakter tekstu docelowego i charakter procesu tłumaczenia¹⁰. Według wspomnianej normy stanowi to odzwierciedlenie kluczowych elementów rzeczywistości translacyjnej – w polskiej translatoryce często określanej mianem tzw. układu translacyjnego (F. GRUCZA (red.) 1981: 10–11), tj. typu tekstu, grupy odbiorców docelowych i przeznaczenia tekstu zarówno wyjściowego, jak i docelowego. W tak zaprezentowanym spektrum wymogów zakłada się konieczność posiadania określonego zestawu umiejętności. Wydaje się, że przynajmniej część tych sprawności można zacząć wykształcać na etapie studiów, co nakłada szczególną odpowiedzialność na osoby zajmujące się dydaktyką przekładu.

⁶ Norma PN-EN ISO 17100: Usługi tłumaczeniowe. Wymagania dotyczące świadczenia usług tłumaczeniowych.

⁷ Ibidem, pkt. 5.3.1, s. 14.

⁸ Ibidem, pkt. 5.3.1 a-h, s. 14.

⁹ ASTM F2575-14.

¹⁰ Ibidem, pkt. 8.2, s. 7–8 (tłum. M.S.).

Trzecim kluczowym czynnikiem, który zdaniem autora wpływa (lub powinien wpływać) na określenie priorytetów dydaktyki translacji, są procedury kontroli jakości stosowane na rynku. Chodzi o zestandaryzowane, wieloaspektowe modele oceny jakości tłumaczenia tekstów różnych typów, w tym tłumaczenia LSP, tłumaczenia audiowizualnego, lokalizacji oprogramowania itd. Największą popularnością na rynku cieszą się następujące modele Linguistic Quality Assurance: LISA – model przeznaczony do oceny jakości lokalizacji oprogramowania¹¹, TAUS DQF – model przeznaczony do ewaluacji jakości szerokiego zakresu tłumaczeń, którego modułowa struktura pozwala na dodawanie i odejmowanie kryteriów jakościowych w zależności od charakteru translatu poddawanego ocenie, oraz SAE J2540 – opracowany przez międzynarodową organizację o nazwie Society of Automotive Engineers model nadający się głównie do oceny jakości tłumaczenia tekstów naukowo-technicznych. Wspólnym mianownikiem wszystkich modeli LQA jest zastosowanie ścisłej, obiektywnej skali numerycznej do oceny jakości tłumaczenia, przy czym wynik uzyskany w toku tejże oceny jest w założeniu odzwierciedleniem (skądinąd trudnych do sprecyzowania i skwantyfikowania) parametrów jakościowych, takich jak zgodność translatu z przeznaczeniem tekstu wyjściowego, ekwiwalencja, zachowanie odpowiedniego stylu lub właściwe uwzględnienie specyfikacji projektu. Modele kontroli jakości są powszechnie stosowane w branży i tłumacze są stale poddawani ewaluacji za ich pomocą, rezultaty zaś tego procesu wpływają nie tylko na wynik oceny danego tłumaczenia, ale także na ewaluację pracy tłumacza i, co za tym idzie, jakość współpracy z dostawcą usług tłumaczeniowych (agencją tłumaczeń). W tym kontekście uwzględnienie problemu stosowania modeli LQA (w taki, czy inny sposób) w dydaktyce przekładu wydaje się uzasadnione, szczególnie z punktu widzenia wymogu, w myśl którego wykształcenie powinno przygotowywać absolwenta do funkcjonowania na współczesnym rynku pracy.

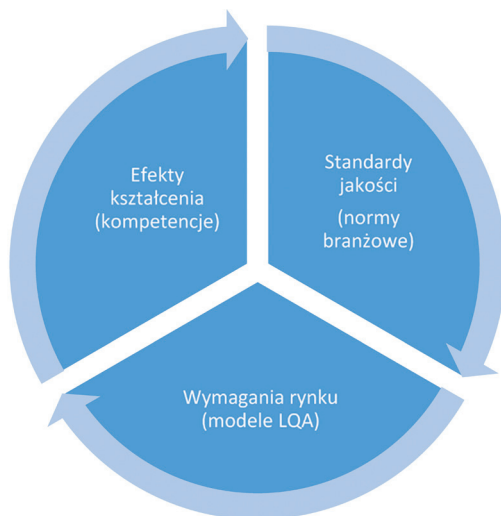
Podsumowując, za zasadne można uznać twierdzenie, iż współczesna dydaktyka przekładu tekstów fachowych znajduje się pod jednoczesnym wpływem trzech dużych grup kryteriów, które prezentuje schemat 1.

Należy przy tym zaznaczyć, że prezentowana macierz nie składa się z arbitralnie zebranych kryteriów, gdyż jej poszczególne elementy są wewnętrznie koherentne i połączone z sobą siecią relacji, która konstruuje spójny obraz pojęcia jakości tłumaczenia. Gdyby np. za punkt wyjścia przyjąć wymagania rynku pracy, można byłoby szybko dojść do wniosku, że warunkiem ich spełnienia jest przestrzeganie norm obowiązujących w branży, które z kolei (jak już wykazano) opierają się na kompetencjach, których rozwój rozpoczyna się na etapie kształcenia tłumacza. Z kolei wychodząc od problemu dydaktyki,

¹¹ O ile od 2011 r. model ten nie jest już wykorzystywany systemowo, o tyle jego metodologię nadal szeroko stosuje się w procesie zapewniania jakości tłumaczenia.

Schemat 1

Czynniki kształtujące podstawowe cele i założenia dydaktyki przekładu tekstów specjalistycznych



Źródło: Opracowanie własne

należałoby stwierdzić, że jej celem jest wykształcenie u absolwenta określonego katalogu umiejętności, wiedzy i kompetencji społecznych opisanych w efektach kształcenia dla danego obszaru wiedzy i kierunku studiów, które wpisując się w wymagania pracodawców, pozwalają na samodzielne funkcjonowanie na rynku pracy i uprawianie zawodu w zgodzie z obowiązującymi normami i wymogami jakościowymi.

3. Pojęcie języka specjalistycznego i tekstu specjalistycznego

Wydaje się zasadne, aby przed podjęciem rozważań na temat dydaktyki przekładu LSP¹² omówić pokrótce zagadnienie języka specjalistycznego (JS). Jest to o tyle kłopotliwe, że w dorobku współczesnej lingwistyki brakuje jednej, powszechnie akceptowanej definicji, a samo pojęcie języka specjalistycznego jest określane z perspektywy różnych paradygmatów. I tak stosując tzw. kryterium horyzontalne, język specjalistyczny można zdefiniować, posługując się kryterium tematycznym (GAJEWSKA 2014: 18). Jest to jednak podejście szeroko krytykowane, przede wszystkim ze względu na fakt, że poszczególne dziedziny

¹² Ang. *language for special purposes* – ‘język specjalistyczny’.

wiedzy często nie są między sobą ściśle rozgraniczone, wskutek czego klasyfikacja dziedzinowa wydaje się nieco arbitralna (GAJEWSKA 2014: 18–19). O ile Sambor Grucza dopuszcza pod pewnymi warunkami podział języków specjalistycznych na poszczególne dziedziny, to raczej odwołuje się w tym miejscu do dyscyplin specjalistycznych, czyli pojęcia znacznie bardziej precyzyjnego, niż dziedziny tematyczne (S. GRUCZA 2009: 16). Dla porównania można w tym miejscu przytoczyć przykład języka biznesu, który może być w dużym uogólnieniu postrzegany jako kategoria tematyczna, jednak nie powinien być traktowany jako jeden język specjalistyczny, a raczej zbiór zawierający w sobie, obok określonej liczby socjolektów, języki specjalistyczne wielu różnych dyscyplin wiedzy fachowej (FRENDÓ 2005: 7).

Innym możliwym punktem wyjścia do definiowania i klasyfikacji języków specjalistycznych jest, jak się wydaje, kryterium użytkowników, z perspektywy którego język stanowi pewnego rodzaju polisystem obejmujący, m.in. różne socjolekty, w tym także języki „zawodowe”, tj. technolekty (GAJEWSKA 2014: 19). Także to kryterium nie zdaje jednak egzaminu z uwagi na fakt, że wyklucza – jak można założyć – z dyskursu zawodowego tzw. niespecjalistów, tj. osoby zainteresowane posługiwaniem się językiem specjalistycznym, ale niespełniające wymogów stawianych wobec członków danej grupy zawodowej. Pomijając trudność, o której mowa, postrzeganie języka specjalistycznego wyłącznie w kategoriach socjolektu jest o tyle nieprecyzyjne, że traktuje sposób komunikowania się wyłącznie z perspektywy przynależności zawodowej. Wiadomo jednak, że specjaliści wypowiadają się w różny sposób w zależności od kontekstu, w którym się znajdują, a także w zależności od rozmówcy, z którym prowadzą dyskurs (por. BERDYCHOWSKA 2010: 62; S. GRUCZA 2013: 87).

W świetle tego, co zostało przedstawione, można dojść do wniosku, że ani kryterium dziedziny, ani też użytkownika nie wystarcza do precyzyjnego zdefiniowania pojęcia, jakim jest język specjalistyczny. W istocie w definicji JS powinno się uwzględniać oba te kryteria, nadając im odpowiedni status i doniosłość. Z pomocą przychodzi tu tzw. relatywistyczna koncepcja języka opracowana przez Franciszka GRUCZĘ (1994), w myśl której każdy technolekt jest indywidualnym technolektem danego użytkownika i tym samym stanowi część jego idiolektu. Ponieważ idiolekty grupy specjalistów reprezentujących daną dyscyplinę mają cechy wspólne, język specjalistyczny (technolekt) stanowić będzie niejako sumę lub, patrząc z innej perspektywy, część danego zbioru idiolektów. Można zatem powiedzieć, że każdy język specjalistyczny posiada jednocześnie cechy idiolektu specjalistycznego i polilektu specjalistycznego (S. GRUCZA 2007: 7 i nast.). Nie bez znaczenia jest tu także sama klasyfikacja stosowana do wyodrębniania języka specjalistycznego z większego zbioru. Jak wyjaśnia S. Grucza, problem związany z traktowaniem języka specjalistycznego jako pewnego wariantu języka ogólnego (lub naturalnego) polega na tym, że w ten sposób zarówno językowi ogólnemu, jak i wszelkim jego wariantom,

a także dialektom, socjolektom itd. przypisuje się status bytów autonomicznych. Nie można jednak, w odniesieniu do tego samego fragmentu rzeczywistości, posługiwać się zamiennie językiem ogólnym bądź językiem specjalistycznym (S. GRUCZA 2013: 27). Podobnie, wśród zwolenników wariantowego podejścia do JS język ogólny postrzegany jest jako logiczna suma wszystkich wyróżnionych w jego obrębie wariantów, a zarazem jako pewne ich uogólnienie. Oznacza to, że rzeczywiste języki specjalistyczne są wyprowadzane z pewnego rodzaju twórców intelektualnych (tj. języków „ogólnych”), co skutkuje licznymi sprzecznościami i nie pozwala na precyzyjne objaśnienie pojęcia JS (S. GRUCZA 2009: 17).

W takim stanie rzeczy pojawia się zatem nie tylko kłopot z definiowaniem języka specjalistycznego jako systemu semiotycznego, ale także jego wzajemnych relacji z językiem naturalnym, odmianami, stylami funkcjonalnymi i istniejącymi w jego obrębie socjolektami. Jest to niezwykle istotne dla dydaktyki przekładu LSP ze względu na fakt, że osoba prowadząca zajęcia musi odpowiednio wyselekcjonować materiał, na którym będzie się odbywać praca na zajęciach. W tym zakresie nie może dochodzić do sytuacji, w której wykładowca prowadzący warsztat tłumaczenia LSP, pracuje na tekstach, co do których nie ma pewności, iż są makroznakiem języka specjalistycznego, lub – co gorsza – co do których nie podjęto nawet próby analizy tego problemu (a do takiej właśnie sytuacji zdaje się prowadzić posługiwanie się przy doborze tekstów wyłącznie kryterium tematycznym, o którym już wspomniano).

Zdaniem autora – z pomocą przychodzi w tym zakresie zaproponowana przez LUKSZYNĄ definicja języka specjalistycznego, zgodnie z którą JS to „skonwencjonalizowany system semiotyczny bazujący na języku naturalnym i będący zasobem wiedzy specjalistycznej” (2002), służący w dyskursie zawodowym jako: 1) narzędzie pracy zawodowej, 2) narzędzie kształcenia zawodowego, oraz 3) wskaźnik poziomu cywilizacyjnego (LUKSZYN, ZMARZER 2002: 48). Z uwagi na swój kompleksowy charakter wspomniana definicja wydaje się precyzyjna. Z jednej strony bowiem – zgodnie z nią – JS traktuje się jako twór skonwencjonalizowany, ale zarazem oparty na języku naturalnym, z drugiej zaś – określa się jego główne funkcje w obrębie dyskursu zawodowego. W ten sposób we wspomnianej definicji odpowiednio uwzględniono status ontologiczny JS, opisano jego relacje z językiem naturalnym i wyraźnie odróżniono języki specjalistyczne od odmian języka naturalnego i stylów funkcjonalnych. Nadto jednoznacznie wskazano w niej, że języki specjalistyczne to języki ludzkie, tworzone przez fachowców do celów komunikacji zawodowej w obrębie określonych grup (wspólnot) specjalistów (S. GRUCZA 2013: 27).

4. Języki specjalistyczne i dydaktyka translacji

Standardowo dydaktyka przekładu tekstów specjalistycznych przebiega w toku zajęć warsztatowych, podczas których prowadzący przedstawia słuchaczom tekst, dokonuje jego omówienia, w tym także w zakresie prezentacji i objaśnienia słownictwa funkcjonującego w obrębie dyskutowanego tekstu, a następnie zleca jego przekład zgodnie z własnymi wytycznymi. Wspomniane wytyczne najczęściej dotyczą leksyki i stylu, omówienie można natomiast obejmować także elementy związane z dziedziną, którą tekst obejmuje.

W takim stanie rzeczy pojawia się jednak kilka bardzo istotnych pytań: Czy tekst przeznaczony do tłumaczenia jest tekstem specjalistycznym (rozumianym jako makroznak języka specjalistycznego)? Czy taka strategia dydaktyczna pozwala na wykształcenie kompetencji opisywanych w efektach kształcenia (poszukiwanie i selekcjonowanie informacji, praca terminologiczna, dbałość o jakość translacji)? Czy praktykowana w ten sposób dydaktyka przygotowuje słuchacza do pracy na rynku? Wydaje się, że zignorowanie założeń glottodydaktyki specjalistycznej prowadzi do sytuacji, w której odpowiedź na każde z postawionych pytań jest przecząca. W przypadku, gdy podstawowym materiałem lekcyjnym jest tekst, który nie został (lub nie wiadomo, czy został) sformułowany w języku specjalistycznym, osiągnięcie zakładanych celów (efektów) kształcenia nie wydaje się możliwe. Przede wszystkim w opisanej sytuacji nie może być mowy o przekazywaniu jakiejkolwiek wiedzy o językach specjalistycznych, brakuje tu także analizy rzeczywistości translacyjnej (np. w odniesieniu do układu translacyjnego), nie istnieje też w ogóle pojęcie pracy terminologicznej, na które, zdaniem autora, należy przynajmniej w podstawowym zakresie zwracać uwagę już na wczesnych etapach kształcenia tłumaczy (por. KARPIŃSKI 2008: 25 i nast.). Ponadto, przedmiotowy model dydaktyki przekładu nie motywuje słuchaczy do aktywnego poszukiwania informacji (co jest uwzględnione zarówno w efektach kształcenia, jak i w standardach branżowych) i prowadzi do całkowitego pominięcia problemu jakości tłumaczenia (m.in. poprzez pominięcie takich kategorii, jak przeznaczenie tekstu i konwencje języka docelowego). W rezultacie dydaktyka translacji przybiera postać zmechanizowanej czynności polegającej na przyswojeniu arbitralnie zaprezentowanych (przez osobę prowadzącą zajęcia) ekwiwalentów leksykalnych (z całą pewnością zaś nie „terminologicznych”) i uwzględnieniu ich w przekładzie tekstu o nieznanym pochodzeniu i przeznaczeniu. Wreszcie trudno spodziewać się, że tłumacz kształcony w taki sposób będzie odpowiednio przygotowany, aby sprostać stale rosnącym wymaganiom współczesnego rynku pracy. Niewątpliwie istnieje tu zatem potrzeba zaproponowania pewnych ram metodycznych.

W propozycji rozwiązania wskazanego problemu jako punkt wyjścia w metodologii nauczania translacji przyjmuje się nie tekst, lecz pojęcie komunikacji

specjalistycznej, rozumianej jako taki rodzaj dyskursu, którego przedmiotem jest wiedza specjalistyczna, a podmiotami – osoby, które tę wiedzę posiadają, tj. specjaliści w określonej (mniej lub bardziej wąsko) dziedzinie wiedzy (BERDYCHOWSKA 2010: 61). Organizacja kształcenia na podstawie tego kryterium (zarówno w zakresie wąskim, tj. poszczególnych zajęć lub jednostek tematycznych zajęć, ale także na poziomie całego kursu, np. semestru studiów) pozwala na ujęcie rzeczywistości translacyjnej w znacznie pełniejszym spektrum poprzez uwzględnienie: 1) kategorii nadawcy, tj. twórcy tekstu wyjściowego lub inicjatora translacji (ŻMUDZKI 2013: 179), 2) kategorii tekstu wyjściowego jako tekstu specjalistycznego (z pełną świadomością doniosłości tego pojęcia), a także 3) kategorii odbiorcy, z którą nierozzerwalnie wiąże się analiza przeznaczenia tekstu docelowego. Odwołanie się do komunikacji specjalistycznej pozwala na precyzyjny dobór materiałów i zapewnienie, że zarówno prowadzący zajęcia, jak i ich uczestnicy będą świadomi, iż mają do czynienia z tekstem specjalistycznym. Takie podejście otwiera nowe możliwości w zakresie dydaktyki translacji, m.in. dzięki uwzględnieniu: 1) kategorii symetryczności komunikacji specjalistycznej (BERDYCHOWSKA 2010: 62) rozumianej jako stopień zgodności poziomu wiedzy nadawcy i odbiorcy, 2) stopnia fachowości tekstu będącego kategorią służącą określeniu wartości komunikatu ze względu na jego przeznaczenie (LUKSZYN 2002: 118) oraz 3) stopnia terminologizacji rozumianego jako stosunek między słownictwem ogólnym a słownictwem konwencjonalnym w obrębie danego tekstu specjalistycznego (LUKSZYN 2002: 119). Pozwala ono także lepiej opisać (a tym samym lepiej zrozumieć) problem transferu wiedzy jako istotnego celu spełnianego przez teksty LSP.

Przykładem jednostki dydaktycznej zorganizowanej wokół pojęcia komunikacji specjalistycznej może być krótki kurs (trzy do czterech jednostek lekcyjnych) tłumaczenia tekstów naukowo-technicznych z zakresu przemysłu chemicznego. Kurs rozpoczyna się od omówienia charakteru dyskursu zawodowego w obrębie przedmiotowej dyscypliny poprzez odwołanie do specjalistów pracujących w jej obrębie, środowiska gospodarczego i regulacyjnego (w tym najważniejszych podstaw prawnych) oraz zakresu tekstów funkcjonujących w obiegu komunikacji. Następnie inicjowana jest część warsztatowa, w której ramach na początku zostaje zaprezentowany pierwszy z wybranych tekstów, czyli tzw. karta charakterystyki – dokument zawierający pełną specyfikację substancji chemicznej z punktu widzenia jej składu, działania, wpływu na zdrowie człowieka i środowisko, a także sposobów jej przechowywania, wykorzystywania i utylizacji. Jest to zatem tekst o wysokim stopniu fachowości i terminologizacji (wg typologii Lukszyna będzie to tzw. tekst hermetyczny, natomiast z punktu widzenia dyskursu mamy tu do czynienia z komunikacją symetryczną). Tego rodzaju tekst wymaga szczególnej uwagi, jeśli chodzi o stosowanie terminologii specjalistycznej, i uczy pracy terminologicznej oraz wyszukiwania i selekcjonowania informacji. Następnie prowadzący zajęcia

prezentuje zestaw instrukcji BHP, w tym instrukcji stanowiskowych, które są sporządzone na podstawie informacji zawartych w karcie charakterystyki. Odbiorcami tych dokumentów są pracownicy zakładów przemysłowych, a więc osoby mniej wyspecjalizowane w zagadnieniach chemii niż inżynierowie zajmujący się wytwarzaniem substancji chemicznych. Mamy tu zatem do czynienia z komunikacją mniej symetryczną i z niższym stopniem fachowości. Zmienia się także perspektywa przeznaczenia tekstu specjalistycznego poprzez modyfikację parametru odbiorcy. Rzecz jasna, wszystkie te rozważania muszą zostać uwzględnione przez słuchaczy w trakcie realizowania zadań wyznaczonych przez prowadzącego i stanowią wartość dydaktyczną jednostki lekcyjnej. Wreszcie prowadzący prezentuje ostatni tekst, który stanowi opis substancji chemicznej przeznaczony dla osób niebędących specjalistami w zakresie chemii przemysłowej, znajduje się na najniższym spośród wszystkich wykorzystanych materiałów stopniu fachowości, zawiera niewiele terminów specjalistycznych i w kategoriach komunikacji stanowi tekst wysoce niesymetryczny (lub, według typologii LUKSZYNA, tzw. tekst popularyzatorski (2002: 119)). Tak przeprowadzony moduł lekcyjny daje słuchaczom okazję do zapoznania się z charakterystyką dyskursu zawodowego w danej dyscyplinie, zapewnia szeroki przegląd tekstów specjalistycznych tworzonych przez zajmujących się nią fachowców, uczy odpowiedniego podejścia do przekładu wspomnianych tekstów (w tym metod i sposobów pozyskiwania informacji, tekstów paralelnych, ekwiwalentów terminologicznych itd.) i zwiększa świadomość problemu jakości translacji przez uwzględnienie kryteriów charakterystycznych zarówno dla danego tekstu, jak i dla danej dziedziny.

5. Podsumowanie

Wydaje się, że zastosowanie podejścia opartego na kryterium komunikacji specjalistycznej przynosi wymierne korzyści dla dydaktyki przekładu, w tym: 1) zastosowanie tekstu specjalistycznego jako materiału do pracy na zajęciach, a co za tym idzie – uświadomienie uczącym się o tym, czym tekst specjalistyczny jest (oraz, *per analogiam*, czym taki tekst nie jest), 2) możliwość wykorzystania szerokiego zakresu tekstów (hermetyczne, adaptacyjne, popularyzatorskie) i odwołanie do różnych form komunikacji specjalistycznej (symetryczna, niesymetryczna), 3) wykształcenie w uczących się umiejętności analizowania rzeczywistości translacyjnej (np. poprzez odwołanie do układu translacyjnego), 4) uwrażliwienie na kwestię jakości tłumaczenia oraz 5) wykształcenie dobrych nawyków w zakresie pracy terminologicznej. Należy dodać, że prezentowany model metodologiczny może znacząco ułatwić weryfikację rezultatów kształce-

nia poprzez stworzenie zestawu przejrzystych wymogów, jakim musi sprostać translator, aby mógł być uznany za zadowolający w warunkach danego dyskursu zawodowego i danej dyscypliny. Zdaniem autora, prezentowana strategia dydaktyczna oparta na paradygmacie glottodydaktyki specjalistycznej sprzyja osiągnięciu założonych efektów kształcenia oraz budowaniu zestawu kompetencji translatorskich potrzebnych na współczesnym rynku pracy w większym stopniu niż model dydaktyki translacji oparty na pracy z pojedynczym tekstem bez uwzględnienia zagadnień związanych z językami specjalistycznymi, tekstem fachowym i dyskursem profesjonalnym.

Bibliografia

- BERDYCHOWSKA Z., 2010: *Komunikacja specjalistyczna na studiach filologicznych – podstawy lingwistyczne i profile kompetencyjne*. „Lingwistyka Stosowana” nr 3, s. 61–70.
- FREND O., 2005: *How to Teach Business English*. Harlow: Pearson Education Limited.
- GAJEWSKA E., SOWA M., 2014: *LSP, EOS, Fachsprache...* Dydaktyka języków specjalistycznych. Lublin: Wydawnictwo Werset.
- GRUCZA F. (red), 1981: *Glottodydaktyka a translatoryka*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- GRUCZA F., 1994: *O językach specjalistycznych (= technolektach) jako pewnych składnikach rzeczywistych języków ludzkich*. W: GRUCZA F., KOZŁOWSKA Z. (red.): *Języki specjalistyczne. Materiały XVII Sympozjum ILS UW*. Warszawa: Akapit, s. 7–27.
- GRUCZA S., 2007: *Glottodydaktyka specjalistyczna*. Cz. 1: *Założenia lingwistyczne dydaktyki tekstów specjalistycznych*. „Przegląd Glottodydaktyczny” nr 23, s. 7–20.
- GRUCZA S., 2009: *Kategoryzacja języków (specjalistycznych) w świetle antropocentrycznej teorii rzeczywistych języków ludzkich*. „Komunikacja Specjalistyczna” T. 2: *Specyfika języków specjalistycznych*, s. 15–30.
- GRUCZA S., 2013: *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe IKLA.
- KARPIŃSKI Ł., 2008: *Zarys leksykografii terminologicznej*. Warszawa: Katedra Języków Specjalistycznych UW.
- LUKSZYN J. (red), 2002: *Języki specjalistyczne. Słownik terminologii przedmiotowej*. Warszawa, Katedra Języków Specjalistycznych UW.
- LUKSZYN J., ZMARZER W., 2006: *Teoretyczne podstawy terminologii*. Warszawa: Katedra Języków Specjalistycznych UW.
- ŻMUDZKI J., 2013: *Holizm funkcjonalny w perspektywie translatoryki antropocentrycznej*. „Lingwistyka Stosowana” nr 8, s. 177–187.

Akty prawne i normy

- ASTM F2575-14 Standard Guide for Quality Assurance in Translation.
- Norma PN-EN ISO 17100: Usługi tłumaczeniowe. Wymagania dotyczące świadczenia usług tłumaczeniowych.
- Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego: Dz.U. nr 253 poz. 1520.

Uchwała Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego nr 494/2013 dotycząca propozycji wzorcowych opisów efektów kształcenia dla wybranych kierunków studiów.

Strony www

Ranking „Perspektywy” 2018, <http://www.perspektywy.pl/RSW2018/ranking-kierunkow-studiow/kierunki-humanistyczne/filologie-obce> [dostęp: 30.10.2018].

Strona poświęcona tworzeniu Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, <http://ekspertcybionscy.org.pl/cele.html> [dostęp: 15.02.2019].

Elements of LSP glottodidactics in translator training

Abstract: The aim of this article is to discuss the potential benefits of including elements of LSP glottodidactics in higher study curricula in the field of philology and applied linguistics. The author discusses the traditional approach to translation training which focuses on a single (isolated) text comparing it to a strategy based around the notion of professional communication as a fundamental function of a specialised text. The analysis is performed from the point of view of the current goals and requirements of translation training. The article closes with a number of suggestions for improving the effectiveness of university education in this field.

Key words: LSP glottodidactics, language for specific purposes, specialised text, translator training, professional communication

Barbara Czwartos

Efektywność kształcenia językowego a planowanie wybranych faz lekcji

Streszczenie: Celem autorki niniejszego artykułu jest pokazanie, że we współczesnej szkole musi się zmienić podejście do procesu kształcenia językowego ze względu na wymagania rynku oraz pożądane kompetencje. Proces ten powinien przebiegać efektywnie. Stanie się to możliwe, jeśli uczeń na lekcji będzie zaangażowany, aktywny i zmotywowany do działania. W tym kontekście jest bardzo ważna osoba nauczyciela, który tę lekcję musi odpowiednio zaplanować, ustalając wcześniej cele danej jednostki lekcyjnej. W opracowaniu przedstawiono przykłady ćwiczeń (pozapodręcznikowych), które motywują uczniów do działania, a także rozwijają w nich umiejętność współpracy, myślenia oraz kreatywność.

Słowa kluczowe: zaangażowanie, motywacja, planowanie cele lekcji, ćwiczenia

1. Wstęp

Należy się zastanowić nad tym, jakie czynniki mają wpływ na efektywność i jakość kształcenia językowego. Z tego też względu w pierwszej części niniejszego artykułu skoncentruję się na definicji efektywności nauczania, wskazując jednocześnie na czynniki, które determinują ten proces. Wśród nich pokażę korelację pomiędzy jakością prowadzonych zajęć a osobowością nauczyciela, który powinien zaciekać, zmotywować, a przede wszystkim wykształcić automotyvację uczących się. W dalszej kolejności przedstawię, w jaki sposób zaplanować wybrane fazy lekcji oraz zrealizować ich cele. Uwagę zwrócę na takie fazy lekcji jak: faza rozgrzewki językowej, faza wprowadzająca oraz faza transferu.

2. Efektywność kształcenia językowego

Hanna HAMER podaje w swojej publikacji następującą definicję:

Za efektywne nauczanie przyjmuję zatem wzrost lub utrzymanie na wysokim poziomie chęci, (czyli motywacji) do nauki, zarówno pod kierunkiem nauczyciela jak i samodzielnej, oraz wzrost kompetencji uczniów (1994: 19).

Przedstawiona definicja, mimo że pochodzi z ubiegłego wieku, wskazuje na kilka istotnych aspektów, które mają wpływ na jakość procesu kształcenia.

Zacznijmy od wzrostu kompetencji uczniów. Zgodnie z nową podstawą programową nauczyciel jest zobowiązany rozwijać m.in. kompetencję krytycznego myślenia uczniów, kreatywność, nie wspominając oczywiście o doskonaleniu kompetencji językowych. Dodatkowo należy zwrócić uwagę na to, że we wspomnianej podstawie programowej wskazuje się na konieczność przedstawienia uczącym się wiedzy jako wartości, co wiąże się z wykształceniem postawy ciekawości, zainteresowania. W dalszej kolejności ma to doprowadzić ucznia do autonomicznego uczenia się oraz uczenia się przez całe życie. Można byłoby zadać pytanie: Dlaczego w podstawie programowej eksponuje się te kompetencje? Uzasadnienie odnajdujemy w słowach Petera F. Druckera, który twierdzi, że:

Nadchodzący czas, to czas umysłowego pracownika, który oprócz formalnego wykształcenia posiada umiejętność praktycznego stosowania wiedzy oraz nawyk nieustannego uczenia się.

<https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/.../download.php?...>
[dostęp: 1.03.2019]

Jego teoria jest o tyle słuszna, iż zgodnie z wytycznymi Unii Europejskiej oraz wymaganiami rynku gospodarczego zadaniem szkoły jest wykształcenie innego typu pracownika. Strukturę współczesnego rynku pracy dobrze oddaje często wykorzystywana w debacie publicznej graficzna reprezentacja w formie grzyba, którego coraz mniej widoczny trzon stanowią pracownicy i wykonawcy, a pęczniejący kapelusz to rosnąca na znaczeniu grupa samodzielnych specjalistów, sam czub z kolei reprezentują nieliczne stanowiska liderów wyznaczających dynamikę wzrostu (por. <https://slideplayer.pl/slide/440089/> [dostęp: 30.04.2019]). A zatem, jakiego ucznia/pracownika, powinna wykształcić szkoła, aby ten uczeń, a w przyszłości pracownik mógł się odnaleźć na współczesnym rynku pracy? Oprócz posiadania wspomnianych już kompetencji uczeń powinien być otwarty na doświadczenia, umieć pracować w grupie, mieć motywację i entuzjazm do nauki, a także chęć i wolę uczenia się.

Powróćmy jednak do definicji efektywnego kształcenia. HAMER (1994) wskazuje w niej na jeszcze jeden istotny aspekt efektywności kształcenia, nie

tylko językowego. Jest nim osoba nauczyciela. Na podstawie badań przeprowadzonych w Wielkiej Brytanii stwierdzono, że najważniejszą cechą nauczyciela, który chce osiągnąć sukces, jest jego entuzjazm, szczególnie jeśli widzi postępy i zaangażowanie swoich podopiecznych. Z psychologicznego punktu widzenia taka postawa odgrywa istotną rolę, mianowicie uczniowie obserwując motywację i entuzjazm do pracy swojego nauczyciela, przyjmują dokładnie taką samą postawę. Twierdzenie to jest udowodnione naukowo, ale wynika też z moich nauczycielskich doświadczeń, uczniowie bowiem często powtarzali, że „szanują moją pracę”, „bo mi się chce coś wymyślić nowego”. Największą jednak nagrodą były kwiaty na koniec roku szkolnego z dedykacją „Dla najcudowniejszej nauczycielki języka niemieckiego”¹. Rozważania te można byłoby podsumować cytatem z HAMER:

Na pewno byłoby dobrze, gdyby nauczyciele nauczali z pełnym zaangażowaniem, pasją i entuzjazmem. Istnieje bowiem wprost proporcjonalna zależność pomiędzy poziomem motywacji nauczyciela a poziomem motywacji uczniów (1994: 22).

Na osobie nauczyciela spoczywa jeszcze jedna odpowiedzialność dotycząca efektywnego nauczania, a mianowicie tworzenie wizji przyszłości (np. cele nauczania, program działania). Do jego zadań należy również koordynacja tych działań, a także ich ewaluacja² (JANKOWSKA, WOLFIGIEL 2015).

2.1. Efektywność kształcenia a motywacja i automotywacja ucznia

Wydaje się, że każdy nauczyciel potrafi odpowiedzieć na pytanie o to, kiedy uczeń jest zmotywowany do nauki. Jestem jednak przekonana, iż na niektóre czynniki/motywy należy zwrócić szczególną uwagę. Trywialne wydaje się stwierdzenie Lotte SCHENK-DANZINGER (1990: 46), która uważa, że uczący się będzie zmotywowany, jeśli zajęcia będą prowadzone w ciekawy i urozmaicony sposób, co w konsekwencji doprowadzi do wzbudzenia zainteresowania i zaciekawienia. Wykształcenie zainteresowań spowoduje – jak uważa Leon NIEBRZYDOWSKI (1972: 136) – że treści przeznaczone do zapamiętania i nauczania się odbierane będą jako przyjemne i pożyteczne. W tym miejscu można byłoby zacytować Petera Kline’a:

¹ Podane cytaty pochodzą z doświadczeń autorki artykułu, która pracowała w jednej ze szkół w Sosnowcu.

² Problem ewaluacji nie będzie poruszany w niniejszym artykule, choć samoocena nauczyciela odgrywa ważną rolę w efektywnym kształceniu.

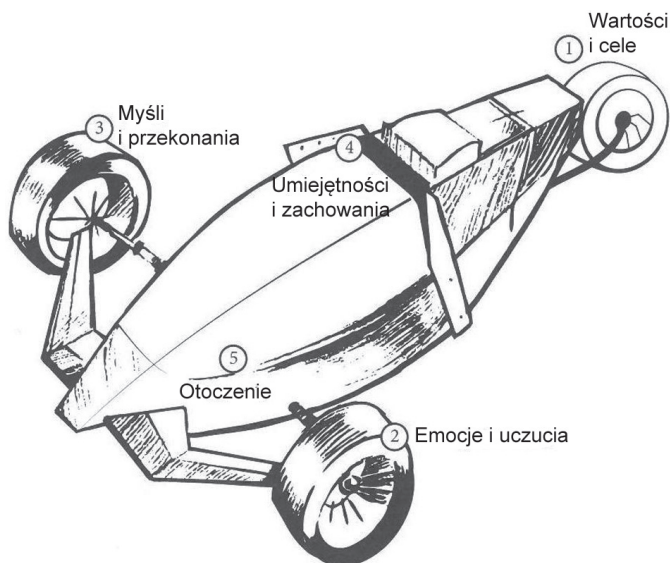
Nauka jest najbardziej efektywna wówczas, kiedy sprawia radość (za: DRYDEN, Vos 2003: 20).

Nauczyciel musi być świadomy swojej roli, jaką odgrywa, motywując i pobudzając ucznia do działań, konsekwentnie stosując odpowiednie strategie (DÖRNEY 2001). Zasadność wielu z nich Zoltán DÖRNEY i Kata CSIZER (1998) podkreślają użytym mianem „dziesięciu przykazań”.

Zainteresowanie przedmiotem lekcji spełnia jeszcze jedną istotną funkcję. Towarzyszy mu bowiem pobudzenie jednostki do aktywności, do skupienia świadomości i koncentracji na przedmiocie zajęć. Jak twierdzi Geoff PETTY (2015: 63), uczeń jest wtedy aktywny, kiedy uczenie się jest czynnością/procesem, które wykonuje samodzielnie. A zatem wszystko: sukces czy porażka – zależy bezpośrednio od ucznia. Sukces jest – zdaniem przywołanego autora – rodzajem motoru, który napędza proces uczenia, który motywuje ucznia do działania. Brak sukcesu oznacza dla ucznia, że nie wie, dokąd zmierza, nie wie, w jakim celu ma się uczyć. Kiedy zatem uczeń może osiągnąć sukces? Moim zdaniem każdy uczeń musi określić, co dla niego będzie sukcesem, np. przygotowanie krótkiego opowiadania o rodzinie czy też stworzenie o niej prezentacji. Zadaniem nauczyciela jest odpowiednio zareagować na tak przygotowaną pracę, czyli pochwalić ucznia, co stanowi wzmocnienie do dalszej wyłożonej pracy i prowadzi do motywacji. Tego rodzaju pochwała staje się, zdaniem Bernarda WEINERA (1988: 152), bodźcem sukcesu (Ae), będącym elementem składowym motywacji. Jego zadziałanie na osobę uczącego się stworzy podstawy do wykształcenia w nim tzw. motywu sukcesu (*Leistungs- und Erfolgsmotiv*), który – jak uważa Günther STORCH (1999: 328) – stanowi jeden z ośmiu podstawowych motywów charakterystycznych dla uczniów. Osiągnięcie celu jest zaspokojeniem dążenia do sukcesu i wykształca motywację do dalszego działania. Proces kształtowania motywacji wiedzie od celu do nowego celu zgodnie z następującą logiką następstw: cel → sukces → wzmocnienie → nowy cel (PETTY 2015: 51). W dalszej kolejności proces ten może prowadzić do wykształcenia automotywacji uczącego się, która nie jest stała ani stateczna. Jak podają Marzena JANKOWSKA i Beata WOLFIGIEL (2015), jest to proces dynamiczny, który składa się z takich umiejętności, jak: postawienie sobie właściwych celów, prawidłowe myślenie, kontrolowanie emocji, wykorzystywanie własnych kompetencji i umiejętności oraz zmiana własnego otoczenia. Porównują one automotywację do trójkółowego pojazdu, w którym prawe koło (2) to emocje związane z osiąganiem celów, lewe koło (3) – myśli i przekonania, a przednie (1) to wartości i cele, z kolei wnętrze samochodu (4) to umiejętności i zachowania, a boki auta (5) to otoczenie co graficznie przedstawia się w sposób zilustrowany na schemacie 1. W tym porównaniu odnajdujemy bardzo cenną wskazówkę dla nauczycieli, jak przygotować lekcje, aby były one efektywne i prowadziły do automotywacji.

Schemat 1

Automotywacja



Źródło: JANKOWSKA, WOLFIGIEL 2015: 75

2.2. Efektywność kształcenia a cele lekcji

Jakie zatem powinny być cele lekcji? Jak należy je formułować i kto powinien je precyzować? To są podstawowe pytania, na które każdy nauczyciel musi sam odpowiedzieć, ponieważ musi być świadomy tego, czego chce nauczyć uczniów, jakie postawy i umiejętności w nich wykształcić.

Zgodnie ze znaną klasyfikacją celów Bolesława NIEMIERKI (2009) cele powinno się formułować w taki sposób, aby pokazać, czego uczeń jest w stanie nauczyć się na lekcji, czyli co będzie umiał. Zwróćmy także uwagę na taksonomię celów według Benjamin Blooma (za: PETTY 2015: 18–19). Zdaniem tego naukowca cele należy podzielić na te odnoszące się do poziomu wiedzy i te związane z poziomem (prostych³) umiejętności. Wiedza z kolei to umiejętność przypominania sobie informacji, które zostały przyswojone. Odnosi się

³ Z samodzielnie przez Petty'ego sporządzonego schematu wynika, iż wiedza i jej rozumienie nie należą do trudniejszych umiejętności, ponieważ nie wymagają głębszego zrozumienia i same w sobie są niewystarczające. Moim zdaniem zrozumienie wiedzy w przypadku kształcenia językowego nie jest tak proste i oczywiste, szczególnie jeśli mamy do czynienia z uczniem początkującym, dla którego wszystko jest nowe i niezrozumiałe.

do niej bezpośrednio rozumienie, którego celem jest połączenie nowo nabytej wiedzy z tą, którą już posiadamy. Dotyczy to wiedzy zarówno deklaratywnej, jak i proceduralnej. Poziomowi umiejętności w ujęciu Niemierki odpowiada zastosowanie i analiza Blooma. Zastosowanie to pokazanie, w jaki sposób wykorzystać posiadaną wiedzę, np. opowiadanie o ciekawym wydarzeniu, które miało miejsce w przeszłości. Analiza jest bardziej związana z ewaluacją lekcji, której może dokonać nauczyciel, ale także uczeń, który podzieli lekcję na części i przeanalizuje jej poszczególne składowe, tak aby podsumować, czego się nauczył.

Konkludując, można stwierdzić, że cele lekcji mają istotny wpływ na jakość i efektywność kształcenia, tzn. powinny one być tak formułowane, aby uczeń był przekonany, że przekazywana wiedza ma sens i znajdzie zastosowanie w rzeczywistości. W przeciwnym razie mózg ludzki dążący do minimalnego wysiłku nie będzie w stanie zapamiętać informacji, będzie je wypierał jako nieistotne. Kolejny wniosek, który płynie z rozważań dotyczących celów lekcji, jest związany z przekazywaniem wiedzy. Zadanie nauczyciela stanowi aktywizowanie wiedzy już posiadanej, tak aby uczeń mógł ją połączyć z nowymi informacjami. Jeśli ten proces nie będzie miał miejsca, to informacje mogą zostać zapamiętane, ale uczący się może mieć problem z ich przypomnieniem sobie, gdyż nie będą one powiązane.

Pozostaje odpowiedzieć na jeszcze jedno pytanie: Kto powinien definiować cele lekcji? Według powszechnie obowiązującej praktyki szkolnej jest to zadanie nauczyciela, który w ten sposób uświadamia uczniom, co będzie jej przedmiotem. Przeciwnego zdania jest Paul Dix, który uważa:

W szkole nigdy nie będzie prawdziwego uczenia się, jeśli nie pozbędziemy się myślenia, że naszym obowiązkiem i prawem jest mówienie dzieciom tego, co muszą się nauczyć (2013: 18).

Kto zatem powinien formułować cele lekcji? Jest to zadanie ucznia, który w ten sposób staje się świadomy, dokąd zmierza jego proces kształcenia. Uczniowie stając się autonomiczni, mogą monitorować swoje postępy, np. przez dobór odpowiednich strategii uczenia się. Dodatkowo uczeń jest aktywny mentalnie, ponieważ jest niejako „zmuszony” do myślenia. I to, moim zdaniem, jest najważniejsze. Uczeń przejmuje odpowiedzialność za wyznaczone cele. Potwierdza to Dix, pisząc:

Uczniowie muszą czuć się odpowiedzialni za wyznaczanie własnych celów oraz za monitorowanie swoich postępów na drodze do ich osiągnięcia. [...] cele jednak muszą mieć dla ucznia znaczenie, muszą wiązać się z jego aspiracjami, nie może być ich zbyt wiele a on sam musi być za nie odpowiedzialny (2013: 80).

Co zatem powinno charakteryzować cele? Cele powinny być SMART, czyli

- S – specyficzne,
- M – mierzalne,
- A – ambitne,
- R – realne,
- T – terminowe.

Szczególnie ważne jest, aby cele były realne, gdyż wyznaczenie sobie zbyt wymagającego zadania może łatwo doprowadzić do demotywacji i zniechęcenia. Cele powinny być też ambitne i angażować ucznia emocjonalnie, gwarantując mu tzw. afektywno-emocjonalne przeżycie (niem. *affektiv-emotionales Erleben*) (GIENOW, HELLWIG 1993: 45), a jak twierdzi STORCH (1999: 40), materiał do nauczania, powiązany z emocjami i stanowiący dla uczącego się subiektywnie istotny element, jest lepiej przyswajalny niż materiał emocjonalnie neutralny. Wyznaczając sobie cele, uczeń powinien dążyć do poziomu mistrzowskiego (MASTER):

- M – myśl o sukcesie,
- A – absorbuj informacje,
- S – szukaj znaczenia,
- T – trenuj pamięć,
- E – eksponuj to, co umiesz,
- R – rozmyślaj o tym, jak się nauczyłeś (Rose za: DRYDEN, Vos 2003: 474)

Czy zatem wszystko zależy od ucznia? Czy na lekcji jest miejsce dla nauczyciela? Odpowiedź jest jednoznaczna. Nauczyciel powinien prowadzić lekcję w taki sposób, aby pomóc uczniowi zrealizować jego cele, czyli niejako ułatwić mu ten proces. Przed nauczycielem zatem nowe wyzwanie. Staje się on facylitatorem (NEVILLE 2009: 249), czyli osobą ułatwiającą proces zdobywania wiedzy. Ponadto lekcja powinna być ciekawa, angażująca uczniów i motywująca. Innymi słowy, powinien to być *flow* (przepływ), który oznacza całkowite pochłonięcie wykonywanym zadaniem. Jak twierdzą JANKOWSKA i WOLFIGIEL (2015: 99), oznacza to absolutną koncentrację na wykonywanym zadaniu, a jego realizacja dostarcza z kolei zadowolenia i satysfakcji, a więc zgodnie z przedstawioną wcześniej teorią staje się motorem napędowym prowadzącym do automotywacji. *Flow* jest jednak możliwy tylko wtedy, kiedy będzie zachowana równowaga pomiędzy umiejętnościami uczniów a wyznaczonymi celami i przygotowanymi zadaniami, które nie mogą być ani zbyt łatwe, ani zbyt trudne. Ponadto uczeń powinien opuścić salę lekcyjną z pewnym niedosytem wiedzy, który skłoni go w domu do dalszych poszukiwań nowych informacji.

Podsumowując dotychczasowe rozważania teoretyczne, widzimy, jak wiele czynników determinuje efektywność kształcenia językowego. Pierwszorzędnym z nich wydaje się ten wynikający z nowej roli przyszłych pracowników na rynku pracy. W tym aspekcie nauczyciel powinien zmienić sposób prowadze-

nia lekcji, tak aby zaangażować i zmotywować ucznia do uczenia się nie tylko w szkole, ale do uczenia się przez całe życie. Nauczyciel powinien mieć jednak świadomość, jakie cele ma do osiągnięcia uczeń, i powinien pozwolić mu samodzielnie je sformułować. Tylko w takim przypadku uczeń stanie się za nie odpowiedzialny, będzie dążył do autonomii swojego procesu uczenia. Zadaniem nauczyciela nie jest już podawanie gotowych informacji, ale aktywizowanie uczniów poprzez stosowanie odpowiednio dobranych technik i strategii, zgodnie z tym, co podaje SCHANK-DANZINGER:

Jeśli chcesz się czegoś nauczyć, wykonuj to (DRYDEN, VOS 2003: 24).

W tym miejscu powinniśmy zapytać: Czy jest to możliwe? Czy polska szkoła i stosowane techniki i strategie nauczania są wystarczające, aby sprostać wymaganiom współczesnego rynku? W dalszych akapitach niniejszego opracowania skoncentruję się na konkretnych przykładach realizacji celów lekcji.

3. Planowanie wybranych faz lekcji – praktyczne wskazówki

W tej części artykułu pokażę, w jaki sposób można zaplanować wybrane fazy lekcji, tak aby zmotywować uczniów do nauki oraz ich zaktywizować. Wszystkie podane przykłady ćwiczeń i zadań zostały przeze mnie wykorzystane w praktyce szkolnej podczas kształcenia gimnazjalistów oraz licealistów. Skupię się na następujących fazach lekcji: faza rozgrzewki językowej, faza wprowadzenia do tematu oraz faza transferu.

3.1. Planowanie fazy rozgrzewki językowej i fazy wprowadzenia do tematu

Jak powszechnie wiadomo, faza rozgrzewki językowej ma za zadanie wprowadzić uczniów w klimat lekcji, niejako zasugerować im, że teraz jest język obcy, a nie np. matematyka. Należy jednak podkreślić, że czasami jest to trudne zadanie, szczególnie w przypadku, jeśli na poprzedniej lekcji uczniowie pisali wyczerpujący test i ciągle myślą o poprawności wykonanych zadań. Biorąc pod uwagę ten aspekt, faza rozgrzewki musi być dokładnie zaplanowana i nie może się ograniczyć jedynie do krótkich pytań o samopoczucie. W takiej sytuacji proponuję uczniom np. grę, w której ustawiają się oni w kole i podają wyrazy, których ostatnia litera staje się pierwszą następnego wyrazu. Możemy

utrudnić to zdanie, określając czas na odpowiedź i zakres tematyczny. Kolejna gra, która cieszyła się dużą popularnością wśród uczniów (również licealistów) też była związana z powtórzeniem słownictwa z danego zakresu tematycznego. Uczniowie byli dzieleni na grupy, ich zadaniem – podając sobie pisak – było wypisanie na tablicy jak największej liczby słówek, które jednak nie mogły się powtarzać. Duch rywalizacji, jaki panował podczas tej gry, był niezwykle motywujący.

Oczywiście możemy zaplanować inne zadania, które będą trwały dłużej. W takim przypadku fazę rozgrzewki językowej łączymy z fazą wprowadzenia do tematu. Celem tego zabiegu dydaktycznego jest zaktywizowanie wiedzy uczniów, o którym wspomniałam w punkcie 2.2. Ponadto w tej fazie lekcji nie zaleca się poprawiania błędów językowych, dlatego też uczniowie chętniej podejmują próby konstruowania wypowiedzi w języku obcym i nie towarzyszy im lęk związany np. wstydem i zakłopotaniem, jeśli wypowiedź będzie zawierała błędy. Jak podają JANKOWSKA i WOLFIGIEL (2015: 5), poprawianie ucznia w dalszej konsekwencji powodowałoby obniżenie samooceny, utratę zainteresowania przedmiotem oraz negatywne nastawienie do niego. Uczniowi towarzyszyłoby przekonanie, że nie uda mu się zbudować wypowiedzi, a inni (nie tylko nauczyciel) będą go krytykować czy też wyśmiewać. Jest to szczególnie ważne, jeśli w ramach aktywizacji wiedzy będziemy pracować metodą burzy mózgów. Pamiętajmy, że każdy pomysł ucznia jest dobry i powinien zostać pochwalony, a nauczyciel jako członek danej grupy powinien pracować razem z uczniami i podawać swoje pomysły. Burzę mózgów możemy przeprowadzić tradycyjnie lub też korzystając ze strony <https://bubbl.us/>. W tym przypadku kształcimy w uczniach również kompetencje kluczowe, jak zastosowanie umiejętności informatycznych do wykonania zadania.

Powróćmy jednak do planowania lekcji. Założyłam, że przygotowana lekcja będzie miała następujące cele:

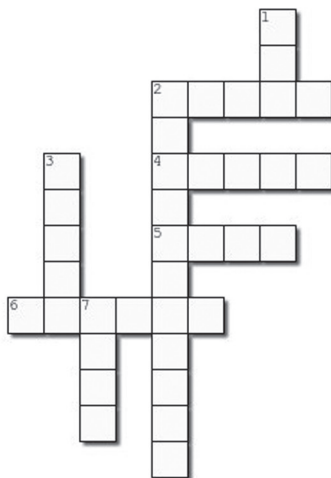
1. Uczeń potrafi wymienić środki transportu.
2. Uczeń potrafi powiedzieć, czym najczęściej się podróżuje.
3. Uczeń potrafi uzasadnić, jaki jest najbezpieczniejszy środek transportu.

Warto zwrócić uwagę na to, że zgodnie z klasyfikacją Niemierki brakuje jednego celu, który jest związany z główną fazą lekcji, czyli np. z czytaniem czy słuchaniem tekstu, ale nie jest to przedmiotem niniejszego artykułu. W ramach realizacji pierwszego z wymienionych celów nauczyciel może przygotować np. krzyżówkę (rys. 1). Jeżeli skorzysta z serwisu The Teachers Corner (<https://worksheets.theteacherscorner.net/>), będzie mógł w łatwy sposób wygenerować własną krzyżówkę za pomocą narzędzia The Crossword Maker, zapisać swoją pracę jako obraz w formacie png lub jako plik tekstowy pdf oraz skorzystać z prawa do opublikowania pracy w innym środowisku internetowym bądź tradycyjnym.

Name: _____

Means of Transport

Complete the crossword puzzle below



Created using the Crossword Maker on TheTeachersCorner.net

Across

- 2. an accident in which a car violently hits something else
- 4. a line of connected railway carriages drawn by an engine
- 5. a large boat used for carrying people or goods across the sea
- 6. a place where there is no activity

Down

- 1. a large vehicle that people pay to travel on
- 2. a terrible event in which there is a lot of destruction, suffering, or death
- 3. a vehicle that flies in the air and has wings and at least one engine
- 7. dirty air caused by smoke from cars and factories in cities

Rys. 1. Krzyżówka przygotowana przez nauczyciela

Źródło: Opracowanie własne na stronie <https://worksheets.theteacherscorner.net/make-your-own/crossword/crossword.php>

Widzimy, że w tej krzyżówce występują słowa związane ze środkami transportu. Uczeń z pewnością po jej wypełnieniu będzie w stanie zapamiętać pojawiające się wyrazy. Wśród innych przykładów, które można zaproponować w fazie rozgrzewki i w fazie wprowadzającej (jeśli zostaną połączone), można wymienić: wykreślanekę, węża literowego, scramble, które to ćwiczenia zabawowe łatwo i szybko przygotujemy m.in. za pomocą strony <https://www.theteacherscorner.net/>. Oczywiście, istnieje wiele możliwości wprowadzenia uczniów do tematu, należy jednak zwrócić uwagę na te zadania, które przede wszystkim rozwijają autentyczną komunikację uczniów, wzbogacając ją o umiejętność krytycznego i logicznego myślenia.

Pierwszym zadaniem jest wykorzystanie obrazka nawiązującego do tematyki danej lekcji. W przypadku nawiązania kontynuowanego z poprzedniego wątku nauczyciel może skorzystać z bogactwa materiałów graficznych w sieci w domenie publicznej, udostępnianych na podstawie regulacji Creative Commons (np. w serwisie bądź stworzonych samodzielnie za pomocą narzędzi technologii Web 2.0), którym przyświeca idea porozumiewania się i współpracy

poprzez tworzenie i dzielenie się treścią i wytworami intelektualnej lub artystycznej pracy w społecznościowych kręgach użytkowników sieci. Przykładem tego ostatniego zastosowania jest obrazek, jaki przygotowałam w programie Word Art (www.wordart.com) pozwalającym na generowanie, edycję, interaktywną prezentację lub wydruk chmury (rys. 2):



Rys. 2. Chmura słów na temat Ameryki Południowej zaczerpnięta ze strony internetowej
Word Art
Źródło: www.wordart.com

Nauczyciel pokazując obrazek, może zadać pytanie: „Jak sądzicie, co będzie przedmiotem dzisiejszej lekcji?”. Jeśli uczniowie lubią pracować z obrazkami, nauczyciel może sam wybrać obrazek, a uczniowie za pomocą aplikacji <https://www.toonytool.com/> mogą go odpowiednio zmodyfikować. Funkcjonuje to w sposób następujący: za pomocą kodu QR uczniowie pobierają przygotowany przez nauczyciela obrazek i mogą go odpowiednio zmienić. Następnie wymieniają się telefonami i prostymi zdaniami opisują przygotowany przez kolegę/koleżankę obrazek. Dużą zaletą tego zadania stanowi stworzenie warunków do autentycznej komunikacji, ponieważ uczniowie nie znają przygotowanych przez siebie czy nauczyciela prac. Dodatkowo motywującym aspektem jest

użycie smartfona. Nikogo nie należy przekonywać, iż dla każdej grupy wiekowej uczniów jest to źródło komunikacji. Z punktu widzenia nauczyciela widzimy jeszcze jedną zaletę, a mianowicie bardzo szybkie przygotowanie tego zadania. Jako przykład związany z podróżowaniem zaproponowałam uczniom obrazek przygotowany za pomocą edycyjnych narzędzi na stronie ToonyTool.com (rys. 3):



Rys. 3. Zdjęcie zmodyfikowane w celach dydaktycznych z wykorzystaniem narzędzi do edycji komiksów, memów i zdjęć w serwisie ToonyTool (www.toonytool.com)

Źródło: Opracowanie własne na stronie www.toonytool.com

Następnie możemy uczniom zadać pytanie, które już padło wcześniej, czyli: „O czym będzie dzisiejsza lekcja?”.

W fazie wprowadzającej zaproponowałam uczniom oglądanie krótkiego filmiku związanego z tematem, w tym przypadku z podróżowaniem. Był to film związany z reklamami samochodów (<https://www.youtube.com/watch?v=ovNLxbn4jos>). Uczniowie oglądają film i zastanawiają się, o czym on opowiada. Nauczyciel oczywiście zadaje pytania naprowadzające. Wcześniej należy wdrożyć zwroty typu: *to może być...*, *to z pewnością jest...*, *to zapewne jest...*, *Jestem pewien, że to jest...*, *chyba to jest...*, *To powinien być...*, *prawdopodobnie to jest...* itp. Zaletą tego zabiegu dydaktycznego jest kształcenie umiejętności krytycznego i logicznego myślenia. Uczniowie antycypując, stawiają określone hipotezy. Jeśli dodatkowo zostaną pochwaleni, np.: *światny pomysł*, *bardzo dobrze*, to zadziała prawo efektu sformułowane przez Edwarda Thorndike’a (za: WŁODARSKI 1969: 337). Warunkując pozytywnie ucznia, nauczyciel wpływa na poprawę wyników uczenia się.

Przedstawione przykłady ćwiczeń i zadań mają przede wszystkim zaktywizować wiedzę uczniów. Jednocześnie jednak mogą one być wstępem do sformułowania celów lekcji. Jak to stwierdzono w podpunkcie 2.2., najlepiej byłoby, gdyby uczniowie zrobili to samodzielnie, ponieważ wtedy stają się za nie odpowiedzialni. W jaki sposób można to wykonać? Irena DZIERZGOWSKA (2004) proponuje zastosowanie jednej z metod aktywizujących. Polega ona na

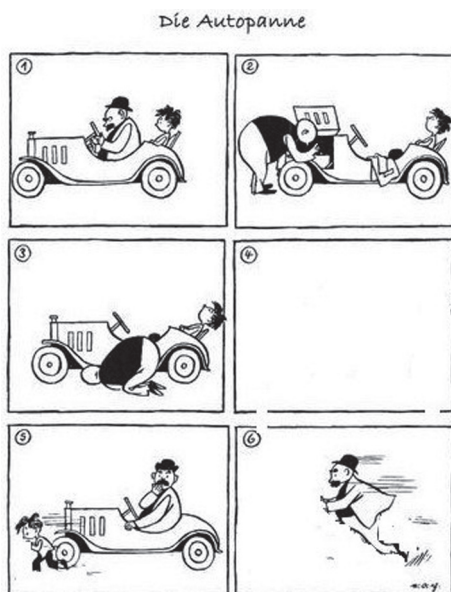
tym, iż uczniowie na tzw. sklerotkach (karteczkach samoprzylepnych) piszą, czego chcieliby się dowiedzieć na dany temat. Mogą to zrobić indywidualnie lub w grupach. Następnie jeden z uczniów grupuje pomysły kolegów oraz koleżanek i wspólnie z nauczycielem ustala się, co będzie przedmiotem lekcji, czego uczniowie chcą się dowiedzieć. Podejście to ma liczne zalety. Po pierwsze, uczniowie współdecydują o przebiegu lekcji, czyli mają na nią wpływ. Skutkiem takiego postępowania jest ich zwiększona motywacja do działania, jednocześnie budowane są postawy tolerancji, otwartości, ponieważ uczniowie uczą się pracować w grupie i muszą znaleźć kompromis w przypadku rozbieżnych zdań. Dodatkowo odnajdujemy jeszcze jeden pozytywny aspekt, a mianowicie: nie wszystkie cele mogą być zrealizowane podczas 45 min. lekcji. Część z nich może stać się pracą domową (oczywiście dla uczniów chętnych). Mamy tu zatem rodzaj *flow*, kiedy uczniowie wychodzą z niedosytem wiedzy, co skutkuje ich zwiększoną motywacją od poszukiwania brakujących informacji. Jednocześnie, skoro to uczeń decyduje, czego jeszcze chce się dowiedzieć, to jest to przyczynek do autonomii uczenia się.

3.2. Planowanie fazy transferu

Zgodnie z klasyfikacją celów zaproponowaną przez NIEMIERKĘ (2009), w tej fazie lekcji powinno nastąpić zastosowanie nabytej wiedzy w sytuacjach nietypowych⁴. Możemy tutaj posłużyć się całą gamą ćwiczeń, które rozwijają w uczniach nie tylko umiejętności językowe, lecz także kształcą kompetencje kluczowe, takie jak: umiejętność myślenia logicznego, inicjatywność, przedsiębiorczość, kompetencje informatyczne czy też umiejętność kreatywnego myślenia. Na podstawie kilku przykładów pokażę, w jaki sposób możemy zaplanować te działania, motywując uczniów do ich wykonania, a także angażując do przygotowania miniprojektów.

Koncentrując się na rozwijaniu sprawności mówienia, możemy posłużyć się historyjkami obrazkowymi. Godne polecenia są historyjki z serii „Vater und Sohn” z postaciami stworzonymi przez e.o. plauena, dostępne w sieci w domenie publicznej. Za pomocą dowolnego programu graficznego możemy wymazać niektóre obrazki lub ich elementy i poprosić uczniów o opowiedzenie całej historyjki. Przykładowo, udostępniłam uczniom historyjkę jak na rys. 4.

⁴ Kategoria C w klasyfikacji Niemierki to zastosowanie wiadomości w sytuacjach typowych, jak np. rozumienie tekstu czytanego, pisanego, ćwiczenia dialogowe, monologowe. Dla niniejszego artykułu nie mają one większego znaczenia, dlatego też nie będą opisywane.



Rys. 4. Historyjka obrazkowa z klasycznej serii „Vater und Sohn” zmodyfikowana w celach dydaktycznych

Źródło: Opracowanie własne z wykorzystaniem pracy autorstwa Ericha Ohsera (*alias* a.o. plauen)

Równie ciekawym zadaniem należącym do metod aktywizujących jest Playback (NEVILLE 2009), lecz wymaga od uczniów dobrej znajomości języka obcego oraz czasu na przygotowanie inscenizacji. Uczniowie otrzymują pierwsze i ostatnie zdanie historyjki, które mogą brzmieć następująco (realizacja założonego wcześniej celu lekcji):

1. Pierwsze zdanie: „*Podczas ostatnich wakacji jechałem z rodzicami autem na wakacje*”.
2. Ostatnie zdanie: „*Wspólnie postanowiliśmy, że następnym razem lecimy samolotem, bo jest to najszybszy i najbezpieczniejszy środek transport*”.

Zadaniem uczniów (tutaj można zastosować różne formy pracy, począwszy od pracy indywidualnej po pracę grupową) jest wymyślenie historyjki. Następnie role zostają przypisane uczniom, którzy mają je odgrywać na podstawie tego, co jeden z uczniów opowiada. Jeśli zdaniem opowiadającego coś zostało źle zagrane, mówi on „stop” i wyjaśnia dokładniej zaistniałą sytuację. W tym zadaniu ważne jest, aby uczniowie mieli do siebie zaufanie, użycie słowa „stop” nie powinno oznaczać krytyki czy też wyśmiewania się z drugiej osoby. Dodatkowo zwróćmy uwagę, iż jest to zadanie wymagające kreatywności i fantazji. Jako nauczyciele nie oczekujemy, iż uczniowie bez wcześniejszych ćwiczeń kształcących kreatywność będą w stanie je wykonać. Z tego też względu na początku stosowania tego typu ćwiczeń dobrze jest rozdać uczniom materiały pomocnicze, np. w postaci komiksu. Materiał językowy w komiksowej formie

może pochodzić z gotowych kursów, podręczników i opracowań do nauki języków obcych, jak przykładowy fragment strony podręcznika kursowego wydawnictwa LektorKlett (rys. 5). Można też jako szablon i dobrą ilustrację tego, na czym polega tworzenie komiksu, potraktować aplikacje dostępne na stronach internetowych, np. w serwisach poświęconych nauce języków obcych (np. na stronie British Council – <http://learnenglishkids.britishcouncil.org/n/games/comic-strip-maker>) lub na stronach dotyczących twórców komiksów. Można je również użyć do realizacji celów edukacyjnych (np. strona oferująca szeroki zakres technicznych możliwości tworzenia komiksowych historii, wykorzystywana przez uczniów podczas zajęć, jakie prowadziłam – www.makebeliefscomix.com).



Rys. 5. Komiks o podróżowaniu

Źródło: PLEIN, BRESLAUER 2018: 150

Równie ciekawym ćwiczeniem rozwijającym umiejętność mówienia oraz kreatywność uczniów jest opis podróży z różnych perspektyw. Punktem wyjścia do tego zadania może być np. obrazek. Podane przykładowe ilustra-

cje zostały wykorzystane przeze mnie podczas zajęć na temat podróżowania (rys. 6 i 7).



Rys. 6. Materiał graficzny do opisu podróży z perspektywy kobiety
Źródło: <https://pixabay.com>



Rys. 7. Materiał graficzny do opisu podróży z perspektywy pasażera statku
Źródło: <https://pixabay.com>

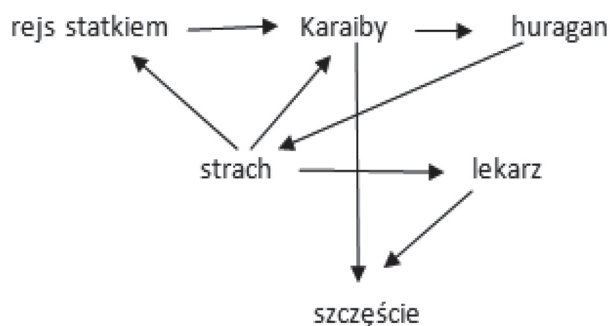
Ostatnim zadaniem, godnym polecenia, rozwijającym sprawność mówienia, jest metoda aktywizująca sześciu kapeluszy myślowych (<http://o-historii.pl/metoda-szesciu-kapeluszy-myslowych-edwarda-de-bono-omowienie-metody-z-przykladowa-realizacja-na-zajeciach-prawo-archiwalne/>). Każdy kapelusz ma inny kolor i na tej podstawie przypisane są mu odpowiednie role. I tak:

- kapelusz niebieski – szef grupy, kieruje dyskusją, przyznaje głos mówcom, kontroluje, czy jakiś kolor nie jest preferowany w dyskusji, podsumowuje dyskusję,
- kapelusz czerwony – kieruje się emocjami i intuicją,
- kapelusz żółty – jest optymistą, wskazuje zalety i korzyści danego rozwiązania,
- kapelusz czarny – jest pesymistą, krytykuje, widzi ujemne strony proponowanych rozwiązań,
- kapelusz biały – wydaje opinie wyłącznie na podstawie faktów i liczb, jest obiektywny, używa rzeczowych argumentów, nie poddaje się emocjom,

- kapelusz zielony – myśli twórczo, jest pomysłowy, autor oryginalnych rozwiązań.

Uczniowie po przydziale do grup losują kolory i otrzymują czas na przygotowanie się, minimum 10 min. Przeprowadziłam to zadanie w klasie maturalnej (uczniowie nie zdawali matury z języka niemieckiego), a temat brzmiał: „Samolot jest najbezpieczniejszym środkiem transportu”. Na podstawie obserwacji można było stwierdzić, że uczniowie byli niezwykle zaangażowani. W trakcie swoich wypowiedzi szukali dodatkowych słów (mogli korzystać ze smartfonów). Później nastąpiła wymiana grup, czyli zastosowano mechanizm o nazwie „akwarium”: temat ćwiczeń pozostał ten sam, lecz obserwujący stali się teraz aktywnymi uczestnikami i prowadzili dyskusję. Potem uczniowie wzajemnie się oceniali (na podstawie przygotowanego przez nauczyciela arkusza ewaluacyjnego). Oczywiście, należy mieć na uwadze, że słowo „dyskusja” jest tutaj użyte w trochę innym kontekście. Nie były to dłuższe wypowiedzi, lecz krótkie zdania. Ta forma ćwiczenia jednak bardzo zmotywowała uczniów do udziału w lekcji.

Przejdźmy teraz do sprawności pisania, którą też możemy rozwijać w tej fazie. Na podstawie wybranych słów uczniowie mają za zadanie napisać opowiadanie, tak jak w przykładzie na rysunku 8.



Rys. 8. Przykład słów do historyjki

Źródło: Opracowanie własne

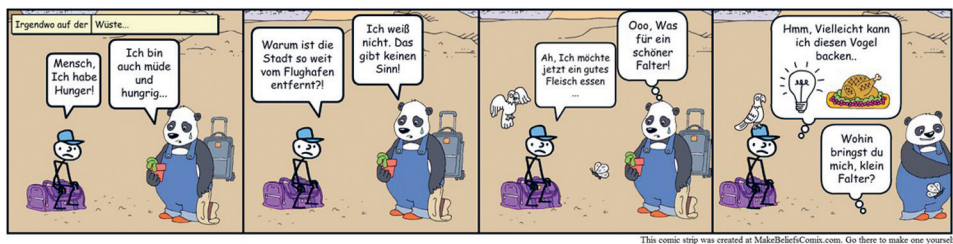
Zwróćmy uwagę na to, że pomiędzy poszczególnymi słowami znajdują się strzałki wskazujące na wzajemne powiązania, a więc uczniowie mogą je dowolnie łączyć i skoncentrować się tylko na wybranych wątkach. Należy w tym miejscu podkreślić, że zadanie to wykonywali uczniowie, którzy mieli tylko 2 godziny tygodniowo języka, a więc ich poziomu nie można określić jako zaawansowanego.

Kolejnym wartym polecenia ćwiczeniem jest napisanie opowiadania na podstawie pierwszego i ostatniego zdania:

Pewnego dnia postanowiłem zrobić sobie wakacje. Ku mojemu zdziwieniu rodzice zgodzili się, abym poleciał do Rzymu samolotem.

Już następnego dnia dotarłem do hotelu. Byłem strasznie zmęczony i głodny.

To było ostatnie z ćwiczeń, które chciałam przedstawić, a tym samym pokazać, że można różnorodnością i formą ćwiczeń zmotywować ucznia do aktywności na lekcji, pobudzając jednocześnie jego kreatywność i rozwijając kompetencje kluczowe. Jako przykład, że takie formy są możliwe do zastosowania na lekcji, przedstawiam komiks – efekt grupowej pracy uczniów – stworzony podczas prowadzonych przeze mnie zajęć w jednym z sosnowieckich gimnazjów. W toku zajęć, których tematem było jedzenie, powstał komiks ucznia w technologii zapewnionej przez stronę www.makebeliefscomix.com, jak na rysunku 9.



Rys. 9. Fragment pracy stworzonej przez ucznia podczas zajęć przeprowadzonych przez autorkę z wykorzystaniem technologii Billa Zimmermana – MakeBeliefsComix.com (www.makebeliefscomix.com)

Źródło: Z archiwum prac szkolnych autorki

4. Podsumowanie

Można stwierdzić, że do jakości i efektywności kształcenia językowego przyczynia się w pierwszej kolejności nauczyciel, który musi zaplanować cele lekcji, a następnie odpowiednio je zrealizować. Oznacza to, że nie powinien on tylko bazować na podręczniku wiodącym (choć nie neguję jego zastosowania w czasie lekcji), lecz może przygotować inne ćwiczenia i zadania, które angażowałyby uczniów, a lekcja stałaby się *flow*, uczeń zaś powinien wyjść z niej z niedosytem wiedzy, ale i z poczuciem odniesionego sukcesu, przy czym sukces będzie dla każdego ucznia oznaczał zupełnie inną wartość. Jest to możliwe pod warunkiem zmiany postawy nauczyciela, który jest nie tylko organizatorem procesu nauczania, ale wspomaga ucznia w jego działaniu, jest także członkiem zespołu/grupy, czyli współpracuje na lekcji. Na koniec zadajmy pytanie: Czy

jest to możliwe do osiągnięcia? Zdaniem HAMER (1994) można stworzyć tzw. receptę na sukces nauczyciela, której najważniejsze punkty to:

- Dbaj o dobry nastrój.
- Nie nudź.
- Nawiązuj do znanych treści.
- Zachęć ucznia do pracy.
- Chwal ucznia.
- Nie przerywaj uczniowi, nie poprawiaj błędów w trakcie wypowiedzi.
- Stosuj różne metody.
- Stosuj nagrody i wzmocnienia.
- Wyrzuć ze swoich myśli wyrażenie: „to niemożliwe”.

Konkludując: wszystko zależy od nauczyciela, który również w swojej pracy powinien wykazać się kreatywnością i zaangażowaniem.

Bibliografia

- DIX P., 2015: *Jak oceniać postępy uczniów*. Przeł. A. SAWICKA-CHRAPKOWICZ. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
- DÖRNYEI Z., 2001: *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DÖRNEY Z., CSIZER K., 1998: *Ten Commandments for Motivating Language Learners. Results of an Empirical Study*. „Language Teaching Research” 2(3), s. 203–229.
- DRAŻEK J., LEMPA C., 2013: *Bloom i Niemierko – jak wykorzystać taksonomię w planowaniu dydaktycznym*. „Forum Nauczycieli” nr 1(48), s. 12–20
- DRYDEN G., VOS J., 2003: *Rewolucja w uczeniu*. Przeł. B. JÓŹWIĄK. Poznań: Zysk i S-ka.
- DZIERZGOWSKA I., 2004: *Jak uczyć metodami aktywnymi?* Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- HAMER H., 1994: *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*. Warszawa: „Veda”.
- GIENOW W., HELLWIG K., 1993: *Prozessorientierte Mediendidaktik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang GmbH.
- JANKOWSKA M., WOLFIGIEL B., 2015: *Automotywacja. Odkryj w sobie siłę do działania*. Warszawa: samo.sedno.
- NEVILLE B., 2009: *Psyche i edukacja. Emocje wyobraźnia i nieświadomość w uczeniu się i nauczaniu*. Przeł. M. KOŚCIELNIAK. Kraków: WAM.
- NIEBRZYDOWSKI L., 1972: *Wpływ motywacji na uczenie się*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- NIEMIERKO B., 2009: *Diagnoza edukacyjna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- OHSER E. alias a.o. plauen, 2014: *Vater und Sohn – Zwei, die sich verstehen*. Berlin: Suedverlag GmbH.
- PETTY G., 2015: *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*. Przeł. J. BARTOSIK. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- PLEIN F., BRESLAUER Ch., 2018: *Komiksowy kurs języka niemieckiego*. Adapt. A. ZBARASZEWSKA. Poznań: Wydawnictwo LektorKlett.

- PODSTAWA PROGRAMOWA KSZTAŁCENIA OGÓLNEGO Z KOMENTARZEM. SZKOŁA PODSTAWOWA. JĘZYK OBCY NOWOŻYTNY – https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Podstawa_programowa/SP_PP_2017_Jezyk_obcy_nowozytny.pdf (dostęp: 30.04.2019).
- SCHENK-DANZINGER L., 1990: *Pädagogische Psychologie*. Wien: Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst.
- STORCH G., 1999: *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- WEINER B., 1988: *Motivationspsychologie*. München: Psychologie Verlags Union.
- WŁODARSKI Z., 1969: *Z problematyki pamięci*. Warszawa: PWN.

Źródła internetowe

- <http://o-historii.pl/metoda-szesciu-kapeluszy-myslowych-edwarda-de-bono-omowienie-metody-z-przykladowa-realizacja-na-zajeciach-prawo-archiwalne/> [dostęp: 1.03.2019].
- <https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/.../download.php?...> [dostęp: 30.04.2019].
- <https://bubbl.us/> [dostęp: 30.04.2019].
- <http://www.wordart.com> [dostęp: 30.04.2019].
- <http://www.makebeliecomix.com> [dostęp: 30.04.2019].
- <https://worksheets.theteacherscorner.net/> [dostęp: 30.04.2019].
- <https://www.toonytool.com/> [dostęp: 30.04.2019].
- <https://www.youtube.com/watch?v=ovNLx4j0s> [dostęp: 30.04.2019].

Foreign language teaching and planning of the chosen lesson phases

Abstract: The aim of this article is to show that contemporary school needs to change its attitude towards foreign language teaching on account of the demands and competences desired on the market. The process is expected to take effect, which depends on whether a student is involved in the lesson, active and motivated. The role of the teacher seems to be very important in this context. He must plan the lesson appropriately, first of all by setting the goals. Then, the examples of beyond the textbook exercises will be given. This kind of exercises activate students and develop their cooperation and thinking skills as well as creativity.

Key words: engagement, motivation, planned goals of the lesson, exercises

Efektywne nauczanie języka obcego w rzeczywistości szkolnej: założenia dobrych praktyk

Streszczenie: Szkoła jest specyficznym środowiskiem nauczania języka obcego, a efektywność tego procesu może nie zadowalać uczniów, samych nauczycieli czy władz oświatowych. W poszukiwaniu skutecznych sposobów podnoszenia owej efektywności autorka niniejszego artykułu opracowała zbiór założeń efektywnego nauczania języka obcego, a więc w pewnym sensie metodę do zastosowania w rzeczywistości szkolnej. Metoda ta na podstawie przeprowadzonych obserwacji i dzięki zastosowaniu jej w praktyce szkolnej wydaje się skutecznym narzędziem przyczyniającym się do uzyskiwania lepszych wyników przez uczniów na testach sprawdzających różne aspekty umiejętności posługiwania się językiem obcym, zwiększenia motywacji uczniów, poszerzenia wiedzy oraz umiejętności metodycznych nauczycieli. Jest to punkt wyjścia do właściwie zaprojektowanych badań nad skutecznością metody, do jej rozwijania i udoskonalania w dążeniu do wspomagania nauczycieli języków obcych w ich pracy mającej na celu rozwijanie kompetencji językowej i komunikacyjnej uczniów oraz efektywne przygotowanie ich do egzaminów zewnętrznych.

Słowa kluczowe: nauczanie języka obcego, skuteczność, metoda, efektywność, nauczyciel, uczeń

1. Wstęp

Nauczanie języków obcych w różnych typach szkół nieodmiennie konfrontuje nas z problemem jego skuteczności. Coraz częściej obserwowana jest sytuacja, kiedy uczeń dobrze zdaje egzamin końcowy z języka obcego, a nie potrafi porozumieć się w tym języku w zwykłej sytuacji komunikacyjnej poza klasą. Uczniowie i nauczyciele, czyli osoby funkcjonujące w rzeczywistości szkolnej, zdają sobie sprawę z tego, z czego wynika ta sprzeczność – obydwie strony chcą jak najlepiej przygotować się do egzaminu, ponieważ są one oceniane na podsta-

wie jego wyników. W tych warunkach umiejętność posługiwania się językiem obcym w sytuacjach komunikacyjnych schodzi na plan dalszy. Metoda efektywnego nauczania języka obcego w rzeczywistości szkolnej powstała właśnie jako próba wspomagania nauczycieli, dostarczenia sposobu zarówno nauczania posługiwania się językiem obcym, jak i dobrego przygotowania do egzaminu. Celem podjętym w niniejszym artykule jest prezentacja założeń opracowanej i zastosowanej w wybranych szkołach i klasach metody w świetle konsultacji w środowisku nauczycieli pochodzących z różnych placówek szkolnych na terenie województwa śląskiego, wyników nauczania i wniosków z obserwacji zajęć prowadzonych z wykorzystaniem wdrażanej metody.

2. Rzeczywistość szkolna jako środowisko nauczania języka obcego

Nauczanie języka obcego zazwyczaj ma miejsce w szkole, która jest specyficznym i złożonym środowiskiem, często określanym jako 'rzeczywistość szkolna'. Może ona być zdefiniowana w następujący sposób:

Rzeczywistość szkolna to z jednej strony system prawny i organizacyjny, w ramach którego przebiega nauczanie, z drugiej przestrzeń relacji, w której dziecko dojrzewa jako człowiek (WÓJCIK 2019).

To definicja psychologiczna, ale rzeczywistość szkolną można również przedstawić jako środowisko, zespół warunków, w których nauczamy. Nauczyciele uczący języka obcego w szkołach stają przed trudnym zadaniem, jakim jest nauczanie posługiwania się językiem obcym w praktyce, jak również przygotowanie do egzaminu zewnętrznego. Zadanie o tyle trudne, że realizowane w klasach o bardzo zróżnicowanym poziomie kompetencji językowej, bardzo często w licznych grupach oraz w ograniczonym czasie 2–3 godzin tygodniowo. Efektywność nauczania języka obcego w takich warunkach nie zadowala żadnej ze stron: ani nauczycieli, ani uczniów. Ponadto nadmierna ilość pracy administracyjnej nauczycieli, a także dodatkowych zadań niezwiązanych z nauczaniem, np. praca wychowawcza, szczególnie z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych, liczne zebrania i narady, prowadzenie rozbudowanej dokumentacji, promocja szkoły itp. ograniczają znacznie czas nauczyciela, utrudniając mu gruntowne przygotowanie lekcji, ciekawych materiałów czy ćwiczeń. Nauczyciele w tych warunkach chętniej opierają się na pracy z podręcznikiem, z materiałami zaproponowanymi przez wydawnictwa, ograniczając swój kreatywny wkład w przygotowanie lekcji oraz w niewielkim stopniu indywidualizując pracę z uczniami. Piszę tu oczywiście o sytuacji ogólnej, mając

świadomość, że jest wielu nauczycieli, którzy osiągają doskonałe wyniki i nie popadają w rutynę. Zresztą materiały wydawnictw są dobrze przygotowane metodycznie i nauczanie z ich pomocą również prowadzi do celu, ale nadmierne poleganie na nich powoduje, że nauczyciel „realizuje” podręcznik, przez co coraz bardziej ogranicza swoją świadomość procesu przyswajania języka przez uczniów i w wielu wypadkach nie dostosowuje technik nauczania do potrzeb uczniów. Dlatego też nie należy zaniedbywać poszukiwania metod oraz technik, które udoskonalą współpracę uczniów i nauczycieli, a zastosowane w praktyce pomogą uczniom lepiej posługiwać się językiem obcym w mowie i piśmie, a także osiągać lepsze wyniki na testach końcowych, nauczycielom zaś stworzą możliwość rozwoju zawodowego.

3. Świadomość nauczyciela języka obcego i jej rola w nauczaniu

Wiele aspektów rzeczywistości szkolnej może kształtować wspomnianą świadomość nauczyciela. Świadomość ta, która w moim rozumieniu wynikającym z doświadczenia i refleksji, jest podstawą skutecznego procesu nauczania, obejmuje przykładowo:

- świadomość tego, co chcemy osiągnąć i w jakim przedziale czasowym,
- świadomość procesu, który właśnie zachodzi, czyli jaką sprawność nauczyciel rozwija,
- decyzję o tym, jakie środki zastosować w dążeniu do rozwijania zaplanowanej sprawności,
- decyzję o tym jak ćwiczyć – sekwencja czynności nauczyciela pobudzająca ucznia do zrozumienia i ćwiczeń.

Nauczyciel nabywa owej świadomości poprzez doświadczenie. Pochodzi ona także z wiedzy teoretycznej na temat funkcjonowania języka i jego przyswajania oraz z ciągłego doskonalenia zawodowego w tych dziedzinach. Świadomość nauczyciela wzrasta poprzez odpowiednie i skrupulatne planowanie procesu nauczania języka w dążeniu do osiągnięcia zakładanych efektów. W rzeczywistości szkolnej te efekty sformułowano w podstawie programowej dla danego etapu nauczania. Wzrastająca świadomość nauczyciela na temat procesu nauczania oraz na temat realizowanych celów ma szansę zaowocować refleksyjnością, samodzielnością, umiejętnością tworzenia własnych dróg dojścia do celu, jakim jest nauczanie języka w praktyce i przygotowanie do egzaminu zewnętrznego. A zatem większa świadomość nauczyciela, jak wykazują obserwacje, może prowadzić do zwiększenia skuteczności jego działań pedagogicznych. Świadome planowanie procesu nauczania, którego konsekwen-

cją jest wzrost świadomości nauczyciela, stanowi pierwsze założenie metody efektywnego nauczania języka obcego w rzeczywistości szkolnej.

Wraz ze wzrostem świadomości nauczyciela i prowadzenia zajęć zgodnie z zaplanowanym procesem, wzrasta świadomość ucznia, która dotyczy przykładowo:

- celów nauczania,
- osiągniętych wyników,
- sposobu własnej wiedzy i umiejętności,
- stosowanych strategii i technik uczenia się (KOMOROWSKA 2011).

Jak wykazały obserwacje, w projektach testujących zastosowanie metody efektywnego nauczania wzrastająca świadomość ucznia w wymienionych zakresach zazwyczaj pozytywnie wpływa na rozwój jego motywacji do nauki języka, która z kolei prowadzi do rozwoju jego autonomicznej postawy w procesie uczenia się języka obcego.

Obserwacja pracy nauczycieli prowadzi do wniosku, że wspomniana świadomość nauczyciela bywa ograniczana już na etapie formułowania celów lekcji, a następnie pojawiają się problemy z doбором technik służących realizacji owego celu (ZAJĄC 2011). Nauczyciele stosują po prostu ćwiczenia z podręcznika na danej stronie, często nawet nie uświadamiając sobie ani uczniom celu lekcji, jaki podano w podręczniku. Jeśli nauczyciel nie przywiązuje wagi do celu lekcji, to tym bardziej uczeń nie wie, czego się nauczył, w związku z czym nie ma poczucia czynionych postępów w nauce, słabnie zatem jego motywacja. Jeśli uczeń ma dorastać do autonomii i angażować się w proces nauczania języka, powinien mieć świadomość tego, czego się właśnie uczy, gdzie i jak może to wykorzystać, czego jeszcze musi się nauczyć. Niestety, jeśli jedyną motywacją dla obu stron procesu nauczania jest zdanie egzaminu końcowego, to rozwój kompetencji językowej w przypadku ucznia, a w przypadku nauczyciela – rozwój warsztatu pracy, są zagrożone.

4. Założenia efektywnego nauczania języka obcego w rzeczywistości szkolnej

U podstaw założeń efektywnego nauczania języka obcego w rzeczywistości szkolnej, jak już wspomniałam, leży przekonanie, że kluczowym czynnikiem wpływającym na skuteczność procesu nauczania jest świadomość nauczyciela, która pobudza świadomość ucznia i motywuje go do nauki, prowadząc do jego większej autonomii. Nauczyciel i uczeń w rzeczywistości szkolnej dążą do wykształcenia zarówno kompetencji językowej i komunikacyjnej ucznia, jak i optymalnego przygotowania do egzaminu końcowego. W dążeniu do osiągnięcia tych celów zakłada się **skoncentrowanie na rozwijaniu sprawności mówienia**

w **języku obcym**, która, w przekonaniu autora niniejszego opracowania, stanowi podstawę rozwijania wszystkich pozostałych sprawności. Podobnie twierdzi również Jan ILUK (1988) w swojej publikacji. Jest tu miejsce dla nauczyciela na zastosowanie całego wachlarza technik rozwijających tę sprawność i na doskonalenie swojego warsztatu pracy. Jednak, aby zmaksymalizować efektywność swoich działań, powinien on postępować według następnej zasady charakterystycznej dla metody i sformułowanej w formie hasła, czyli: **„Jeśli chcemy nauczyć mówić – mówmy”**. Oznacza to skoncentrowanie wszystkich zadań wykonywanych w trakcie lekcji na wyćwiczeniu jednej umiejętności, w tym wypadku, mówienia w języku obcym. Jak wspomniano, nauczyciel często „realizuje podręcznik” bez głębszej refleksji na temat rozwijanej właśnie sprawności. Metoda efektywnego nauczania języka obcego w rzeczywistości szkolnej natomiast zakłada, że należy poświęcić całą jednostkę lekcyjną na „mówienie” i dać uczniom możliwość wyćwiczenia sprawnego wypowiadania się na dany temat. Przykład konspektu takiej lekcji, której celem jest dążenie do sytuacji, kiedy każdy uczeń mówi co najmniej 10 zdań (uczniowie na poziomie A1), opisując swój pokój, podaję w załączniku (Załącznik nr 1).

Podobnie postępujemy w rozwijaniu innych sprawności, czyli np. **„Jeśli chcemy nauczyć pisać – piszmy”**. Na podstawie obserwacji praktyki szkolnej można stwierdzić, że należało sformułować taką zasadę, bo to, wydawałoby się, oczywiste założenie często jest pomijane w procesie lekcyjnym na rzecz wykonywania ćwiczeń podręcznikowych, które najczęściej polegają na integracji sprawności i nie zostawiają dostatecznej ilości czasu na ćwiczenie i utrwalanie umiejętności. Niedoświadczony nauczyciel, z niewielką świadomością i wiedzą metodyczną, często ślepo podąża za podręcznikiem i nie dostosowuje ćwiczeń do potrzeb uczniów. Obserwowałam lekcję, której celem było opowiadanie o pogodzie, a podczas której uczniowie robili wszystko poza mówieniem o pogodzie: pisali zdania, odczytywali je, uzupełniali tabelki, słuchali nagrań dźwięków pogody, ale żadne z tych ćwiczeń nie doprowadziło do choćby kilkudzaniowej wypowiedzi na temat pogody. Na podstawie obserwacji mogę stwierdzić, że nie jest to odosobnione zjawisko w rzeczywistości szkolnej. Lekcję, podczas której nauczyciel stosuje wspomnianą zasadę efektywnego ćwiczenia jednej umiejętności, nazwałam **„Efektywną lekcją języka obcego”**.

Ważne w trakcie takiej lekcji jest też przewidywanie problemów ucznia i w związku z tym odpowiednie stopniowanie trudności zadań. Na efektywność każdej lekcji, także i tej prowadzonej zgodnie z założeniami metody efektywnego nauczania języka obcego, ma wpływ, zgodnie z założeniami oceniania kształtującego, podanie na początku jej celu, czyli tego, co uczniowie będą umieć po jej zakończeniu, a następnie sprawdzenie, czy uczniowie uświadomili sobie to, czego się nauczyli i w jakim stopniu opanowali daną sprawność. Najlepszym sprawdzeniem efektu jest tu wykonanie przez ucznia tego, co zakładano, czyli odwołując się do przykładu efektywnej lekcji, kiedy

uczeń powie co najmniej 10 zdań na temat swojego pokoju. Zastosowanie zasad metody efektywnego nauczania i jasne sformułowanie celów lekcji pokazało, że uczeń nie tylko potrafi stwierdzić, czego się nauczył, ale jest zaskoczony, że umie tak dużo i tym samym jest zmotywowany do dalszej pracy. Jego świadomość językowa oraz świadomość swoich możliwości wzrasta niepomniernie. Satysfakcja nauczyciela też jest ogromna.

Przedstawiona struktura lekcji doprowadziła do odmiennego, niż się powszechnie zaleca, organizowania procesu nauczania. Metoda efektywnego nauczania języka obcego w rzeczywistości szkolnej zakłada, że **poszczególne elementy kompetencji językowej kształcimy oddzielnie w odpowiedniej kolejności w zakresie jednego działu tematycznego**, zgodnie z podstawą programową. Oto sugerowany układ realizacji poszczególnych działów podstawy programowej w ramach jednego zakresu tematycznego:

- słownictwo,
- wypowiedź,
- interakcja (rozdzielone na mniej zaawansowanych stadiach opanowania języka obcego),
- (gramatyka) – stosowana na różnych etapach procesu nauczania, w zależności od potrzeb, ponieważ służy do tworzenia wypowiedzi i interakcji,
- rozumienie ze słuchu (+ mówienie),
- rozumienie tekstu pisanego (+ mówienie),
- pisanie,
- powtórzenie i sprawdzian,
- trening testowy,
- test egzaminacyjny.

Integracja umiejętności jest nieodzowna i w gruncie rzeczy ma miejsce, co zaznaczono w nawiasach przy sprawnościach rozumienia ze słuchu i rozumienia tekstu pisanego, ale założeniem metody jest, że rozdzielanie, wyodrębnienie nauczania poszczególnych sprawności pozwala na lepsze ich wyćwiczenie i tym samym przynosi lepsze efekty. Założenie to było przedmiotem obserwacji nauczycieli stosujących metodę w praktyce, a uzyskana od nich informacja zwrotna wskazywała na słuszność zakładanych tez. Dzieje się tak z prostej przyczyny: dzięki większej ilości czasu przeznaczonego na ćwiczenie danej sprawności. Nie unikamy zatem stosowania np. pisania na lekcji poświęconej produkcji ustnej czy też wypowiedzi podczas ćwiczenia rozumienia ze słuchu, ale są to tylko czynności wspierające, a wszystkie zadania zaplanowane przez nauczyciela skoncentrowane są na ćwiczeniu głównej sprawności. Omówię zatem pokrótce nauczanie poszczególnych sprawności i kompetencji zgodnie z założeniami metody efektywnego nauczania:

Słownictwo – nauczyciel dokładnie planuje etapy pracy nad realizacją danego zakresu tematycznego zawartego w podstawie programowej, więc przewiduje zakres słownictwa potrzebnego na początek do realizacji poszcze-

gólnych wymagań. Przygotowując lekcję poświęconą poszerzeniu zakresu leksykalnego, planuje takie zadania, aby po jej zakończeniu uczniowie opanowali znajomość większości zaplanowanych słów, które będą istotne przy kolejno ćwiczonych sprawnościach językowych według założonego schematu. Zachowujemy standardową wersję wprowadzania słownictwa i zadań utrwalających, ale sugerowane są ćwiczenia ustne, dryle językowe, gry i zabawy, konkursy. Zastosowaliśmy tu więc omówioną wcześniej **zasadę „efektywnej lekcji”** oraz wynikające z niej koncentrowanie się na rozwijaniu jednego zakresu umiejętności językowych.

Wypowiedź ustna – korzystając z utrwalonego słownictwa, przechodzimy do ćwiczeń w mówieniu. Nauczyciel jest świadomy tego, jaki typ wypowiedzi ustnej z danego zakresu tematycznego powinien przećwiczyć, i zgodnie z tą wiedzą przygotowuje lekcję, podczas której uczniowie będą się uczyć, jak formułować krótką wypowiedź. W bieżącym opracowaniu jako temat ćwiczenia wybrano wspominany już opis swojego pokoju. Lekcję tę można szczegółowo prześledzić w załączonym konspekcie (Załącznik nr 1). Skuteczność takiej formy pracy obserwujemy na końcu lekcji, kiedy to większość uczniów wypowiada się na temat swojego pokoju.

Przechodzimy do **ćwiczeń komunikacyjnych** z tego zakresu tematycznego. Nauczyciel znów planuje wcześniej, na jakie funkcje językowe należy zwrócić uwagę w tym zakresie tematycznym, np. wynajmowanie mieszkania czy rozmowa z kolegą o warunkach mieszkaniowych. Podobnie jak poprzednio, cała lekcja to ćwiczenie rozmów, dialogów, gry komunikacyjne, odgrywanie ról, drama itp. Jeśli zastosujemy element humoru i zaskoczenia, efekty mogą przerosnąć nasze oczekiwania. Tak jak podczas poprzednich lekcji, uświadamiamy uczniom, jaki jest cel wszystkich ćwiczeń, i na końcu wspólnie sprawdzamy, czy został osiągnięty. Rozdzielenie ćwiczeń wypowiedzi ustnej i interakcji wynika z faktu, że szczególnie uczniom początkującym dużą trudność sprawia np. swobodne zadawanie pytań oraz inne zachowania komunikacyjne. Aby można się było skupić na osiąganiu celów komunikacyjnych, konieczne wydaje się oddzielne ćwiczenie tych umiejętności. Dlatego też zaleca się na tym etapie poprzedzenie zajęć z interakcji oddzielną lekcją lub nawet kilkoma lekcjami gramatyki, ćwiczącymi umiejętność zadawania pytań. Na wyższych poziomach zaawansowania językowego nie ma takiej konieczności i obydwa etapy, tj. wypowiedź i interakcję, można połączyć.

Następna lekcja to ćwiczenie **sprawności rozumienia ze słuchu**. Na lekcjach rozwijających sprawności receptywne kształcimy przede wszystkim strategię słuchania, słuchanie globalne i detaliczne, ćwiczymy wymowę, rozpoznawanie dźwięków mowy itp. Przeprowadzamy standardową procedurę lekcji rozwijającej sprawność rozumienia ze słuchu, ale modyfikujemy trochę zadania i nie stosujemy ich w wersji testowej, np. typu ‘prawda/fałsz’, ponieważ w codziennym zastosowaniu języka i słuchaniu nikt nie wymaga od

siebie czy innych odpowiedzi na tego rodzaju pytania. Zadania typu testowego przeprowadzamy w części przygotowującej do egzaminów. Podczas ćwiczenia rozumienia ze słuchu nauczyciel i uczniowie mówią też oczywiście w języku obcym, interpretując wyniki ćwiczeń, wyrażając swoje opinie na tematy poruszane w tekstach słuchanych itp., ale to na rozumienie ze słuchu i ćwiczenia z nim związane przeznaczamy większość czasu.

Podobna jest procedura rozwijania sprawności **rozumienia tekstu pisanego**. I tutaj również omawiamy zdobyte informacje, czyli łączymy rozumienie tekstu pisanego z mówieniem, ale głównym zadaniem jest czytanie i ćwiczenia związane z rozwojem tej sprawności.

Następnym założeniem metody efektywnego nauczania języka obcego w rzeczywistości szkolnej jest **nauczanie gramatyki jako narzędzia komunikacji i tworzenia własnych wypowiedzi**. Sposób i zakres wprowadzania i ćwiczenia gramatyki wynika z potrzeb ucznia, najczęściej z potrzeb komunikacyjnych. Na przykład przy opisie pokoju w języku angielskim potrzebna jest konstrukcja „there is/are”. Prezentujemy ją uczniom w trakcie ćwiczenia opisu pokoju i od razu stosujemy, nie zagłębiając się w skomplikowane wyjaśnienia gramatyczne. W ten sposób, na początkowym etapie nauczania, lekcje typowo gramatyczne występują rzadziej. Jednakże kiedy pojawi się bardziej skomplikowany problem gramatyczny, tak jak już wspomniałam poprzednio, np. uczniowie nie umieją zadawać pytań i nie możemy rozwijać umiejętności interakcyjnych, musimy poświęcić przynajmniej jedną lekcję na to, aby je wyćwiczyć, i dopiero potem przechodzimy do zadań komunikacyjnych. Na wyższych etapach zaawansowania mogą być również potrzebne całe lekcje gramatyki, ale zawsze wprowadzamy je po to, żeby zdobyć narzędzie do porozumiewania się w języku obcym. Gramatyka w rozwiniętym zakresie pojawia się w części przygotowawczej do egzaminu.

Nauka **pisania** w języku obcym to szerokie zagadnienie, tak jak i wymienione poprzednie sprawności. Na tym etapie nie skupiamy się na wykonaniu zadań egzaminacyjnych, ale stosujemy raczej swobodne pisanie, zapisywanie myśli, opinii, tego, co uczeń mógłby powiedzieć, ale też ćwiczymy pisanie różnych form, typu listy, kartki, notatki, wpisy w mediach społecznościowych itp. Zachowujemy jednak zasadę metody efektywnego nauczania języka obcego w rzeczywistości szkolnej, tym razem brzmiącą **„Jeśli chcemy nauczyć pisać – piszmy”**. Na lekcji powinien powstać tekst, który ćwiczymy. Praca domowa jest utrwaleniem wyuczonych umiejętności. W tym zakresie rzeczywistość szkolna nierzadko również odbiega od ideału i założeń metodycznych. Nauczyciel często skupia się w czasie lekcji na zadaniach wprowadzających do pisania, a napisanie tekstu staje się pracą domową. Założenia metody efektywnego nauczania języka obcego w rzeczywistości szkolnej zmierzają do wyeliminowania tego typu praktyk – uczeń ćwiczy na lekcji pod kierunkiem nauczyciela. Należy podkreślić, że w trakcie ćwiczenia poszczególnych sprawności uczniowie poznają

coraz większy zakres słownictwa z danej dziedziny i na końcu, w trakcie nauki pisania, ten repertuar jest już znaczny i stanowi ogromne ułatwienie w pisaniu. Podobnie, rozwinięta wcześniej umiejętność mówienia na dany temat ułatwia formułowanie myśli i stworzenie tekstu pisanego.

Na tym etapie następuje **powtórzenie wiadomości z całego działu i sprawdzian**. Metoda nie sugeruje form sprawdzania wiedzy i umiejętności, nauczyciel dobiera je samodzielnie.

Mimo dokonanego już powtórzenia nie kończymy jeszcze realizacji działu tematycznego podstawy programowej. Teraz następuje **trening testowy**. Nauczyciel przygotowuje dla uczniów typowy test podobny do tego, jaki pojawi się na egzaminie końcowym, ale obejmujący tylko zrealizowany zakres tematyczny, i ćwiczy z uczniami strategie rozwiązywania testów. Uczniowie zdobywają tzw. obycie testowe, co pozwala im lepiej zdawać egzaminy. Sugerowane jest, aby nauczyciel sam skonstruował test dla uczniów. Znając konstrukcję egzaminu końcowego, może ich lepiej przygotować do jego zdania. Można poprosić uczniów, żeby przygotowywali testy egzaminacyjne dla siebie nawzajem. Jest to doskonale ćwiczenie egzaminacyjne. Podręczniki i repetytoria prezentują też duży wybór testów z poszczególnych zakresów tematycznych. A zatem, zakładamy **rozdzielenie sposobu nauczania posługiwania się językiem od przygotowania do egzaminów**.

Realizacja całego działu tematycznego powinna zabrać około 8 lekcji, dodatkowo 2 lekcje na powtórzenie i sprawdzian. Następnie około 2–3 lekcji na ćwiczenia egzaminacyjne. Można przeznaczyć tutaj więcej lekcji, jeśli uczniowie tego potrzebują. Mamy do dyspozycji od 13 do 15 lekcji dla jednego działu programowego. Całość podstawy programowej można w tym wypadku zrealizować w ciągu 3 lat nauki, a kolejny (czwarty) rok przeznaczyć na powtórzenia i przygotowanie do egzaminów zewnętrznych. Można też rozszerzyć ćwiczenie danej sprawności do kilku lekcji, zastosować dodatkowe prace projektowe itp. w zależności od potrzeb uczniów.

Przedstawione założenia metody efektywnego nauczania języka obcego w rzeczywistości szkolnej wydają się przynosić bardzo dobre efekty w postaci wzrastającej świadomości nauczyciela, świadomości i motywacji uczniów, a także w wynikach nauczania, co wykażą prezentowane w dalszej części tekstu wyniki obserwacji przeprowadzonych przez nauczycieli, którzy podjęli się zastosowania założeń metody w swojej praktyce szkolnej.

5. Metoda efektywnego nauczania języka obcego oczami nauczycieli

5.1. Opis badania

Metoda efektywnego nauczania języka obcego została przetestowana w ciągu 3 lat przez 23 nauczycieli. Celem badania było przede wszystkim sprawdzenie, czy metoda jest skuteczna, czyli:

- czy zastosowanie jej założeń w nauczaniu języka obcego w warunkach klasy szkolnej pozwala uczniom na opanowanie języka obcego w zamierzonym stopniu,
- czy jest skuteczniejsza niż powszechnie stosowany w szkołach sposób nauczania opierający się na realizacji ćwiczeń i zadań podręcznikowych,
- czy nastąpił u nauczycieli zauważalny wzrost świadomości celów i sposobów ich osiągania w procesie nauczania języka obcego,
- czy pobudza kreatywność nauczycieli w ich podejściu do projektowania i prowadzenia zajęć.

Uczestnikami badania są nauczyciele biorący udział w konferencji metodycznej w Regionalnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli WOM w Katowicach, podczas której prezentowana jest metoda efektywnego nauczania, jej założenia i rezultaty poprzednich badań. Dobór uczestników jest losowy i odbywa się na zasadzie dobrowolności. W gronie uczestników projektu znajdują się nauczyciele zainteresowani zastosowaniem omawianej metody w swojej praktyce szkolnej. W projekcie zakłada się ich udział w szkoleniach poświęconych opanowaniu teoretycznych i praktycznych zasad realizowanej metody. Następnie każdy uczestnik projektu wybiera jeden dział tematyczny z podstawy programowej, przygotowuje i przeprowadza lekcje zgodnie z zasadami metody, opracowuje swoje spostrzeżenia według karty obserwacji (Załącznik 2). Kolejnym etapem jest przedstawienie wyników swoich działań na spotkaniu podsumowującym na końcu roku szkolnego. W czasie tego spotkania przeprowadzany jest nieformalny wywiad z nauczycielami zachęcający ich do dzielenia się dodatkowymi informacjami nieuwjętymi w proponowanym schemacie obserwacji. Są to bardzo cenne uwagi i spostrzeżenia, które są notowane i włączane do ogólnego opracowania wniosków z danej edycji projektu.

Nauczyciele dowolnie wybierają czas realizacji projektu, dostosowując się do realiów swojej szkoły. Uczestnicy projektu w trakcie jego realizacji tworzą sieć współpracy. Nauczyciele są zachęceni do zakładania wspólnego konta e-mail lub innych form kooperacji i wymiany wypracowanych materiałów dydaktycznych oraz doświadczeń. Nauczyciele pozostają również w kontakcie z liderem projektu. Wspomagam ich w realizacji wszystkich działań w miarę

potrzeb, np.: organizuję dodatkowe szkolenia, prowadzę lekcje otwarte. Dyskutujemy również różne rozwiązania metodyczne.

Nauczyciele, którzy wzięli udział w kolejnych projektach, uczyli w różnych typach szkół: podstawowych gimnazjach, liceach, technikach. A zatem ich uczniowie reprezentują bardzo zróżnicowany poziom opanowania języka obcego. Uczestnicy biorący udział w poszczególnych projektach przedstawili też motywy, którymi się kierowali. W związku z tym mogą być określani jako:

- poszukujący nowych sugestii metodycznych i zaciekawieni nimi,
- poszukujący pomysłów do innowacji metodycznych, do których są zachęcani w szkołach,
- napotyający trudności w pracy w postaci słabych wyników nauczania i obniżonej motywacji uczniów do nauki języka obcego.

Ponieważ realizacja projektu przebiegała w trakcie roku szkolnego i wpłatała się w realizację podstawy programowej, zatem nauczyciele zobowiązani byli do oceniania postępów uczniów. Jedną z form oceny stosowanej w szkole są sprawdziany i testy. Wyniki tychże sprawdzianów przytaczają nauczyciele w swoich relacjach z realizacji projektów.

5.2. Obserwacje nauczycieli (prezentacja danych)

Badani nauczyciele ocenili **sekwencję i zasady nauczania**. Oto najważniejsze, wymieniane przez nich rezultaty zastosowania metody efektywnego nauczania języków obcych w rzeczywistości szkolnej:

- Bardzo dobre rezultaty w nauczaniu języków obcych, co znajduje odzwierciedlenie w wynikach sprawdzianów przeprowadzanych po zrealizowaniu działu tematycznego podstawy programowej (tabela 1), a także w subiektywnych odczuciach wszystkich nauczycieli realizujących projekty.
- Systematycznie wprowadzane są coraz trudniejsze treści, co zwiększa zakres ich przyswajania.
- Każdy uczeń może przyswoić choćby minimum wprowadzanego materiału, np. słownictwo. Obserwowano uaktywnienie się uczniów ze specjalnymi potrzebami i dysfunkcjami.
- Wprowadzenie porządku i harmonii.
- Umożliwienie utrwalania i poszerzania wiedzy z każdym etapem realizacji metody – od słownictwa po wypowiedź pisemną.
- Proces nauczania dla samych nauczycieli staje się ciekawszy, stymulujący do twórczych poszukiwań skutecznych technik nauczania i nowych materiałów. Nauczyciele są zmotywowani do pracy, ponieważ widzą jej efekty w postaci zaangażowania uczniów i ich wzrastających umiejętności.

- Każdy uczeń minimum kilka razy wypowiada się podczas lekcji, uczniowie chętnie biorą udział w pracy w parach lub grupach.
- Lekcje są szczegółowo zaplanowane, co wpływa na ich dynamiczny przebieg. Wymóg dokładnego planowania wpływa na świadomość nauczycieli dotyczącą samego przebiegu procesu nauczania i zapobiega bezrefleksyjnemu podążaniu za podręcznikiem.
- Jedną umiejętność ćwiczy się na wiele sposobów.
- Wymagania podstawowe udaje się osiągnąć u prawie wszystkich uczniów.
- Materiał językowy jest przejrzysty i uporządkowany.
- Czas wykorzystuje się bardziej efektywnie.
- Lekcja okazuje się bardziej dynamiczna.
- Metoda jest korzystna, nawet jeśli uczniowie nie odrabiają pracy domowej – zawsze mają jakieś podstawy z lekcji.

Nauczyciele wspominają też o dodatkowych korzyściach związanych z realizacją metody efektywnego nauczania języka obcego w rzeczywistości szkolnej:

- Większe zaangażowanie uczniów.
- Większa częstotliwość wypowiadania się.
- Koncentracja na jednej umiejętności językowej sprzyjająca skupieniu i uczeniu się.
- Większa dynamika lekcji, co powoduje odczucie szybko mijającego czasu zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli.
- Uczniowie doceniają wysiłek nauczyciela.
- Każdy uczeń potrafi „coś” powiedzieć.
- Ćwiczenie kompetencji do egzaminu jest takie samo jak w tradycyjnej metodzie, więc nie ma obawy o braki w tym zakresie.
- Zauważalne zmniejszenie stresu związanego z popełnianiem błędów w mówieniu.
- Zmniejszenie obawy przed mówieniem w języku obcym.
- Po zastosowaniu metody uczniowie raczej nie dostają oceny niedostatecznej ze sprawdzianu (jeśli byli obecni na lekcjach).

Motywacja uczniów wzrasta dzięki następującym działaniom (obserwacja dokonana przez nauczycieli):

- Zastosowanie autentycznych materiałów, zbliżenie do autentycznych sytuacji (nauczyciele są zmuszeni do przygotowywania swoich materiałów, ponieważ podręczniki nie zapewniają większej ilości ćwiczeń jednej sprawności).
- Nie ma przeciążenia zadaniami egzaminacyjnymi.
- Wszyscy chętnie biorą aktywny udział w lekcji.
- Nawet uczniowie zazwyczaj bierni i tacy, którzy mają specjalne potrzeby edukacyjne, wypowiadają się.
- „Niecodzienne lekcje” wzbudzają radość i zaciekawienie.
- Uczniowie angażują się, gdyż widzą efekty swojej pracy – to, czego się nauczą, jest przydatne nie tylko w kontekście egzaminów.

- Zauważalne było rozwijanie się u uczniów poczucia własnej wartości oraz wiary we własne możliwości językowe.

Z punktu widzenia nauczycieli metoda przynosi oprócz poprzednio wymienionych korzyści także: lepszą komunikację z uczniami oraz szybkie efekty. Rodzice są zaciekawieni nową formą nauczania, wspierają uczniów, czując się dumni z ich udziału w eksperymentalnym projekcie, co ma niebagatelne znaczenie dla motywacji uczniów.

Oczywiście wystąpiły także trudności. Oto jak relacjonowali je nauczyciele biorący udział w projektach badających zastosowanie metody w swoich klasach:

- Nie jest to metoda dla przedszkoli i dla klas młodszych – tam stosujemy specyficzne metody nauczania typowe dla nauczania wczesnoszkolnego, gdzie np. uczniowie jeszcze nie piszą lub robią to w ograniczonym zakresie, a większość czasu przeznaczonego na naukę języka to zabawa.
- Czasochłonność przygotowania.
- Czasem mozolne ćwiczenia.
- Pojawia się problem, jeśli uczniowie są nieobecni na jakiejś lekcji.
- Zbyt duża liczba osób w grupie powoduje, że ćwiczenia stają się monotonne, jeśli chcemy, by każdy powtórzył lub wypowiedział się.
- Wątpliwości rodziców co do „realizacji podręcznika”.
- Problem z notatkami.

Ciekawe są komentarze uczniów, które wyrazili w ankietach przeprowadzonych w szkołach biorących udział w badaniu. Kwestionariusze do badań opinii uczniów stworzyli sami nauczyciele zaciekawieni tym, jak uczniowie reagują na inny sposób nauczania języka. Ich wyniki wskazują, że:

- Uczniowie chcą kontynuacji takiego sposobu prowadzenia zajęć.
- Lekcje podobają się uczniom, szczególnie fakt, że nie było podręcznika.
- Trudno przejść potem do zadań testowych – są nudne dla uczniów.

Jeden z badanych uczniów stwierdził, że tak powinny wyglądać wszystkie lekcje, a drugi, że przez te 13 lekcji nauczył się więcej niż przez ostatni rok. Ponadto nauczyciele podkreślali, że:

- Na efektywność metody wpływa bardzo dokładne planowanie realizacji całego materiału.
- Jasne sprecyzowanie celów, jasne oczekiwania powodują, że uczniowie szybko się dostosowują.

5.3. Badanie efektywności wyników metody

Przeprowadzono także badanie wyników nauczania osiągniętych przez uczniów na sprawdzianach. Trudno jest zbadać efektywność metody za pomocą

testów, ponieważ nawet klasy równoległe mają różny poziom wyjściowy języka. Ponadto, niewielu nauczycieli, którzy brali udział w badaniu, uczy klasy równoległe. W takim przypadku nauczyciele badali zakres opanowania materiału z jednego działu programowego realizowanego metodą tradycyjną, w większości opartą na podręczniku, a następny dział programowy – z zastosowaniem metody efektywnego nauczania. Wyniki tych badań są mało reprezentatywne, choćby ze względu na fakt, że nauczane były różne treści, ale dążyliśmy do uzyskania ogólnego obrazu skuteczności i funkcjonowania metody. Testy dla obydwu badanych działów programowych opracowywali sami nauczyciele. Badali znajomość słownictwa oraz znajomość gramatyki wprowadzanej w danym dziale programowym, opanowanie umiejętności słuchania i czytania ze zrozumieniem oraz umiejętności pisania. I tak uzyskaliśmy dwa wyniki klas równoległych, czyli takich, które realizowały ten sam dział programowy: jedna klasa metodą tradycyjną, druga – metodą efektywnego nauczania języka obcego w rzeczywistości szkolnej (tab. 1).

Klasa IV a – średnia ocen 4,0 (wynik z zastosowaniem metody efektywnego nauczania, po realizacji działu programowego).

Klasa IV b – średnia ocen 2,60 (wynik po realizacji tego samego działu programowego metodą tradycyjną).

Następnie:

Klasa V a: 3,1 3,9 3,4 (wyniki testu z działu przed zastosowaniem metody, z zastosowaniem metody, z następnego działu realizowanego sposobem z przeważającym użyciem ćwiczeń podręcznikowych).

Klasa V b: 3,0 2,8 3,1 (wyniki testu z działu przed zastosowaniem metody, z zastosowaniem metody, z następnego działu realizowanego sposobem z przeważającym użyciem ćwiczeń podręcznikowych).

Tabela 1

Wyniki testów uzyskane przez nauczycieli sprawdzających w praktyce zasady metody efektywnego nauczania języka obcego w rzeczywistości szkolnej

Lp.	Klasa	Wynik testu realizowany metodą tradycyjną	Wynik testu po zrealizowaniu działu metodą efektywnego nauczania	Dodatkowy test z działu realizowanego metodą tradycyjną po dziale realizowanym metodą efektywnego nauczania
1	kl V	3,0	3,4	-----
2	kl IV	3,9	4,1	-----
3	SP	3,64	3,96	-----
4	gimnazjum kl II	3,1	3,6	-----
5	liceum	2,94	3,72	3,61
6	SP kl IV	4,89	5,4	4,86

Źródło: Opracowanie własne

Podobnie i tutaj nauczyciel przygotowywał testy samodzielnie, tak jak to czynił zazwyczaj. Jak wspomniano, pozostali nauczyciele ucząc w jednej klasie, porównywali wyniki z dwóch różnych działów, jeden realizowany metodą tradycyjną, drugi – z zastosowaniem metody efektywnego nauczania.

Trzeci wynik w wierszach 5 i 6 dołączyli nauczyciele z własnej inicjatywy. Jest to trzeci test z zakresu realizowanego metodą tradycyjną po dziale realizowanym metodą efektywnego nauczania. Nauczyciele wnioskowali, że pozytywne „działanie” metody przenosi się na następne wyniki uzyskane w następnych działach programowych.

Warto zauważyć, że we wszystkich przypadkach wyniki z testów poprawiły się, czasem nieznacznie, czasem znacząco, ale zawsze były wyższe. We wcześniejszych wnioskach pojawiło się spostrzeżenie, że uczniowie raczej nie otrzymywali ocen niedostatecznych po zastosowaniu metody efektywnego nauczania. Na podstawie tych obserwacji, wyników testów oraz moich osobistych doświadczeń w nauczaniu języka angielskiego z zastosowaniem metody efektywnego nauczania języka obcego w rzeczywistości szkolnej wydaje się uzasadnione stwierdzenie, że zastosowanie jej zasad pomaga uczniom w opanowaniu języka obcego, uatrakcyjnia ten proces, pobudzając uczniów do zaangażowania, pozwala na osiągnięcie lepszych wyników sprawdzianów, pobudza do samoświadomości i autonomii w procesie uczenia się języka obcego. Zastosowanie zasad wspomnianej metody rozwija również – jak się wydaje – potencjał nauczycieli w zakresie stosowania różnorodnych technik nauczania, wzrostu świadomości celów i skutków stosowanych technik, jak i całego procesu przyswajania języka obcego przez uczniów. Nie sprawdzono, czy metoda jest skuteczna w przygotowaniu do egzaminu końcowego – maturalnego lub po szkole podstawowej, ponieważ nikt nie realizował całego cyklu nauczania tą metodą. Na chwilę obecną przyjmujemy takie założenie, ponieważ nauczyciel przeznacza dużo czasu na ćwiczenie zadań testowych, uczy uczniów strategii egzaminacyjnych, uczniowie tworząc testy, znają ich strukturę i poziom wymagań.

6. Dyskusja i wnioski podsumowujące

Nauczanie języków obcych w szkole publicznej jest zadaniem złożonym, wymagającym od nauczyciela ciągłego doskonalenia. Moja praca polega na wspomaganiu tego procesu. Dostrzegając specyficzne cechy środowiska, czyli rzeczywistości szkolnej, które mogą negatywnie wpływać na efektywność nauczania języków obcych, zaproponowałam sposób realizacji tego zadania – Metodę efektywnego nauczania języków obcych w rzeczywistości szkolnej. Wraz z grupą nauczycieli corocznie przeprowadzamy obserwacje i dzielimy się

spostrzeżeniami i opiniami na temat różnych jej aspektów. Pokazują one, że metoda ta może prowadzić do uzyskania wyższych wyników nauczania, podnosić świadomość procesu uczenia się i nauczania, zwiększać motywację uczniów oraz dać satysfakcję nauczycielom. Szybkie i zauważalne efekty są tu chyba najbardziej motywujące i satysfakcjonujące. Ponadto nauczyciele zdobywają nowe umiejętności metodyczne i warsztatowe. Metoda podlega ciągłemu udoskonalaniu w miarę pojawiania się nowych wyzwań. Oto zbiór podstawowych zasad, na których się opiera i które zapewniają jej skuteczność w nauczaniu języków obcych w rzeczywistości szkolnej:

1. Świadome zaplanowanie realizacji treści nauczania zgodnie z podstawą programową. Planowanie kierunkowe i wynikowe jest tu bardzo wskazane.
2. Rozwijanie umiejętności mówienia jako podstawy do rozwoju pozostałych sprawności.
3. Poszczególne komponenty kształcenia komunikacji językowej rozwijamy oddzielnie, w ramach jednego zakresu tematycznego, w odpowiedniej kolejności: słownictwo, wypowiedź, komunikacja, rozumienie ze słuchu, rozumienie tekstu pisanego, pisanie, powtórzenie i sprawdzian, przygotowanie do egzaminu, strategie egzaminacyjne.
4. W czasie lekcji skupiamy się na wyćwiczeniu zaplanowanej umiejętności według zasady: „Jeśli chcemy uczyć mówić – mówmy”.
5. Lekcja języka obcego prowadzona według zasady ‘efektywnej lekcji’, której celem jest zawsze nauczenie przynajmniej jednej konkretnej umiejętności, np. opisywania pokoju (Załącznik nr 1), a techniki dobrane są tak, że stopniowo prowadzą ucznia do opanowania zakładanej sprawności, wyćwiczenia konkretnej umiejętności.
6. W nauczaniu poszczególnych umiejętności przygotowujemy ćwiczenia „nie-testowe”, czyli takie, które są odpowiednikiem stosowania języka w życiu codziennym, a nie dostosowaniem do testów egzaminacyjnych.
7. Gramatyka jest narzędziem, które umożliwia posługiwanie się językiem obcym i wynika z potrzeb komunikacyjnych.
8. Rozdzielenie nauczania posługiwanie się językiem obcym od przygotowania do rozwiązywania testów.
9. Proces nauczania języka jest doskonalony przez nauczyciela w miarę wzrastania jego świadomości, która wynika ze szczegółowego planowania procesu nauczania, zdobywania wiedzy i doświadczenia, refleksji nad procesami zachodzącymi w klasie.
10. Rozwój świadomości nauczyciela dotyczącej procesów nauczania i przyswajania języka obcego ma – jak się wydaje – pozytywny wpływ na wzrost świadomości ucznia, dotyczącej jego wiedzy i umiejętności, a owa wzrastająca świadomość z kolei, jak wynika z obserwacji uczestniczących w projektach nauczycieli, pobudza motywację uczniów do nauki języka obcego.

Na koniec wywodu pozostaje jeszcze do omówienia kwestia, czy tego typu nauczanie można nazwać metodą. Cytując Jacka C. RICHARDSA i Theodore'a S. ROGERSA (2001), H. Douglas BROWN definiuje metodę jako:

[...] uogólniony zbiór wytycznych przeznaczonych do zastosowania w klasie szkolnej służący realizacji celów językowych. Metody zajmują się w pierwszej kolejności rolami oraz zachowaniami nauczyciela i ucznia, a następnie takimi zagadnieniami, jak cele lingwistyczne i tematyczne, kolejność działań oraz stosowane materiały. Są one czasami, ale nie zawsze, przeznaczone do zastosowania wśród różnorodnych odbiorców i w różnych kontekstach (2007: 17)¹.

Jednocześnie Hanna KOMOROWSKA (2001) omawiając metody nauczania, zwraca uwagę na główny cel nauki języka obcego i sposoby jego osiągnięcia, treści nauczania, rolę nauczyciela i ucznia, techniki nauczania. Podkreśla także, jakie założenia teoretyczne czy też przekonania, z których wynikają poszczególne działania, leżą u podstaw danej metody. Mam nadzieję, że wszystkie te elementy można znaleźć w zaproponowanym przeze mnie sposobie uczenia, w którym uwzględniłam warunki nauczania języka obcego w polskich szkołach. Uważam, że jest to zwarty, logiczny system nauczania języka obcego, w takim jednak stopniu elastyczny, że można go zastosować w wielu innych sytuacjach. Ja sama stosuję tę metodę z bardzo dobrym efektem na kursach językowych dla nauczycieli, które prowadzę w mojej macierzystej instytucji. Metoda ewoluuje, podlega krytycznej obserwacji i ulepszeniom. Co roku jest prezentowana podczas konferencji dla nauczycieli, a następnie zbiera się grupa eksperymentatorów, którzy testują różne aspekty metody. Długo trwał proces tworzenia nazwy dla niej. Jedna nazwa, polska, wskazuje na skuteczność zastosowania jej założeń w rzeczywistości szkolnej – metoda efektywnego nauczania języka obcego w rzeczywistości szkolnej. Jest jeszcze inna, angielska, w której podkreśla się podstawową cechę tej metody, czyli oparcie się na omawianej wcześniej, coraz bardziej wzrastającej, świadomości nauczyciela. Owa świadomość jest najważniejszym elementem metody, bo z niej właśnie wypływają wszystkie inne działania nauczyciela, a następnie ucznia oraz pobudzone zostają wszystkie procesy nauczania i uczenia się, które przynoszą tak dobre efekty. Dlatego, w środowisku nauczycieli języka angielskiego stosujemy też nazwę: *Awareness Method – Effective Foreign Language Teaching in a School Context*.

¹ Tłumaczenie własne tekstu: „Method: A generalized set of classroom specifications for accomplishing linguistic objectives. Methods tend to be primarily concerned with teacher and student roles and behaviors and secondarily with such features as linguistic and subject-matter objectives, sequencing and materials. They are sometimes – but not always – thought of as being broadly applicable to a variety of audiences in a variety of contexts”.

Bibliografia

- ARABSKI J., 1985: *O przyswajaniu języka drugiego (obcego)*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- ARABSKI J., 1997: *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*. Katowice: „Śląsk” Sp. z o.o.
- BROWN H.D., 2007: *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. London: Pearson Longman.
- DAKOWSKA M., 2001: *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- DRAŻEK J., LEMPA C., 2013: *Bloom i Niemierko – jak wykorzystać taksonomię w planowaniu dydaktycznym*. „Forum Nauczycieli” nr 1/48, s. 12–20.
- HARMER J., 2007: *The Practice of English Language Teaching*. London–New York: Pearson Longman.
- ILUK J., 1998: *Entwicklung der Sprachfertigkeiten aus der Sicht der neuesten Fremdsprachencurricula*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- KOMOROWSKA H., 2001: *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- KOMOROWSKA H. (red.), 2011: *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf.
- KOMOROWSKA H., 2011: *Cel kształcenia językowego – autonomia ucznia*. W: KOMOROWSKA H., (red.): *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf.
- NIEMIERKO B., 2009: *Diagnostyka edukacyjna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- RICHARDS J.C., RODGERS T.S., 2001: *Approaches and Methods in Language Teaching* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- ZAJĄC J., 2011: *Cele nauki języka obcego – kompetencja językowa*. W: KOMOROWSKA H., (red.): *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język obcy nowożytny, https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Podstawa_programowa/SP_PP_2017_Jezyk_obcy_nowozytny.pdf [dostęp: 30.04.2019].
- WÓJCIK B.: *Zaufanie do edukacji a rzeczywistość szkolna*, <https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=7173> [dostęp: 30.04.2019].

Załącznik nr 1: Konspekt lekcji z zastosowaniem zasad *Awareness Method* (metoda efektywnego nauczania języka obcego w rzeczywistości szkolnej)

„Efektywna lekcja języka angielskiego”

1. **Temat lekcji:** Opisujemy swój pokój

2. **Cele lekcji**

Ogólny: Rozwijanie sprawności mówienia w języku obcym

Szczegółowe: (pobrane z etapu planowania – plan wynikowy z uwzględnieniem taksonomii celów NIEMIERKI (2009).

Cele lekcji	Kategoria celu	Poziom wymagań
Uczeń:		
Rozpoznaje na obrazku przedmioty znajdujące się w pokoju (8 typowych)	B	P
Podaje nazwy przedmiotów, które nie są przedstawione na obrazku, a znajdują się w pokoju ucznia (co najmniej 4 dodatkowe)	B	PP
Potrafi mówić, że <i>gdzieś</i> coś się znajduje, za pomocą specjalnego zdania w języku angielskim – there is/are	C	P
Opisuje 5 przedmiotów w swoim pokoju – z zastosowaniem poznanego zdania i dodatkowego zdania	C	P
Opisuje swój pokój za pomocą 10 zdań (połączy opisy wszystkich przedmiotów w jeden opis)	B	P
Tworzy dodatkowe zdania do opisu każdego przedmiotu i przedstawi obszerny opis swojego pokoju. Opisując swój pokój, będzie mówił po angielsku około 2 min.	D	PP

Metody pracy: *Awareness Method*

Formy pracy: indywidualna, w parach, w zespole

Środki dydaktyczne: karty ze zdjęciami pokoiów i sprzętów lub jeden duży obraz typowego pokoju ucznia

Umiejętności z poprzednich lekcji:

- Uczniowie potrafią wymienić nazwy pokoi w domu i innych części domu.
- Uczniowie rozpoznają i nazywają sprzęty w poszczególnych pokojach.
- Uczniowie umieją określić położenie przedmiotów, np. nad, pod, obok.

Przebieg lekcji:

[illegible]

	c) poszerzenie słownictwa i ćwiczenia rozwijające produkcję ustną	4. Poszczególni uczniowie dodają po angielsku lub po polsku nazwy przedmiotów, które są w ich pokojach, a nie ma ich na obrazie – nauczyciel podaje ich angielskie nazwy, zapisujemy na tablicy, w zeszytce. 5. „A teraz poznamy specjalne zdanie angielskie, które mówi, że <i>gdzieś</i> coś jest” (Na tym etapie nie podajemy wyjaśnienia gramatycznego, a raczej opisowe): – nauczyciel prezentuje i wyjaśnia konstrukcję <i>there is/are</i> w zdaniu, – uczniowie ćwiczą z poszczególnymi przedmiotami, które wcześniej wymieniali – może być dryl językowy, angażujemy wszystkich uczniów, – powstaje problem liczby mnogiej – nauczyciel pokazuje sposób tworzenia zdania, – nauczyciel pokazuje przedmioty, uczniowie tworzą zdania typu: There is a chair in my room. 6. Rozwijamy wypowiedź: nauczyciel podaje przykład opisu: <i>There is a chair in my room. It's big. It's orange. (It's big and orange.)</i> 7. Nauczyciel prosi, żeby uczniowie opisali poszczególne przedmioty w ten sposób: jeden sprzęt, jeden uczeń. 8. Zapis w zeszytce wzoru zdań. 9. Nauczyciel wybiera jednego ucznia, żeby opisał dwa przedmioty w sposób przedstawiony w pkt. 6 tegoż zestawienia (Kto opisz dwa przedmioty?) Nauczyciel prosi o opis trzech przedmiotów itd. 10. Praca w parach: uczniowie opisują pięć przedmiotów ze swojego pokoju (można poprosić, żeby opowiedzieli to, czego się dowiedzieli o pokoju kolegi). 11. Nauczyciel pokazuje, że można powiedzieć więcej na temat poszczególnych przedmiotów: <i>There is a chair in my room. It's big and orange. It is/stands next to my desk. I like it. I sit on it when I do my homework.</i> 12. Praca w grupach / w parach: Uczniowie pracują razem nad poszerzonym opisem pokoju. 13. Jeden uczeń z grupy prezentuje opis (zgłaszają się, plusy dla całej grupy) 14. Zapis przykładowego opisu – opcjonalnie	8 minut 6 minut 2 minuty 5 minut 6 minut
	d) ćwiczenia utrwalające		

Załącznik nr 2: Karta obserwacji dla nauczycieli uczestniczących w projekcie praktycznego zastosowania założeń metody efektywnego nauczania języka obcego w rzeczywistości szkolnej

K A R T A O B S E R W A C J I	
Imię i nazwisko nauczyciela: Klasa: Szkoła: Czas trwania obserwacji:	
1.	<i>Ile jednostek lekcyjnych potrzeba na zrealizowanie działu tematycznego, a ile na przygotowanie uczniów do testu, przeprowadzenie testów końcowych po realizacji działu programowego i próbny test ósmoklasisty, maturalny itp. (ewentualnie tylko na realizację działu, jeśli uczniowie nie zdają testów końcowych z danego języka)?</i>
2.	<i>Czy sekwencja wprowadzania materiału i kształcenia umiejętności:</i> – <i>pomaga uczniom przyswajać materiał językowy?</i> – <i>daje lepsze wyniki testów w porównaniu z wynikami testów odnoszących się do zakresu tematycznego realizowanego z przeważającym zastosowaniem ćwiczeń podręcznikowych?</i>
3.	<i>Czy uczniowie są bardziej zainteresowani/zmotywowani, świadomi tego, czego się uczą?</i>
4.	<i>Czy taki układ realizacji materiału oraz szczegółowe planowanie realizacji całego działu i poszczególnych lekcji w Pani/Pana odczuciu/obserwacji:</i> – <i>pozwalają lepiej uczyć, rozwijać swój potencjał metodyczny?</i> – <i>dają pełniejszy obraz procesu przyswajania języka obcego przez ucznia?</i> – <i>są satysfakcjonujące dla nauczyciela?</i>

5.	<i>Jakie trudności pojawiły się podczas realizacji założeń metody efektywnego nauczania języka obcego?</i>
6.	<i>Jakie obserwuje Pan/Pani pozytywne strony zastosowania praktyce założeń metody efektywnego nauczania języka obcego w rzeczywistości szkolnej?</i>
7.	<i>Czy Pana/Pani zdaniem można z pozytywnym skutkiem zastosować metodę efektywnego nauczania języka obcego w rzeczywistości szkolnej do realizacji całości materiału?</i>
8.	<i>W jakim zakresie wykorzystano podręcznik, a w jakim materiały własne?</i>
9.	<i>Czy zaobserwował/a Pan/Pani, że zwrócenie uwagi w większym stopniu na sprawność mówienia i interakcji wpływa na lepsze przyswajanie pozostałych sprawności?</i>
10.	<i>Proszę krótko scharakteryzować, jak ćwiczyła Pani poszczególne elementy kompetencji językowej i komunikacyjnej.</i>
11.	<i>Inne wnioski/uwagi/przemyślenia/komentarze</i>

Źródło: Opracowanie własne

Awareness Method – Effective Foreign Language Teaching in a School Context

A b s t r a c t: Each school is a specific environment for teaching foreign languages and the effectiveness of this process may not be sufficient according to expectations of students, parents and the educational authorities. In search of the best ways to raise this effectiveness I put forward the *Awareness Method – Effective Foreign Language Teaching in a School Context*, which, on the basis of applying the method in school practice, seems to be an effective tool contributing to better students' results in tests checking various aspects of their foreign language capacity, raising their motivation as well as enlarging teachers' expertise and methodological skills. The research on the method is being continued and it aims at verifying whether applying the rules of the *Awareness Method* in classroom practice will result in both students' successful using a foreign language in everyday context and their optimal preparation to pass the final exams.

K e y w o r d s: foreign language teaching, effectiveness, method, teacher, student

Izabela Nowak

Drewniany język, czyli o trudnościach w opanowaniu prawidłowej wymowy rosyjskiej

Streszczenie: Celem autorki artykułu jest przybliżenie problemu opanowania przez Polaków poprawnej wymowy w języku rosyjskim jako obcym. Zaniedbywanie tego aspektu w procesie kształcenia wiąże się z nadmiernym przywiązaniem do opinii o podobieństwie językowym jako czynnika ułatwiającym opanowanie języka rosyjskiego, z jednoczesnym bagatelizowaniem właściwości prozodycznych języka rosyjskiego oraz interferencji międzyjęzykowej, która niezwykle silnie demonstruje się na poziomie fonetycznym.

Za przedmiot obserwacji posłużyły umiejętności w zakresie wymowy studentów kierunków niefilologicznych, którzy uczą się języka rosyjskiego w ramach lektoratu na poziomie podstawowym A1. W charakterze materiału empirycznego wykorzystano indywidualne nagrania studentów przesyłane do wykładowcy w ramach zadania domowego. Wnioski z badania zostały opatrzone wskazówkami o charakterze glottodydaktycznym. Wśród nich wskazano m.in. na sposoby kształtowania nawyków artykulacyjnych i prozodycznych w procesie uczenia się języka rosyjskiego.

Słowa kluczowe: fonetyka i fonologia, artykulacja, prozodia, interferencja, kompetencje językowe

1. Wprowadzenie

Stopień opanowania poprawnej wymowy w języku obcym jest warunkiem niezbędnym sprawnego komunikowania się i dlatego może być uznany za jeden z kluczowych czynników potwierdzających jakość kształcenia. Zachowanie zasad prawidłowej artykulacji w języku obcym nie tylko ułatwia komunikację, ale i ma walory estetyczne. Werbalizacja, która brzmi w sposób zbliżony do wymowy rodowitego użytkownika języka obcego, daje satysfakcję wszystkim uczestnikom aktu komunikacji i podnosi prestiż osoby władającej językiem obcym.

Drewniany język to metafora, która na potrzeby niniejszego tekstu pozwala w sposób obrazowy zasygnalizować problem niedostatecznie dobrze rozwiniętej swobody artykulacyjnej i niezadowalające efekty osiągane w nauce wymowy, obserwowane u osób deklarujących znajomość języka rosyjskiego. Celem podjętym w artykule jest wskazanie na typowe usterki fonetyczne odnotowane u polskich studentów uczących się języka rosyjskiego. Tekst zawiera także wskazówki dydaktyczne, których stosowanie, jak pokazuje własna praktyka pedagogiczna, w sposób znaczący podnosi jakość w zakresie opanowania prawidłowych nawyków artykulacyjnych.

2. Specyfika nauczania języka rosyjskiego skierowanego do Polaków

W obiegowej opinii opanowanie języka rosyjskiego przez Polaków nie sprawia trudności. Wynika to z podobieństwa obu języków, które może uruchamiać transfer pozytywny w zakresie rozpoznawania znaczenia leksykalnego określonych słów i wyrażeń. Zgodnie z teorią biernej percepcji, wysuwaną przez badaczy psychologiczno-fizjologicznych procesów związanych z mówieniem, podczas dekodowania mowy słuchacz dopasowuje docierające do niego układy dźwięków do matryc – abstrakcyjnych wzorców zmagazynowanych w umyśle (RUSIECKI 1993: 297). W warunkach podobieństwa językowego doświadczenia z językiem obcym mogą rodzić skojarzenia z doświadczeniami już posiadanymi z zakresu języka ojczystego lub innego, podobnie brzmiącego, języka obcego, co znacząco wpływa na zrozumienie treści. Z tego względu rozpoznawanie przekazu w języku rosyjskim przez Polaka, nawet na początkowym etapie jego znajomości, może być do pewnego stopnia ułatwione.

Tymczasem systemy fonologiczne obu języków w sposób istotny się różnią. Dodatkową trudność dla Polaków uczących się języka rosyjskiego stanowi prozodia, czyli brzmieniowe właściwości mowy nakładające się na głoskowy, sylabiczny i wyrazowy ciąg wypowiedzi. Spośród składających się na nią zmiennych (intonacja, iloczyn, akcent) najtrudniejszą barierę stanowi akcent wyrazowy. Akcent wyrazowy może być stały (przy odmianie może pozostawać na tym samym miejscu), swobodny (nie jest przywiązany do żadnej określonej sylaby wyrazu, w wyniku czego zdarzają się pary wyrazów, których znaczenie zmienia się wraz ze zmianą pozycji akcentu, np. *уже́* (już) *ýже* (węższy) lub ruchomy (jego miejsce może się zmieniać przy odmianie wyrazu), np. *рыка́* (M. l.poj.), *рыку́* (D. l.poj.), *ры́ку* (B. l.poj.), *за́ рыку* (B. l.poj.), *ры́ку* (M. l.mn.), *рыка́м* (C. l.mn.), *ры́ку* (B. l.mn.), *рыка́ми* (N. l.mn.) (JAKUBOWSKI 1967: 4–8; GRZYBOWSKI 2006: 31–32). Błąd akcentuacyjny może zaburzyć percepcję, a na-

wet zakłócić proces komunikacji, por. *ды́ху* (duchy) – *дыху́* (perfumy), *цо́ум* (kosztuje) – *цоу́м* (stoi), *до́м* (dom) – *до́ма* (w domu) – *дома́* (domy).

Ponadto w przypadkach, kiedy ruchomość miejsca akcentu prowadzi do zamiany samogłosek akcentowanych na nieakcentowane (alternacji), np. *о́стров* (wyspa) – *остро́ва* (wyspy), powstaje kolejny problem związany z opanowaniem prawidłowych nawyków fonetycznych. Podczas wymowy istotna różnica jakościowa dotyczy artykulacji samogłosek w zależności od pozycji zajmowanej przez sylabę nieakcentowaną. „Artykulacja samogłosek w sylabach nieakcentowanych jest słabsza, mniej wyrazista, czasem bardzo zredukowana i pozbawiona dyftongoidalności” (GRZYBOWSKI 2006: 33). Sylaby stojące bezpośrednio przed akcentem wykazują I stopień redukcji, który jest określany jako słaby. Sylaby w innych pozycjach przed akcentem i po nim cechuje II stopień redukcji; są one „znacznie skrócone i nie mają własnego wyraźnego brzmienia. Ich artykulacja niemal całkowicie zależy od kontekstu konsonantycznego” (GRZYBOWSKI 2006: 38). Na przykład bardzo istotne jest prawidłowe zredukowanie samogłoski [o]. Jeśli występuje ona w pierwszej sylabie przed akcentem po spółgłoskach twardych, jest określana jako „a nieakcentowane” i pod względem akustycznym zbliżona jest do [a] akcentowanego, choć różni się od niego nieco mniejszym rozwarciem ust. Na piśmie „a nieakcentowane” jest oznaczane za pomocą litery [o], ale także [a], np. *водá* (woda), *могý* (mogę), *шала́и* (szałas). Natomiast w II stopniu redukcji głoski [a] i [o] mogą przechodzić do centralnej pozycji zredukowanej [ɤ], stając się samogłoską nielabializowaną, której parametry artykulacyjne określa się jako średni stopień rozwarcia i szereg środkowo-tylny (GRZYBOWSKI 2006: 36–39). Z kolei głoski [e] i [ɤ] w pozycji przed akcentem, np. w wyrazach *язы́к* (język), *Евро́па* (Europa), przechodzą w dźwięk zbliżony do [i]. Zmiana sposobu artykulacji samogłosek w zależności od ich pozycji akcentowej jest istotnym elementem opanowania normatywnej wymowy rosyjskiej.

Niezastosowanie redukcji jest naruszeniem norm języka rosyjskiego, co określane jest terminami lingwistycznymi „ikanie” i „okanie”. „Ikanie” nazywa brak redukcji głosek [e] i [ɤ], „akanie” – nieróżnicowanie wymowy głosek [o] i [a] w sylabie akcentowej oraz nieakcentowej i wymówienie ich z taką samą siłą i z jednakowym brzmieniem, np. w słowie *водá* [b[a]dá] (woda), *нока́* [p[a]ká] (cześć) (WALCZAK 2018: 19, 39). Natomiast „okanie” wskazuje na brak zamiany [o] na krótkie zredukowane [a] w sylabach poprzedzających akcent, np. *е[о]да́*, *з[о]л[о]ба́*. Warto dodać, że „okanie” cechuje wymowę osób posługujących się niektórymi dialektami wschodniosłowiańskimi i również z tego powodu nie może być tolerowane w procesie nauczania normatywnego języka rosyjskiego.

3. Nauczanie wymowy w praktyce dydaktycznej rusycystycznej

Mowa, z perspektywy jej fizjologii, jest uznawana za czynność nabytą, która uruchamia około tysiąca rozmaitych mięśni układu fonacyjnego i artykulacyjnego. Ponadto demonstrowuje się ona nawykami. W języku ojczystym nawyki wykształcane są we wczesnym dzieciństwie pod wpływem bodźców docierających z otoczenia i nieustannych wysiłków artykulacyjnych dziecka. W procesie uczenia się języka obcego mowa jest czynnością wtórną wobec już ukształtowanych nawyków języka ojczystego. Podczas jej kształtowania należy doprowadzić do uruchomienia na nowo zestrojów ruchowych tak, by dostosować je do zasad i praktyki artykulacji głosek nowego języka, a więc wykonać ogromną pracę modelującą aparat mowny i słuchowy (MARUSZEWSKI 1976).

W nauczaniu języka rosyjskiego aspekt ten nie jest jednak dostatecznie eksplikowany. Wskazuje na to sposób organizacji materiału w podręcznikach skierowanych do uczniów szkół, słuchaczy kursów i lektoratów. Znajdujemy w nich znikomy procent ćwiczeń służących kształceniu prawidłowej wymowy i akcentuacji. Nauka fonetyki bywa skorelowana z innymi podsystemami języka (graficznym w zakresie nauki alfabetu, gramatycznym, leksykalnym), jednak bez wyraźnego nacisku na konieczność przestrzegania zasad wymowy charakterystycznej dla języka rosyjskiego. Nie poświęca się uwagi kształceniu słuchu mownego. Tymczasem jest on złożoną umiejętnością umożliwiającą rozróżnianie wyrazów, które zbudowane są z fonemów danego języka. Uwrażliwienie ucznia na kształcenie słuchu mownego ma znaczący wpływ na poprawną, zgodną z przyjętymi normami artykulację i prozodyzację w obrębie konkretnego języka. Produkcja mowy rosyjskiej przez Polaka bez uprzednio ukształtowanej świadomości artykulacyjnej prowadzi najczęściej do uruchomienia transferu negatywnego. Manifestuje się on błędnym przeniesieniem nawyków artykulacyjnych zakodowanych w języku polskim na wymowę rosyjską, co skutkuje wadliwym brzmieniem.

4. Ocena umiejętności w zakresie wymowy w języku rosyjskim

Problem niezadowalająco rozwiniętej kompetencji fonetycznej, z którym stykamy się w praktyce językowej, zostanie zilustrowany obserwacjami. Ich istotą jest ustalenie, jakie usterki można uznać za typowe dla Polaków uczących się języka rosyjskiego oraz czy w warunkach nauczania tzw. szkolnego można stworzyć warunki sprzyjające poprawie tej sytuacji.

4.1. Zakres obserwacji

Przedmiotem do dyskusji jest ocena umiejętności w zakresie artykulacji rosyjskiej studentów, z którymi rozpoczęłam współpracę w październiku 2018 roku. Obserwacji poddano 159 osób, które uczą się języka rosyjskiego w ramach lektoratu na poziomie A1. Język rosyjski jest dla nich drugim lub kolejnym językiem obcym. 44 spośród obserwowanych osób to studenci, którzy mieli za sobą dwa semestry nauki rosyjskiego (60 godzin). 115 to osoby zaczynające naukę rosyjskiego. W obu grupach zdarzają się także tzw. ukryci początkujący (język rosyjski był ich przedmiotem szkolnym w gimnazjum, liceum). Można szacować, że stanowią oni około 5–10% ogółu uczących się na lektoracie.

4.2. Przebieg obserwacji

Materiałem empirycznym, służącym za podstawę obserwacji, były pliki dźwiękowe w formacie mp3, które studenci przysyłali do wykładowcy w ramach zadania domowego. Materiał wyjściowy stanowiło pięć krótkich tekstów (dialogi lub monologi) z życzeniami świątecznymi. Podlegał on odpowiedniemu opracowaniu dydaktycznemu w czasie zajęć, a mianowicie:

- 1) został wprowadzony na zajęciach wraz z komentarzem leksykalno-gramatycznym oraz ze wzorcem artykulacyjnym w postaci nagrania rodowitego użytkownika języka (płyta CD);
- 2) był trenowany na zajęciach w następujących sekwencjach:
 - powtarzanie głośne po jednym zdaniu za lektorem (imitacja);
 - powtarzanie z jednosylabowym (jednosekundowym) opóźnieniem za lektorem (ślepy *shadowing*);
 - czytanie po jednym zdaniu za lektorem;
 - czytanie z jednosylabowym opóźnieniem za lektorem (*shadowing*);
 - czytanie równoczesne z lektorem w taki sposób, by głosy lektora i studentów pokrywały się z sobą;
 - czytanie samodzielne i korekta wykładowcy.

Na podstawie wprowadzonych tekstów została zadana praca domowa. Spośród dostępnych pięciu tekstów studenci wybierali dwa dowolne z nich, nagrywali ich czytanie i przysyłali do oceny. Poproszono ich także o skompiłowanie własnych życzeń świątecznych/noworocznych dla wykładowcy i przesłanie ich nagrania w celu weryfikacji. Do dyspozycji studentów był materiał pomocniczy w postaci kserokopii tekstów oraz nagrań wypowiedzi rodowitego użytkownika.

4.2.1. Pierwszy etap obserwacji

Studenci chętnie przystąpili do wykonania zadania domowego. Zastosowano następujące kryteria oceny: liczba wyrazów fonetycznych¹ odczytanych prawidłowo i z zachowaniem zasad artykulacji przekładała się na liczbę uzyskanych punktów. Punkty zostały przeliczone na procenty, a ocena wyliczona według następującej skali: 0–59% prawidłowo odczytanych wyrazów – niedostateczny, 60–68% – dostateczny, 69–74% – dostateczny plus, 75–83% – dobry, 84–89% – dobry plus, 90–100% – bardzo dobry. Każdy tekst zawierał około 20 słów. Średnia liczba usterek wynosiła 8, co przekłada się na 40% poprawności wykonania zadania. Przesłane nagrania zawierały tak dużą liczbę błędów, że tylko 4 z nich można było uznać za satysfakcjonujące (ze względów motywacyjnych uznałam, że pozytywną informacją zwrotną będzie ocena dobra lub wyższa). Każdy student otrzymał drogą elektroniczną komentarz z wyszczególnieniem popełnionych usterek wraz z prośbą o powtórne nagranie – bez podania oceny, jaką otrzymuje. W drugim terminie wszystkie prace zostały ocenione pozytywnie, tzn. na ocenę minimum dobrą (i tylko ta ocena figurowała na liście ocen).

W dalszej części podrozdziału zostaną zamieszczone dwa teksty, które były najchętniej wybierane przez studentów, oraz przykładowy tekst z informacją zwrotną ze wskazaniem popełnionych błędów, kierowany indywidualnie do każdego ze studentów. Uwzględniono w nim jedynie te uchybienia, które zostały popełnione przez konkretną osobę. W opisie usterek nie posługuję się zapisem fonetycznym ani tzw. uproszczonym zapisem fonetycznym, co wiąże się ze specyfiką pracy na lektoracie (jedne zajęcia w tygodniu, wykształcenie niefilologiczne studentów). Transkrypcja fonetyczna przyjęta w języku rosyjskim wprowadza dodatkowe znaki wskazujące na stopień redukcji, czyli skrócenia i osłabienia samogłosek w sylabach nieakcentowanych w zależności od ich położenia względem akcentu. Na przykład [ə] stosowane jest na oznaczenie samogłoski *a* i *o* w sylabach niebezpośrednio przedakcentowych i poakcentowych, wymawianych jako krótki dźwięk pośredni pomiędzy polskim [a] i [y]; [ĕ] oznacza dźwięk zbliżony do polskiego [e], ale wymawiany znacznie dłużej i mocniej, a w pisowni rosyjskiej wyrażony literą [э]; znak [y] zapisany w transkrypcji wskazuje na wymowę samogłoski [ə] występującej w sylabie przedakcentowej itd. Odwoływanie się do zapisu transkrypcji wiązałoby się z koniecznością opanowania przez uczących się w czasie dwu pierwszych miesięcy nauki dodatkowego kodu zapisu, obok dwu niezbędnych, tj. cyrylicy

¹ Wyrazy fonetyczne są sekwencjami sylab podporządkowanymi jednemu akcentowi. Mogą one być większe od wyrazów jako jednostek leksykalnych lub gramatycznych. Wyrazy fonetyczne tworzone są poprzez połączenie wyrazów gramatycznych akcentogennych posiadających własny akcent (np. rzeczowniki, przymiotniki, liczebniki, czasowniki) i wyrazów nieakcentogennych (np. przyimki, spójniki, niektóre formy zaimków) (GRZYBOWSKI 2006: 31).

w wersji drukowanej (czytanie) i cyrylicy w wersji pisanej (pisanie), co ilustruje przykład:

Бы́стро, бы́стро – ‘szybko’ pisane dużą i małą literą w zapisie tekstu czytanego,

Быстро, быстро – ‘szybko’ pisane dużą i małą literą w tekście pisanym,

Быстро [bŭstrə] – ‘szybko’ w uproszczonej transkrypcji.

W obawie przed tym, że wprowadzenie trzech różnych sposobów zapisu mogłoby wykraczać poza realne możliwości cyklu nauczania i zniechęcić część studentów do nauki, decyduję się na wskazanie popełnianych błędów poprzez zapis wymowy rosyjskiej za pomocą znaków języka polskiego wraz z opisowym wyjaśnieniem, a raczej przypomnieniem, zasad fonetycznych.

1.

- Здравствуйте, Ге́нри!
- Здравствуйте, Ви́ктор!
- Ге́нри, поздравляю вас с Но́вым го́дом. Желáю вам в Но́вом годѹ успе́хов в рабо́те, сча́стья, здо́ровья.
- Спаси́бо, Ви́ктор. Я то́же поздравляю вас и желáю вам всего́ са́мого-са́мого хоро́шего.

Komentarz skierowany do studenta:

- Здравствуйте, Ге́нри!
- Здравствуйте, Ви́ктор! [o] *po akcencie czytamy jak krótkie* [a]
- Ге́нри, поздравляю вас [o] *przed akcentem czytamy jak krótkie* [a] с Но́вым го́дом [o] *po akcencie czytamy jak krótkie* [a]. Же́лáю *po* [ż] *zawsze wymawiamy twardy dźwięk* вам в Но́вом годѹ успе́хов в рабо́те, сча́стья *miękkie* [ś] i [ć], здо́ровья. [o] *przed akcentem czytamy jak krótkie* [a]
- Спаси́бо [o] *po akcencie czytamy jak krótkie* [a], Ви́ктор [o] *po akcencie czytamy jak krótkie* [a]. Я то́же поздравляю вас и желáю вам всего́ са́мого-са́мого [o] *po akcencie czytamy jak krótkie* [a] хоро́шего *po* [sz] *zawsze czytamy twardo*.

2.

Дорого́й Са́ша!

Поздравля́ем тебѧ с Но́вым го́дом! Желáем тебѧ в Но́вом годѹ пре́жде всего́ сча́стья в ли́чной жи́зни, кре́пкого здо́ровья, а та́кже больши́х успе́хов в спо́рте.

Твои́ друзья́ Ната́ша и Ё́горь

Komentarz skierowany do studenta:

Дорогой Саша!

Поздравляем [o] *przed akcentem czytamy jak krótkie* [a] тебя с Новым годом! Желаем *po [ż] czytamy twardo* тебе в Новом году прежде всего счастья в личной [o] *po akcencie czytamy jak krótkie* [a] жизни *po [ż] czytamy twardo*, крепкого здоровья, а также больших *po [sz] czytamy twardo* успехов [o] *po akcencie czytamy jak krótkie* [a] в спорте.

Твой другъя Наташа и Игорьъ *znak miękki zmiękcza* [r].

4.2.2. Wnioski

Podczas oceny zadania i analizy nadesłanego materiału nasuwa się kilka spostrzeżeń.

Okres uczenia się języka rosyjskiego (niecałe trzy miesiące w przypadku studentów I roku; trzeci semestr w przypadku studentów II roku; klasy gimnazjalne lub licealne w przypadku studentów tzw. ukrytych początkujących, którzy uczestniczą w zajęciach grupy studentów II roku) nie wpływa znacząco na zadowalające efekty w zakresie opanowania wzorców artykulacyjnych rosyjskich. W każdej grupie odnotowano zbieżne usterki. O ile w aspekcie jakościowym badane grupy nie wykazywały różnic, o tyle w aspekcie ilościowym zaobserwowano znaczące dysproporcje. Osoby, które od początku cyklu zajęć rozwijały świadomość fonetyczną i poddawane były częstym treningom fonetycznym, popełniały zdecydowanie mniej błędów niż pozostali studenci. Można zatem przyjąć, że:

- 1) istnieją błędne wzorce artykulacyjne typowe dla Polaków, które są obserwowane na początkowym etapie nauczania i powielane na kolejnych;
- 2) czas przeznaczony na opanowanie prawidłowej wymowy rosyjskiej nie jest decydującym kryterium w osiąganych efektach kształcenia w omawianym zakresie; błędy w wymowie nie znikają, a wręcz utrwalają się;
- 3) rozwijanie świadomości fonetycznej i wdrażanie nawyków artykulacyjnych skutkuje osiąganiem lepszych efektów kształcenia, mimo stosunkowo krótkiego czasu przeznaczonego na naukę.

4.2.3. Drugi etap obserwacji

Kolejnym etapem zadania domowego było skompilowanie życzeń dla wykładowcy i przesłanie ich wersji pisemnej oraz dźwiękowej do sprawdzenia. Poniżej wzór wykonanego zadania wraz z przykładowym komentarzem kierowanym do studenta:

Уважаемая Изабелла Новак!²

Поздравляю Вас с Новым годом. Желаю Вам всего самого доброго и хорошего, счастья в личной жизни, успехов в работе, улыбки на лице, а также крепкого здоровья.

Ваш студент Томэк

Komentarz skierowany do studenta:

Уважа́емая *Błędny akcent, akcentujemy pierwsze [a], a nie ostatnie* Изабе́лла *rosyjskie [ɪ], ale nie polskie [i]* Новак!

Поздра́вляю [o] *przed akcentem = krótkie [a]* вас с Но́вым го́дом [o] *po akcencie = krótkie [a]*. Же́лаю *po [ʒ] czytamy twardo* вам все́го *akcent pada na [o] nie na [e]* са́мого [o] *po akcencie = krótkie [a]* до́брого *wyraźnie wydłuży [o] akcentowane, wszystkie [o] po akcencie = krótkie [a]* и хоро́шего *po [sz] czytamy twardo, сча́стья miękkie [ś] i [ć], в ли́чной жи́зни po [ʒ] czytamy twardo, успе́хов в рабо́те, улы́бки на ли́це akcent pada na [e] nie na [i], а та́кже кре́пкого [o] po akcencie = krótkie [a] здо́ровья znak miękkie w tym otoczeniu wymawiamy jak [i]*.

W swoich autorskich tekstach studenci powielali (poza nielicznymi modyfikacjami) zdania użyte w tekstach czytanych. We wszystkich przypadkach błędy, które wystąpiły w czytaniu tekstów podręcznikowych, były powielone w życzeniach składanych we własnym imieniu. Uznać zatem można, że błędna wymowa utrwalona w czytaniu tekstu (reprodukcji) przenosi się na sposób wymowy tekstu własnego (produkcję).

Z uwagi na fakt, że tekst pisany nie wymaga stawiania kreski akcentowej, podobnie zresztą jak każdy tekst drukowany nieprzeznaczony do celów dydaktycznych, w tekstach autorskich pojawiły się dodatkowe uchybienia, nieobserwowane podczas czytania tekstu z podręcznika. Niektórzy studenci w preparowanych tekstach nie rozpoznali w sposób właściwy sylaby akcentowanej i wydłużali niewłaściwe głoski. Wnikliwa analiza odsłuchów uzmysłowiła, że czytali oni teksty podręcznikowe nie dość płynnie i w niezadowalającym tempie.

² W tekście pisanym (odręcznie, na komputerze) stawianie akcentu w języku rosyjskim nie jest praktykowane ani zalecane.

4.2.4. Wnioski

Porównując rezultaty osiągnięte przez poszczególnych studentów podczas wykonania pierwszej i drugiej części zadania domowego, można zaobserwować znaczącą korelację między nimi. Osoby, które nie włożyły pożądanego nakładu pracy w trening głośnego czytania tekstu wyjściowego, co manifestowało się brakiem pożądanej płynności, nie opanowały prozodii w sposób nawykowy. Najprawdopodobniej nie doszło u nich do utorowania odpowiednich dróg nerwowych, które byłoby wynikiem częstego przechodzenia przez nie tych samych impulsów, np. czucia głębokiego wymawianych głosek czy właściwych impulsów ruchowych mięśni aparatu artykulacyjnego, prowadzących do zautomatyzowania ruchów (AITCHISON 1991: 44). Sugeruje to, że częste powtarzanie danego wzorca artykulacyjnego w tekście dydaktycznym z zaznaczonym akcentem, np. podczas imitacji, czytania głośnego, skutkuje wykształceniem bezrefleksyjnego i poprawnego czytania tekstu niedydaktycznego, tj. bez zaznaczonego akcentu. Można zatem wnioskować, że płynność i dobre tempo podczas imitacji zdają się kluczowe dla osiąganych wyników w omawianym zakresie.

5. Wskazówki dydaktyczne

Reasumując sformułowane spostrzeżenia, można wskazać listę najczęściej występujących błędów naruszających normy języka rosyjskiego – wraz z propozycją racjonalizacji nauczania wymowy rosyjskiej. Zaliczamy do nich:

- 1) wskazanie minimum fonetycznego; na poziomie A1 najbardziej newralgiczne wydają się trudności przedstawione w tabeli 1;
- 2) w przypadku dźwięków trudnych czy niemożliwych do opanowania wskazanie na konieczność korzystania z substytutów, które są ekwiwalentne; należy za nie uznać takie jednostki języka polskiego, które mogą być przenoszone do języka rosyjskiego bez utraty funkcji znaczeniowej jednostek wyższego rzędu – wyrazów, zdań; porównując systemy fonematyczne języków rosyjskiego i polskiego, daje się wskazać zadowalające substytuty, w tym dla najbardziej problematycznego dźwięku, jakim jest zębowe twarde rosyjskie [ɬ] wyrażone literą *л*; i choć nie zachodzi całkowita zbieżność artykulacyjna pomiędzy nimi, to zaproponowana zamiana spełnia kryterium minimalnej poprawności na poziomie opanowania języka A1; substytuty wskazano w tabeli 1;
- 3) uświadamianie wagi akcentu wyrazowego dla procesu komunikacji (zmiana znaczenia) oraz dla ogólnego brzmienia przekazu (melodia języka), co

wynika z różnicy między charakterem polskiego i rosyjskiego akcentu; dla akcentu rosyjskiego istotne są iloczasy i napięcie artykulacyjne; samogłoska w sylabie akcentowanej jest dłuższa od samogłosek nieakcentowanych, a jej wymowie towarzyszy większe napięcie narządów artykulacyjnych, tworzących wyrazisty kanał głosowy; samogłoski nieakcentowane wymawiane są krócej, z mniejszym napięciem narządów mowy (GRZYBOWSKI 1983: 81).

Tabela 1

Artykulacja rosyjska – podstawowe trudności

Trudność	Przykład	Rodzaj błędu	Wymowa nienormatywna	Wymowa normatywna (substytut)
Wymowa dźwięku [o] w sylabie przed- i poakcentowej	поздравляю го́дом	Brak redukcji dźwięku [o] przed akcentem i po akcencie – jest to tzw. wymowa okająca. Należy ją uznać za chyba najbardziej rozpowszechnioną odmianę wymowy rosyjskiej obserwowaną u Polaków. Ponieważ ta właściwość jest charakterystyczna dla nienormatywnego (gwarowego) języka rosyjskiego (cechuje niektóre dialekty wschodniosłowiańskie – ukraiński i białoruski), to powinna być bezwzględnie wyrugowana z języka studentów. Nie świadczy ona bowiem o specyfice języka Polaków, ale rodzi konotacje z wymową jednoznacznie uznawaną za nieliteracką i nienormatywną.	[pozdrawljaju] [godom]	[pazdrawljaju] [godam]
wymowa dźwięku [ɫ]	желаем	Polskie [ɫ]. Brak bezpośredniego odpowiednika w języku polskim. W charakterze substytutu można wykorzystać tzw. sceniczne polskie [ɫ] (w jego uświadomieniu pomaga słuchanie piosenek Ewy Demarczyk, Czesława Niemena), polski dźwięk [u] lub wyciszony dźwięk [ɫ]. Nigdy nie [ɫ], ponieważ taki dźwięk istnieje w języku rosyjskim i jest oznaczony graficznie	[żelajem]	[żelajem]

		poprzez połączenie [л] i znaku miękkiego [ь]. Różnica fonematyczna [л] i [ль] w szczególnych przypadkach różnicuje znaczenie wyrazów, por. <i>угол</i> ‘kąć’ <i>уголь</i> ‘węgiel’ <i>полка</i> ‘półka’ <i>полька</i> ‘Polka’. Nie zachowując właściwych językowi rosyjskiemu różnic pomiędzy dźwiękami wyrażonymi literami [л], [ль], doprowadzamy do zlewania się tych fonemów, co w konsekwencji doprowadza do szumu komunikacyjnego.		
połączenia [жи] [же]	жизни желаю	Połączenia czytane miękko, zgodnie z zasadą pisowni, a nie wymowy.	[żizni] [żełaju]	[żyzni] [żełaju]
połączenia [ши] [ше]	больших, хорошего	Połączenia czytane miękko, zgodnie z zasadą pisowni, a nie wymowy.	[charosziwo]	[charoszewa]
wymowa dźwięku [ч]	личной	Wymowa głoski w sposób twardy, zbliżony do języka polskiego [licznój].	[licznaj]	[lićnaj]
wymowa dźwięku [щ]	счастья	Artykulacja dwu odrębnych twardych dźwięków [sz] + [cz] lub wymowa [sz].	[szczastja] [szastja]	[ściastja]
akcent wyrazowy	с Но́вым го́дом	Nieumiejętność wydłużenia sylaby akcentowanej w odpowiednim miejscu.	[s nowym godam]	[s nówym gódam]

Źródło: Opracowanie własne

Nasuwa się pytanie: Jakimi metodami pracy należy wpływać na poprawę jakości kształcenia w zakresie kształtowania nawyków prawidłowej wymowy w języku rosyjskim? Na podstawowym etapie nauczania powinno być ono nieodłącznym elementem niemal każdego zajęcia i pracy domowej. Oprócz metody artykulacyjnej (podawanie instrukcji fonetycznych, np. objaśnianie miejsca oraz sposobu artykulacji danego dźwięku) istnieje wiele technik pracy ułatwiających wdrażanie nawyków mownych, a wśród nich:

1) ćwiczenia percepcyjne:

- zaznaczanie usłyszanego głosu – zakreślanie na kolorowo liter, którym odpowiada akcent wyrazowy, szczególnie newralgicznej głosu [o] lub liter, w których nastąpiła redukcja dźwięku z [o] do [a];
- słuchanie nagrania, imitacja zdania po cichu i stawianie akcentu przez zaznaczenie kreski akcentowej;
- określanie emocji nadawcy;

2) ćwiczenia artykulacyjne:

- znajdowanie podobieństw w wymowie wyrazów rosyjskich i polskich: *жизнь* – życie, żywiec; *шифр* – szyfr, szyba; *шеlest* – szelest, szelki; *цена* – cena, cera;
- ćwiczenia o charakterze logopedycznym, które uświadamiają sposób ułożenia języka lub warg, co pomaga ustawić aparat mowny adekwatnie do wymogów danej głosu obcej; wymowę można kontrastować z językiem ojczystym, np. rosyjskie *мама* – wargowe, zaokrąglone polskie *mama* – wargowe, usta otwarte na płasko; *был* – końcówka języka dotyka podniebienia górnego i zębów, boki języka są odsunięte od zębów, a środek języka wyraźnie obniżony, podczas gdy jego tylna część przesuwa się w stronę podniebienia górnego, podobnie jak przy polskiej głósce [u]; wargi są położone neutralnie;
- dryle fonetyczne, czyli powtarzanie na głos chórem i indywidualnie nowych wyrazów, wyrażeń;
- tzw. łamańce językowe (*скороговорки*) stosowane jako przerywnik językowy, np. utrwalające nawyk wymowy miękkiego [ч], twardego [л] [ль] itd., np. *Четыре чёрных чумазеньких чертёнка чертили чёрными чернилами чертёж; Черепаха не скучая час сидит за чашкой чая; Мама мыла мылом Милу, Мила мыла не любила; От топота копыт пыль по полю летит;*
- czytanie tekstów techniką *shadowing*, które wyrabia prawidłowe wzorce artykulacyjne oraz tempo wymowy zbliżone do tempa wymowy naturalnego użytkownika języka;
- nagrywanie czytania tekstów i wysłanie nagrań do oceny nauczycielowi;
- piosenki – słuchanie i śpiewanie.

6. Podsumowanie

Podczas nauczania języka rosyjskiego kluczowe znaczenie ma uświadomienie wagi poprawnej wymowy dla ogólnego efektu, jaki osiągają uczący się w procesie kształcenia. Ważne jest również stworzenie przez prowadzącego

warunków sprzyjających opanowaniu prawidłowej wymowy, a także autorski dobór materiałów i technik pracy w tym zakresie. Jest to szczególnie istotne w początkowym okresie nauki, kiedy poprzez racjonalne postępowanie dydaktyczno-metodyczne można zapobiec powstawaniu złych nawyków artykulacyjnych, trudnych do usunięcia na dalszych etapach nauczania. Próba uelastycznienia drewnianego języka w celu uwrażliwienia na brzmienie i wymowę nauczanego języka jest jednak nie tylko pożytecznym treningiem, ale i dobrą zabawą oraz uatrakcyjnieniem zajęć. Moje doświadczenia pokazują, że konsekwentnie stawiane wymagania względem opanowania prawidłowych wzorców fonetycznych dają dobre rezultaty i wpływają pozytywnie na efekty kształcenia. Wartością dodaną jest to, że studenci podczas zajęć są pozytywnie zmotywowani i przyjaźnie nastawieni do nauki języka rosyjskiego.

Bibliografia

- AITCHISON J., 1991: *Ssak, który mówi. Wstęp do psycholingwistyki*. [Przeł. M. CZARNECKA]. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- GRZYBOWSKI S., 1983: *Podstawy fonetyki rosyjskiej dla Polaków*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- GRZYBOWSKI S., 2006: *Podstawowe wiadomości z fonetyki rosyjskiej*. Piła: PWSZ im. S. Staszica.
- JAKUBOWSKI W., 1967: *Akcent i wymowa w języku rosyjskim*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- MARUSZEWSKI M., 1976: *Mózgowe mechanizmy czynności nadawania i odbioru mowy*. W: SIATKOWSKI S. (red.): *Nauczanie języka rosyjskiego a językoznawstwo i psychologia*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- RUSIECKI J., 1993: *Rozwijanie sprawności słuchania ze zrozumieniem; podstawy teoretyczne i propozycje ćwiczeń*. „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 296–303.
- SZYMONIUK M., ZYCH A., 2008: *Skrypt z fonetyki teoretycznej i fonologii języka rosyjskiego (z ćwiczeniami)*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- WALCZAK J., 2018: *Fonetyka rosyjska. Praktyczny przewodnik po wymowie i intonacji z ćwiczeniami*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Wooden language – the difficulties in mastering Russian pronunciation

Abstract: The aim of the article is to present the issue of mastering correct pronunciation in the Russian language by Poles. As a result of the common belief that the languages' similarity is the factor of simplified communication, the topic is given insufficient attention in linguistic education. Moreover, the interference of these first and second languages is often understated, despite the fact that it has a strong influence on the phonetics and, de facto, hinders the communication.

The obtained empirical research (mp3 records of students' reading) was analysed in order to observe phonetic and prosodic competences. Moreover, the results of the research include glottodidactic recommendations, such as the techniques of implementing the correct articulatory and prosodic habits in Russian learning.

Key words: phonetics and phonology, articulation, prosody, interference, language competences

Noty

O Redaktorach

Danuta Gabryś-Barker, profesor, pracownik naukowo-dydaktyczny w Instytucie Językoznawstwa Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Jej główne zainteresowania badawcze obejmują zagadnienia z zakresu psycholingwistyki stosowanej, przyswajania języków oraz wielojęzyczności. Zajmuje się również kształceniem przyszłych nauczycieli języka angielskiego. Opublikowała dwie monografie naukowe i 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 zatrudniony w Zespole Lektorów Języka Angielskiego, Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych. Starszy wykładowca języka angielskiego w Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Jako dyrektor SPNJO aktywnie działa na rzecz zapewniania wysokiej jakości kształcenia, wspierania rozwoju zawodowego lektorów, stosowania innowacyjnych rozwiązań w dydaktyce języków obcych. Autor rozprawy doktorskiej na temat e-learningu w procesie nauczania języków obcych zorientowanym na rozwijanie kompetencji kluczowych; również autor publikacji poświęconych glottodydaktyce i akademickiemu e-learningowi.

O Autorach

Barbara Czwartos, doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, obecnie zatrudniona w Regionalnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Katowicach. Członek Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego oraz Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Niemieckiego. Zainteresowania: metodologia (w szczególności efektywność nauczania), psychologia, psycholingwistyka.

Joanna Drązek, nauczyciel konsultant ds. języków obcych w Regionalnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Katowicach, nauczyciel dyplomowany z długoletnią praktyką nauczania języka angielskiego w różnych typach szkół. Zainteresowania: podnoszenie jakości kształcenia w dziedzinie języków obcych, psycholingwistyka, psychologia, rozwój duchowy. W ramach współpracy z konsulatami i ambasadami USA w Polsce uczestniczyła w programie International Visitor Leadership Program (IVLP) w Stanach Zjednoczonych w 2013 roku organizowanym przez Departament Stanu USA.

Monika Horyśniak, doktor nauk humanistycznych, 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. 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* (Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 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 i osobami dorosłymi. Obecnie pracuje w Instytucie Języków Romańskich i Translatoryki Uniwersytetu Śląskiego, w Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych w Wodzisławiu Śląskim oraz na Uniwersytecie Trzeciego Wieku w Rybniku.

Hanna Komorowska, profesor zwyczajny, wykłada językoznawstwo stosowane i glottodydaktykę na Uniwersytecie Humanistycznospołecznym SWPS oraz na Uniwersytecie Warszawskim. Przewodniczyła Komitetowi Ekspertów ds. Nauczania Języków Obcych i Reformy Kształcenia Nauczycieli w Polsce. Była prorektorem Uniwersytetu Warszawskiego, prezesem Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, polską delegatką w Grupie Projektowej ds. Języków Nowożytnych przy Radzie Europy i członkiem powołanej przez Unię Europejską Grupy Wysokiego Szczebla ds. Wielojęzyczności. Pełni funkcję konsultanta Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych w Grazu, przewodniczy Komii-

tetowi selekcyjnemu polskiej edycji European Language Label. Ekspert MEN w zakresie programów i podręczników do nauki języków obcych, współautorka *Europejskiego portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków*. Autorka licznych publikacji z dziedziny metodyki nauczania języków obcych oraz kształcenia nauczycieli.

Julia Makowska-Songin, doktor nauk humanistycznych, nauczyciel akademicki angielskiego języka medycznego, autorka publikacji związanych z nauczaniem języków specjalistycznych oraz lingwistyką feministyczną.

Magdalena Nowacka, z wykształcenia anglistka, absolwentka Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Łódzkiego, nauczyciel akademicki, od 2011 roku dyrektor Centrum Językowego Politechniki Łódzkiej. Zgodnie z przekonaniem, że „kto stoi w miejscu, ten się cofa”, ciągle uczy się i szuka nowych ścieżek rozwoju zawodowego i osobistego. W 2011 roku uzyskała stopień doktora nauk humanistycznych w zakresie literaturoznawstwa. W 2013 roku uzyskała dyplom CELTA, Cambridge University, UK. W 2015 roku ukończyła Menedżerskie Studia Podyplomowe Przywództwo 2.0, w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie. Jej zainteresowania zawodowe obejmują m.in. zagadnienia inteligencji emocjonalnej, komunikacji w organizacji, budowania i motywowania zespołu.

Izabela Nowak, doktor nauk humanistycznych, wykładowca języka rosyjskiego w Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Autorka prac z zakresu rusycystyki: dwóch monografii, ponad trzydziestu artykułów, współautorka skryptu.

Anna J. Piwowarczyk, doktor nauk ekonomicznych w zakresie nauk o zarządzaniu. Ukończyła filologię germańską na Uniwersytecie Jagiellońskim. Od ponad 15 lat pracuje w Centrum Języków Obcych Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie jako wykładowca języka niemieckiego. Przedmiotem jej zainteresowań naukowych jest rozwój kompetencji komunikacji międzykulturowej oraz inteligencji kulturowej podczas procesu nauczania języków obcych umożliwiającego lepsze przygotowanie przyszłych ekonomistów i menedżerów do stosownego i skutecznego funkcjonowania na globalnym rynku pracy. Jest autorem około dwudziestu tekstów naukowych.

Aleksandra Szymańska-Tworek, doktor nauk humanistycznych, pracownik Instytutu Języka Angielskiego Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Pracę doktorską pod tytułem *Język angielski jako lingua franca: postawy przyszłych nauczycieli* obroniła w 2016 roku również na Uniwersytecie Śląskim. Jej główne zainteresowania naukowe to wszelkie aspekty zjawiska, jakim jest angielski jako *lingua franca*, paradygmat ELF, World Englishes, postawy wobec języka

oraz kształcenie nauczycieli języka angielskiego. Autorka publikacji na temat dydaktyki języków specjalistycznych oraz funkcjonowania języka angielskiego jako języka międzynarodowego.

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.

Jolanta Sujecka-Zajac, profesor nauk humanistycznych, pracuje w Instytucie Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Zajmuje się badaniami związanymi z glottodydaktyką w jej interdyscyplinarnym kontekście, m.in. współczesnymi koncepcjami kształcenia językowego, rolą i znaczeniem strategii (w tym zwłaszcza strategii metapoznawczych) w podnoszeniu skuteczności procesu dydaktycznego, miejscem *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego* i dokumentów europejskich w organizacji kształcenia językowego. W najnowszych badaniach analizuje problematykę uczenia się i wspierającą rolę nauczyciela w uczeniu uczenia się (fr. *Apprendre à apprendre*). Zagadnienia te znalazły swoje miejsce w monografii *Kompetentny uczeń na lekcji języka obcego. Wyzwania dla glottodydaktyki mediacyjnej* (2016, Wydawnictwo Werset). Autorka licznych artykułów w czasopismach krajowych i zagranicznych w zakresie nauczania / uczenia się języków obcych oraz autorka podręczników i materiałów dydaktycznych do nauki języka francuskiego jako obcego.

Marcin Szwed, filolog anglista, ukończył studia w zakresie lingwistyki stosowanej na Uniwersytecie Warszawskim. Tłumacz przysięgły języka angielskiego, tłumacz LSP, tłumacz konferencyjny i dydaktyk przekładu. Pracownik naukowo-dydaktyczny Katedry Anglistyki Uniwersytetu SWPS. Zajmuje się nauczaniem przekładu tekstów fachowych, dydaktyką tłumaczenia ustnego i tłumaczeniem wspomaganym komputerowo.



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
Barbara Konopka (teksty polskie)
Krystian Wojcieszuk (teksty angielskie)

Projektant okładki
Adam Malski

Przygotowanie okładki do druku
Magdalena Pache

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

Łamanie
Edward Wilk

Copyright © 2019 by
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone

ISSN 0208-6336
ISBN 978-83-226-3829-3
(wersja drukowana)
ISBN 978-83-226-3830-9
(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. 13,75. Ark. wyd. 15,5.
Papier offset. III kl., 90 g Cena 59,90 zł (w tym VAT)

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

Monografia Jakość w kształceniu językowym. Rozważania teoretyczne i praktyczne rozwiązania w serii Publikacje Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych UŚ, w której ukazują się prace z zakresu współczesnej problematyki nauczania języków obcych.

O jakości kształcenia mówi się w ostatnich latach bardzo dużo, ale mało jest prób określenia, czym ona tak naprawdę jest, a także identyfikacji czynników, które na tę jakość się składają. W oczywisty sposób pojęcie to odnosi się również do kształcenia językowego i w tym przypadku jest ono równie trudne do zdefiniowania. Nie jest też łatwo sprecyzować wyznaczniki jakości, czyli kryteria, według których powinna być ona oceniana, jak również jasno określić działania, które przyczyniałyby się do jej zapewniania. Można sobie bowiem zadać pytanie, czy wyrazem jakości kształcenia językowego są oceny uzyskiwane przez uczniów, ich rzeczywisty poziom opanowania języka, sposób prowadzenia przez nauczycieli lekcji, czy może wykorzystywanie w ich trakcie nowoczesnych technologii. Można się także zastanawiać, czy zwiększenie liczby godzin języka czy też zatrudnienie rodzimych jego użytkowników przełoży się na lepszą jakość kształcenia, jakkolwiek nie zostałaby ona zdefiniowana. Uwzględniając takie kwestie, nie ulega wątpliwości, że praca, którą Czytelnik trzyma w ręku, jest bardzo aktualną i potrzebną publikacją. [...] [A]utorami zamieszczonych w niej artykułów są nie tylko autorytety z zakresie uczenia się i nauczania języków obcych czy osoby odpowiedzialne za organizację procesu dydaktycznego w uczelniach, ale także praktycy, którzy każdego dnia muszą podejmować wysiłki zmierzające do zapewnienia jakości kształcenia. W związku z tym w publikacji Odbiorca znajdzie rozważania o charakterze teoretycznym, raporty z prowadzonych badań empirycznych, ale też sporo praktycznych wskazówek, które można wykorzystać na różnych etapach edukacyjnych.

Z recenzji wydawniczej prof. dr. hab. Mirosława Pawlaka

ISSN 0208-6336

Cena 59,90 zł (w tym VAT)

ISBN 978-83-226-3830-9



9 788322 638309

Więcej o książce

