

WSPÓŁCZESNA GLOTTODYDAKTYKA WOBEC ZMIAN EDUKACYJNYCH

Nowe wyzwania i innowacyjne rozwiązania



UNIWERSYTET ŚLĄSKI
WYDAWNICTWO

WSPÓŁCZESNA GLOTTODYDAKTYKA
WOBEC ZMIAN EDUKACYJNYCH
NOWE WYZWANIA I INNOWACYJNE ROZWIĄZANIA

WSPÓŁCZESNA GLOTTODYDAKTYKA WOBEC ZMIAN EDUKACYJNYCH

NOWE WYZWANIA I INNOWACYJNE ROZWIĄZANIA

pod redakcją

Danuty Gabryś-Barker i Ryszarda Kalamarza

Seria
Publikacje Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych (6)

Redaktor serii
Ryszard Kalamarz

Rada Naukowa serii
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

Recenzent
Danuta Wiśniewska

Spis treści

Wstęp (<i>Danuta Gabryś-Barker, Ryszard Kalamarz</i>)	7
Hanna Komorowska	
Nauczyciel pod presją	13
Dorota Zawadzka	
Edukacja zdalna z perspektywy studentów oraz wykładowców – próba oceny realizacji wyzwań w nauczaniu języków obcych w dobie pandemii	27
Dorota Pudo	
Reprezentacje studiowania i obraz Ja studenta romanistyki w warunkach nauczania zdalnego	41
Jolanta Łacka-Badura	
Dystans i bliskość wykładowcy na zajęciach językowych prowadzonych zdalnie: perspektywa studenta	55
Sylvia Stachurska-Ćwiek	
Foreign language learning attrition in a blended learning environment	69
Katarzyna Fredén De Los Rios, Paweł Kaźmierczak, Anna Sworowska	
Warsztaty językowe w dobie pandemii	87
Marcin Szwed	
The challenges of teaching simultaneous interpreting skills using distance learning methods	97
Marta Kaliska, Kamila Miłkowska-Samul	
Przydatność tradycyjnego podręcznika do nauki języka obcego w nauczaniu zdalnym	107

Maria Stec	
Design-based research of ESP/EAP materials: online courses for the MA and PhD students	117
Agnieszka Kościńska, Agnieszka M. Sendur	
Kursy typu MOOC jako nowoczesna forma samokształcenia oraz doskonalenia zawodowego	135
Zofia Chłopek	
On-line testing and assessment of young adult learners of foreign languages: challenges and solutions	155
Elżbieta Suszańska-Brzezicka	
Aspekty innowacyjne w nauczaniu języka obcego ogólnego (EGP) oraz specjalistycznego (ESP). Podejście neurodydaktyczne	171
Ewa Półtorak	
O lęku przed popełnieniem błędu i sposobach jego pokonywania na lekcjach drugiego/kolejnego języka obcego	191
Katarzyna Papaja	
The CLIL mindset: investigating open-mindedness of CLIL teachers	203
Noty	225

Wstęp

Niniejszy tom, zatytułowany *Współczesna glottodydaktyka wobec zmian edukacyjnych. Nowe wyzwania i innowacyjne rozwiązania*, jest kolejnym zbiorem artykułów opublikowanych w serii „Publikacje Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych”. Obejmuje teksty poświęcone sytuacji współczesnej glottodydaktyki, ze szczególnym uwzględnieniem obecnie panujących warunków pandemicznych, które bardzo ograniczyły, a często wręcz uniemożliwiły nauczanie w tradycyjny sposób. Ograniczenia wywołane pandemią wyzwoliły niezwykle pokłady kreatywności wśród nauczycieli glottodydaktyków na wszystkich poziomach szkolnej edukacji oraz wśród lektorów i wykładowców na wyższych uczelniach. Początkowe trudności, związane z barierą nieznajomości bądź znikomej znajomości możliwości i osiągnięć współczesnych technologii komputerowych w realizacji celów edukacyjnych, w tym w nauczaniu języków obcych, spowodowały konieczność samokształcenia, by móc funkcjonować w zmienionych warunkach pracy edukacyjnej. Funkcjonowanie nie w klasie, ale na platformie online, za pomocą różnorodnych komunikatorów: MS Teams, Zoom czy Google Meet (by wymienić tylko te najbardziej popularne), było i chyba nadal pozostaje pewnym wyzwaniem.

Tom, który oddajemy w ręce Czytelników, stanowi formę podzielenia się doświadczeniami z tego okresu pracy zdalnej, prowadzonymi w różnych kontekstach edukacyjnych i w różnych celach. Część autorów zaprezentowała przegląd założeń teoretycznych odnoszących się do wymienionych wcześniej obszarów, inni skupili się na wymianie doświadczeń praktycznych, nowych pomysłów, jeszcze inni postanowili opisać niepokojące nastroje, jakich wszyscy doświadczamy, ciągle ucząc się efektywnie pracować w systemie zdalnym czy hybrydowym. W zbiorze znalazło się również kilka tekstów, które w sposób bardziej generalny dotyczą wybranych aspektów praktyki glottodydaktyki, i które stanowią przykłady dobrych praktyk.

Tom rozpoczyna tekst pod wielce znaczącym tytułem *Nauczyciel pod presją*, autorstwa wybitnej badaczki procesów edukacyjnych w zakresie glottodydaktyki, Hanny Komorowskiej. Tekst ten jest szeroką analizą źródeł presji, nacisków i stresów, jakim podlega nauczyciel, a które wynikają zarówno z czynników zewnętrznych (publicystyka i badania naukowe, decyzje administracyjno-polityczne kształtujące politykę edukacyjną, oczekiwania rodziców i uczniów), jak i wewnętrznych (wewnątrzszkolnych). Autorka omawia te zagadnienia z perspektywy historycznej, ukazując jednocześnie sposoby reagowania nauczycieli wykształcających własne strategie radzenia sobie w sytuacji wielorakich presji, jakim nieustannie podlegają, wykonując swój zawód.

Obecna sytuacja związana z czasem pandemii i obostrzeniami, którym podlega działalność edukacyjna, to właśnie takie dodatkowe źródło presji. Dorota Zawadzka w artykule *Edukacja zdalna z perspektywy studentów oraz wykładowców – próba oceny realizacji wyzwań w nauczaniu języków obcych w dobie pandemii* podejmuje próbę analizy postaw studentów i wykładowców wobec wyzwań, jakie stworzyło nauczanie zdalne, czyli wprowadzona z dnia na dzień nowa forma nauczania i uczenia się. Celem ankiety przeprowadzonej wśród studentów uczestniczących w zajęciach językowych oraz wśród lektorów było zbadanie percepcji efektywności nauczania, zaangażowania studenta i jego motywacji, kreatywności i czasu koniecznego do przygotowania się do zajęć oraz ich atrakcyjności dla studenta. Jak pokazują wypowiedzi badanych, nauczanie tradycyjne ciągle jeszcze uznawane jest za bardziej optymalne, choć udoskonalony warsztat pracy z narzędziami online również jest oceniany pozytywnie i być może w pewnym stopniu pozostanie formą uzupełniającą w uniwersyteckiej dydaktyce językowej.

W kolejnym artykule, zatytułowanym *Reprezentacje studiowania i obraz Ja studenta romanistyki w warunkach nauczania zdalnego*, Dorota Pudo podejmuje temat sfery afektywnej. Autorka prezentuje wyniki swoich badań na temat stosunku studentów do siebie i do studiowania, które uległo ogromnym zmianom w okresie pandemii. Zmiany te spowodowały, że studenci stali się bardziej wrażliwi emocjonalnie, a szczególnie mocno podkreślają negatywne skutki braku autentycznych kontaktów społecznych. Jednocześnie badanie pokazało, iż reprezentowane przez studentów postawy nie są jednorodne. Niektórzy ankietowani oceniają sytuację negatywnie i niecierpliwie oczekują powrotu do tradycyjnych form studiowania, podczas gdy inni potrafią łatwiej przystosować się do nowych warunków.

Jolanta Łacka-Badura w tekście *Dystans i bliskość wykładowcy na zajęciach językowych prowadzonych zdalnie: perspektywa studenta* kontynuuje tematykę afektywną i przenosi nas na zajęcia językowe prowadzone przed ekranem komputera, bez bezpośredniego kontaktu nauczyciel–uczeń. Autorka porusza temat kształtowania relacji i dystansu, czyli tzw. bliskości interakcyjnej i interpersonalnej. To jeden z tych elementów pracy zdalnej, który wywołuje

nieustanną frustrację obu stron procesu dydaktycznego: nauczyciela i studenta i, jak się wydaje, jest najbardziej negatywnym aspektem nauczania zdalnego. Autorka, wykorzystując doświadczenia własne, mocno osadzone w tekstach źródłowych i badaniach innych autorów, dowodzi, iż stosowanie odpowiednich strategii na zajęciach online pozwala zredukować dystans i stworzyć atmosferę bliskości. Obserwacje te zostały poparte badaniem ankietowym przeprowadzonym wśród studentów. Jego celem było sprawdzenie, jak odbierają oni pewne zachowania nauczyciela i czy zachowania te wpływają na interakcję i bliskość podczas zajęć.

W kolejnym tekście, *Foreign language learning attrition in a blended learning environment* (Częściowa utrata kompetencji komunikacyjnej osób uczących się języka angielskiego jako obcego w środowisku hybrydowym), Sylwia Stachurska-Ćwiek przedstawia wyniki badania eksperymentalnego przeprowadzonego wśród studentów uczelni wyższych w celu sprawdzenia, w jakim stopniu zastosowanie dwóch różnych komunikatorów wpłynie na kompetencję komunikacyjną w języku obcym studentów w formule nauczania hybrydowego. Autorka podkreśla również ważny aspekt nauczania hybrydowego, jakim jest indywidualizacja nauczania.

Tematykę rozwijania kompetencji komunikacyjnej podejmują również Katarzyna Fredén De Los Rios, Paweł Kaźmierczak i Anna Sworowska w artykule zatytułowanym *Warsztaty językowe w dobie pandemii*. Autorzy omawiają założenia metodyczne międzynarodowego projektu, którego celem jest zbadanie efektywności komunikacyjnych warsztatów językowych online dla studentów w zakresie języka szwedzkiego.

Z kolei Marcin Szwed w tekście *The challenges of teaching simultaneous interpreting skills using distance learning methods* (Problemy dydaktyki tłumaczenia symultanicznego w kontekście nauczania zdalnego) porusza temat kształcenia przyszłych tłumaczy symultanicznych w dobie pandemii. Zarówno sama praktyka zawodowego tłumacza symultanicznego, jak i prowadzenie zajęć z tego zakresu ze studentami uległy znacznemu ograniczeniu w związku z obostrzeniami pandemicznymi. Autor udowadnia jednak, że można kontynuować takie kształcenie w ramach nauczania zdalnego poprzez zastosowanie metodologii Zdalnego Tłumaczenia Symultanicznego (Remote Simultaneous Interpreting). W artykule prezentuje on zalety i możliwości takiego nauczania oraz wyzwania, jakie stawia ono przed prowadzącym.

W następnym artykule, *Przydatność tradycyjnego podręcznika do nauki języka obcego w nauczaniu zdalnym*, Marta Kaliska i Kamila Miłkowska-Samul starają się pokazać, w jaki sposób i w jakim stopniu podręcznik do nauki języka obcego, będący podstawowym materiałem dydaktycznym, może być przydatny w zdalnym nauczaniu języków obcych. Omówienie uwarunkowań pandemicznych i ich wpływu na kształcenie językowe wraz z możliwościami zastosowania tradycyjnego podręcznika zostało uzupełnione zebranymi w ba-

daniach ankietowych wypowiedziami na ten temat nauczycieli języka włoskiego reprezentujących polskie uczelnie.

Tekst Marii Stec *Design-based research of ESP/EAP materials: online courses for the MA and PhD students (Angielski specjalistyczny i akademicki dla studentów i doktorantów: projektowanie materiałów i kursów online)* dotyczy przygotowania materiałów językowych z zakresu angielskiego języka specjalistycznego i języka akademickiego na platformie Moodle dla studentów studiów magisterskich i doktorantów. Ważnym założeniem jest, jak pisze autorka, powiązanie praktyki z tym, co mówią nam wyniki badań, a więc umocowanie tych materiałów w teorii glottodydaktycznej. Przedstawione wyniki badania przeprowadzonego metodą mieszaną (ilościowo-jakościowe podejście) ukazują wyzwania występujące w nauczaniu online na tym poziomie kształcenia. Wnioski z tego badania zawierają istotne wskazówki, odnoszące się nie tylko nauczania, ale i do kontynuacji badań na efektywnością materiałów umieszczanych na platformie Moodle.

Internetowa platforma edukacyjna z ofertą masowych otwartych kursów online stanowi obszar zainteresowania Agnieszki Kościńskiej i Agnieszki M. Sendur, autorek artykułu *Kursy typu MOOC jako nowoczesna forma samokształcenia oraz doskonalenia zawodowego*. Omawiają one podstawy teoretyczne powstania kursów MOOC, ich rozwój i klasyfikację, co ilustrują wybranymi przykładami. Kursy tego typu to uznane narzędzie edukacyjne, ale i szeroko stosowany instrument, pozwalający na rozwijanie kompetencji jednostkowych (kompetencji kluczowych) oraz zawodowych, nie tylko w edukacji językowej.

Artykuł Zofii Chłopek *On-line testing and assessment of young adult learners of foreign languages: challenges and solutions (Zdalne testowanie i ocenianie młodych osób dorosłych uczących się języków obcych: wyzwania i rozwiązania)* to ostatni tekst w niniejszym tomie poświęcony problematyce glottodydaktycznej w nauczaniu online. Niezwykle istotne zagadnienie testowania i oceniania w kształceniu językowym zostało omówione z perspektywy nauczyciela glottodydaktyka pracującego zdalnie i zinterpretowane na podstawie wyników badania kwestionariuszowego. Celem badania było zwłaszcza poznanie podejścia nauczycieli do testowania i oceniania online, a także poznanie stosowanych metod, napotykanych trudności i sposobów ich rozwiązywania. Wyniki pokazują, że badani wykazują zróżnicowane nastawienie wobec testowania online, jednakże wszyscy są w stanie sprostać wyzwaniom, jakie stawia przed nimi praca w trybie zdalnym w tym zakresie.

Ciekawe podejście do nauczania, oparte na założeniach neurodydaktycznych, przedstawia Elżbieta Suszańska-Brzezicka w artykule zatytułowanym *Aspekty innowacyjne w nauczaniu języka obcego ogólnego (EGP) oraz specjalistycznego (ESP). Podejście neurodydaktyczne*. Autorka odwołuje się do pracy naukowej i teorii Rudolfa Steinera, których głównym założeniem jest nauczanie przyjazne psychice uczącego się. Podejście neurodydaktyczne kła-

dzie nacisk na myślenie analityczno-skojarzeniowe i krytyczne, a także na rozwijanie umiejętności przetwarzania informacji. U podstaw tej umiejętności leży założenie, że efektywność procesu nauczania ściśle wiąże się z integracją motywacji zewnętrznej i wewnętrznej. Autorka w sposób bardziej szczegółowy odnosi się do praktyki glottodydaktycznej i etapów w kształceniu językowym w zakresie języka specjalistycznego.

Ewa Półtorak w artykule *O lęku przed popełnieniem błędu i sposobach jego pokonywania na lekcjach drugiego/kolejnego języka obcego* powraca do tematyki afektywnej w kontekście uczenia się każdego kolejnego języka obcego, koncentrując się szczególnie na lęku językowym związanym ze strachem przed popełnieniem błędu. Opisane zostały przede wszystkim bariery afektywne w komunikacji obcojęzycznej i rozwijaniu kompetencji uczącego się w tym zakresie. Lęk przed błędem językowym stanowi szczególnie dużą barierę w kształceniu językowym osób dorosłych (również na poziomie uniwersyteckim), którym poświęcony jest właśnie ten tekst w odniesieniu do nauczania języka francuskiego.

W artykule zamykającym tom, *The CLIL mindset: investigating open-mindedness of CLIL teachers (Podejście i sposób myślenia nauczycieli zintegrowanego kształcenia przedmiotowo językowego: otwartość jako cecha osobowości nauczyciela CLIL)*, Katarzyna Papaja zajmuje się pojęciem otwartości (ang. *open-mindedness*) w kontekście nauczyciela prowadzącego kursy CLIL (zintegrowane nauczanie przedmiotu i języka – Content and Language Integrated Learning). Kursy te stawiają przed nauczycielami liczne wyzwania, tym samym pewne ich cechy stają się niezwykle istotne. Jedną z nich jest właśnie otwartość. Autorka bada tę cechę na wybranej grupie nauczycieli za pomocą kwestionariusza osobowości *VIA Inventory of Strengths*.

Jako redaktorzy tomu mamy nadzieję, że będzie on stanowić dla Czytelników cenne źródło pomysłów, które można zastosować we własnej praktyce glottodydaktycznej, ale również utwierdzi ich w przekonaniu, że nauczanie zdalne ma wiele zalet. Pomimo swoich ograniczeń jest nie tylko „trybem awaryjnym”, jak stwierdziła jedna z autorek w tym tomie, ale w bezpiecznych czasach w pewnym stopniu może stać się jednym z narzędzi pracy nauczyciela oraz ucznia, uzupełniającym nauczanie tradycyjne. Uważamy też, że teksty wybrane do tego tomu pokazują, iż sytuacja, która zaskoczyła nas tak bardzo negatywnie, uruchomiła ogromne pokłady innowacyjności i kreatywności nauczycieli glottodydaktyków. Dziękujemy wszystkim autorom za podzielenie się z naszymi Czytelnikami cennymi i inspirującymi pomysłami, ale też swoimi problemami, niepokojami i sposobami ich rozwiązywania.

Nauczyciel pod presją

Streszczenie: Presja wywierana na nauczycieli jest zazwyczaj analizowana od strony presji wewnątrzszkolnej. Zróżnicowane i – co więcej – mocno skryształizowane oraz dobitnie wyrażane oczekiwania pochodzą jednak także z wielu zewnętrznych źródeł. Badania, publikacje i poglądy przedstawicieli innych dyscyplin humanistycznych, takich jak filozofia, socjologia, psychologia czy pedagogika, owocują licznymi postulatami dotyczącymi zadań systemu edukacji i roli nauczycieli w tym systemie. Postulaty te, podejmowane przez publicystów różnych orientacji politycznych, w różnych okresach historycznych i różnych krajach, wpływają na żądania administracji, postawy rodziców i oczekiwania uczniów, a zatem określają sytuację nauczycieli, w tym także nauczycieli języków obcych. W tekście zostaną przedstawione rodzaje tych postulatów w przeszłości i dziś, podjęta też zostanie próba odpowiedzi na pytania, jak reagują nauczyciele, jaki jest margines ich swobody, w jaki sposób unikają konfliktów i jak zarządzają konfliktami już zaistniałymi.

Słowa kluczowe: nauczyciel języka obcego, kształcenie nauczycieli, presje społeczne, ocena

Wstęp

Najpowszechniej stosowanym podejściem do analiz o charakterze glotto-dydaktycznym jest badanie procesu uczenia się i nauczania. Główni, choć niejedyni aktorzy tego procesu to nauczyciel i uczeń. Przynajmniej od trzech dekad tzw. orientacja edukacji na osobę uczącego się (*learner centred education*) kieruje uwagę badaczy ku uczniowi, procesom przetwarzania przezeń informacji, strategiom opanowywania nowego materiału językowego i strategiom komunikacyjnym oraz uwarunkowaniom wymienionych czynników. Warto jednak skierować ją przede wszystkim na nauczyciela. Był on dotychczas przedmiotem zainteresowania badaczy w dwóch różnych etapach rozwoju dyscypliny. W latach 1960–1980 badano efektywność poszczególnych metod nauczania,

a zatem i sposoby działania nauczyciela w klasie szkolnej (DE BOT, 2015). Z kolei w pierwszym dziesięcioleciu XXI wieku zajmowano się opiniami i poglądami nauczycieli, ich tzw. teoriami subiektywnymi oraz stylami poznawczymi w ramach kierunku epistemologicznego określanego zazwyczaj jako *teacher cognition research* (BORG, 2006, 2012). Oba te okresy zainteresowania nauczycielem charakteryzują się pewną wspólną cechą, mówią mianowicie o tym, jak i czym nauczyciel może – świadomie czy nieświadomie – wpływać na efekty kształcenia. Lecz nauczyciel zasługuje też na zajęcie się nim samym, jego samopoczuciem i tzw. dobrostanem (*well-being*) lub jego brakiem. To z kolei wiąże się z sytuacjami, w których to wcale nie nauczyciel wywiera wpływ na inne osoby lub zjawiska, ale inne osoby lub zjawiska oddziałują na nauczyciela. Najważniejsze i zarazem najtrudniejsze okazują się wpływy o charakterze negatywnym, odbierane jako presje. Im właśnie poświęcone będą kolejne podrozdziały niniejszego tekstu, w których omówię presje:

- zewnętrzne, w tym zarówno jawne, jak i niejawne;
- społeczne, czyli kontekstowe;
- wewnątrzinstytucjonalne.

1. Presje zewnętrzne

Jakkolwiek presje pochodzące ze źródeł wewnątrzszkolnych stanowią z reguły znaczne źródło frustracji, poważniejszym problemem okazują się naciski płynące z zewnątrz. Niekiedy są one trudno zauważalne, lecz charakteryzują się wielką siłą oddziaływania. Naciski wyraźnie widoczne bywają bolesne, jednak szczególnie bolesne mogą się okazać te, które określić można jako niewidzialną rękę systemu (KOMOROWSKA, 2017). I nie chodzi tu bynajmniej o jakiegokolwiek teorie spiskowe, a jedynie o pozostawianie pewnych sfer wpływu na nauczyciela poza horyzontem jego codziennej percepcji. Te wpływy, nieoczywiste dla obciążonych bieżącymi obowiązkami nauczycieli i niezauważalne dla niewprawnego oka, dotyczą przede wszystkim sposobu ich kształcenia.

Nauczyciele byli i są przygotowywani do wykonywania zawodu w sposób całkowicie od nich niezależny, przyjęty w danym okresie, w istniejących w danym czasie ograniczeniach instytucjonalnych i organizacyjnych. Poza tym wchodzi do zawodu w określonej w danym czasie historycznym sytuacji społeczno-politycznej, są im więc stawiane zadania uznane za istotne w danym okresie. Nauczyciel, zdawałoby się, autonomiczny zawsze przygotowuje się do zawodu i pracuje w pewnych ramach, z których tylko część może i umie zauważyć. Jakiego typu są więc te mniej lub bardziej widoczne naciski? Czego produktem okazuje się kształcenie nauczycieli? Aby zrozumieć presje wywie-

rane na edukacyjne formowanie przyszłego nauczyciela, warto przeanalizować presję, jakim podlega cała dziedzina dydaktyki języków obcych.

Od momentu, kiedy kształcenie nauczycieli przejęły uniwersytety, istnieje **presja dyscypliny akademickiej**, której merytorycznie lub formalnie – co bynajmniej nie jest tym samym – podporządkowane jest nauczanie języka. Presja ta jest dwojakiego rodzaju.

Po pierwsze, istotne jest, jaka dziedzina przypisuje sobie – i skutecznie realizuje – prawo do decydowania o edukacji językowej w sensie merytorycznym. Zwycięstwo jest wynikiem walki wewnątrz środowisk akademickich o wpływ na proporcje przedmiotów teoretycznych i praktycznych, liczbę poszczególnych kursów, ich rodzaj, a przede wszystkim na przekazywane treści.

Po drugie, wiele znaczy, jakiego rodzaju decyzje podjęły władze centralne wobec dyscypliny, do której formalnie przypisano dydaktykę językową. Chodzi o to, czy – bez względu na spory naukowców w obrębie danego uniwersytetu czy też między uniwersytetami – dydaktyka stanie się już oficjalnie, jako dziedzina, częścią językoznawstwa, pedagogiki, psychologii czy nawet filozofii. Historycznie układ sił przedstawiał się bardzo różnie zarówno w Polsce, jak i w innych krajach, a i dziś prezentuje się odmiennie w różnych państwach.

Obie te presje znacząco oddziałują na instytucje i programy kształcenia nauczycieli; to one formują przyszłego nauczyciela w sposób, na który nie ma on wpływu, przy czym oba rodzaje nacisku niekiedy się wykluczają, niekiedy zazębiają, rzadziej łączą w jeden nurt. Przyjrzyjmy się tym dwu rodzajom presji akademickiej bardziej uważnie.

1.1. Presja zewnętrzna niejawna

Pierwszy z wymienionych rodzajów presji dyscypliny akademickiej nazywam **presją dziedziny merytorycznie dominującej**. To presja szkół myślenia, spór akademicki, który prowadzi do różnic między ośrodkami, ale – w zależności od układu sił – może też powodować zmiany w tej samej instytucji. Przewaga jednej z tych szkół powoduje, że głosem decydującym jest głos pedagogiki, wewnątrz której znajdują się dydaktyki szczegółowe, a zatem pojawia się argumentacja, iż powinna się tam znaleźć także dydaktyka językowa. Decydująca o sposobie kształcenia nauczycieli może też okazać się psychologia – zajmuje się ona procesem uczenia się, zatem dydaktyka językowa powinna jej podlegać, skoro jako dziedzina zajmuje się procesem uczenia się języka obcego. Może to być również językoznawstwo, które uzna, że skoro zajmuje się językiem, wszystko, co dotyczy języka, także jego nauczanie, powinno być częścią tej dziedziny. Wszystkie te rozwiązania, nawet wraz z dominacją

filozofii i historii, były i są nadal stosowane na świecie, odkąd kształcenie nauczycieli przestało być domeną szkolnictwa średniego i pomaturalnego, a stało się domeną uniwersytetów, w których decyzje z reguły zależą od przewagi głosów w radach wydziałów.

Globalnie, w ujęciu historycznym, patrząc głównie na sytuację nauczania języków obcych w Wielkiej Brytanii, Michael Grenfell, Michael Kelly i Diana Jones ujmują historię dominacji dziedzin w ostatnim stuleciu w sposób następujący. Pierwsza połowa XX wieku to dominacja psychologii, która sprawuje rząd dusz nad wszelkim nauczaniem, także nauczaniem języka. W latach 60. dydaktyki przedmiotowe zaczynają ulegać filozofii, która postuluje oparcie kształcenia nauczycieli na związkach psychologii, historii i filozofii; dziedziny te, z osobna czy w połączeniu, nie mówią jednak nic o tym, co dzieje się czy powinno dziać się w sali szkolnej. Autorzy pomijają przy tym rolę socjologii, która w Wielkiej Brytanii przebojowo weszła w sferę kształcenia i doskonalenia nauczycieli jako sprzeciw wobec narastającej centralizacji i standaryzacji wprowadzonej przez rządy Margaret Thatcher w latach sprawowania przez nią funkcji premiera (1979–1990) (GRENFELL et al., 2003). Temat ten zostanie omówiony w dalszej części niniejszego tekstu w związku z innego rodzaju presją.

Na kontynencie europejskim sytuacja przedstawiała się nieco inaczej. W Niemczech o wpływ na kształcenie nauczycieli stale walczyła filozofia, głównie w osobach profesorów Theodora Litta (1880–1962) i Eduarda Sprangera (1882–1963), z psychologią, za którą optował Ernst Meumann (1862–1915). W poszczególnych ośrodkach ulegano jednej lub drugiej orientacji, co działo się równolegle, toteż nauczyciele kształceni w różnych instytucjach znacznie różnili się zarówno w zakresie wykształcenia, jak i wynoszonych z uczelni wartości (ANWEILER, 2005).

W Polsce było podobnie, zatem i u nas w przypadku kształcenia nauczycieli trudno mówić o dominacji wyłącznie psychologii czy filozofii, gdyż wpływy te występowały jednocześnie lub przemiennie w zależności od doboru kadry nauczającej w poszczególnych ośrodkach akademickich. Sytuacja taka powstała jako wynik ogromnego prestiżu niektórych uczonych. W Polsce międzywojennej największe znaczenie dla kształcenia nauczycieli miały z jednej strony poglądy psychologów: Jana Władysława Dawida (1859–1914), oddziałujące poprzez dzieła nieżyjącego już wówczas autora oraz jego następców i zwolenników, a także teorie szanowanego szczególnie w środowisku krakowskim Stefana Szumana (1889–1972), z drugiej zaś strony poglądy filozofów i pedagogów, szczególnie filozofa edukacji Sergiusza Hessena (1887–1950). W związku z tym istniały ogromne różnice w obrębie kierunków, programów i metod kształcenia nauczycieli, co wywarło też wpływ na powojenne kształcenie nauczycieli, początkowo niezwykle silnie zdominowane ideologicznie.

Do niedawna taki rozdzźwięk występował między przygotowaniem do zawodu nauczycieli kształconych w kolegiach językowych a przygotowaniem

tych, którzy zdobywali uprawnienia na studiach filologicznych. Dziś zjawisko to obserwujemy w nauczaniu początkowym – to różnice między nauczycielami kształconymi na wydziałach pedagogicznych w toku studiów nauczycielskich z tzw. komponentem językowym, a tymi, którzy ukończyli studia licencjackie na kierunkowej filologii. Wiele zależy też od różnorodnych połączeń instytutów, kierunków i katedr w ramach struktur uniwersyteckich oraz od rezultatów głosowań nad planami i programami studiów.

W takiej sytuacji presja jest źródłem problemów studenta/absolwenta, a te pojawiają się dwukrotnie. Pierwszy raz w przypadku przeniesienia się studenta do innej instytucji kształcenia, o innych treściach programowych i innych wartościach, gdzie nowo przybyły okazuje się studentem niedorównującym innym. Drugi raz pojawia się w momencie rozpoczęcia pracy zawodowej, kiedy dyrekcja, grono pedagogiczne czy nawet pojedynczy mentor z innej szkoły myślenia o przygotowaniu do zawodu uznają nowicjusza za osobę niedokształconą, o fundamentalnych brakach kompetencji – zjawisko to określane jest jako częściowa niekompetencja wstępna (*partial primary incompetence*) (WYSOCKA, 2003). Efektem takiej rozbieżności między poszczególnymi programami jest niejednorodność procesu oceniania młodego nauczyciela w nowym miejscu pracy. Praktyką oceniających nie jest zazwyczaj porównywanie programów studiów nauczycielskich, lecz raczej negatywna atrybucja dotycząca wykształcenia i osobowości, a skutkiem – trwałe zaburzenie relacji w gronie pedagogicznym.

Trzeba tu podkreślić, że presja merytorycznej dominacji to presja niejawna. Nie jest ona specjalnie ukrywana przed oczami społeczeństwa, spory akademickie przenikają bowiem do prasy i mediów, niemniej studenci i absolwenci rzadko ją sobie uświadamiają. Różnice dotyczące wzajemnej oceny czynnych nauczycieli już w trakcie pracy zawodowej przypisywane są, jak powiedziano wcześniej, raczej relacjom interpersonalnym niż odmienności sposobu kształcenia w toku przygotowania zawodowego.

1.2. Presje zewnętrzne jawne

Drugi rodzaj presji dyscypliny akademickiej to **presja dyscypliny formalnie nadrzędnej**, do której w danym okresie odgórnie przyporządkowano kształcenie nauczycieli, jest to zatem presja władz centralnych. Rzutuje ona na to, jak przyznawane są stopnie i tytuły naukowe, z jakiego grona dobiera się recenzentów, kto prowadzi akredytację instytucji i ocenę pracujących w niej wykładowców i lektorów. Odgórne narzucenie dyscypliny formalnie nadrzędnej – dziś w Polsce jest to językoznawstwo – pojawiło się wraz z wchłonięciem

znacznej części kształcenia nauczycieli przez szkolnictwo wyższe, przy czym sam fakt przejścia tego kształcenia przez uniwersytety jest w Polsce i na świecie odbierany jednogłośnie jako zjawisko bardzo pozytywne.

W okresie powojennym kształcenie nauczycieli szkół podstawowych formalnie i organizacyjnie podlegało pedagogice jako dziedzinie wyróżniającej w swym obrębie dydaktykę ogólną, na którą składają się dydaktyki szczegółowe, zaś kształcenie nauczycieli szkół średnich – wydziałom uniwersyteckim, czyli w przypadku języków obcych – filologiom. W efekcie filologowie zostawali nauczycielami właściwie bez przygotowania do zawodu, z wyjątkiem wyposażenia ich w dobrą znajomość języka kierunkowego. Siłę presji w tej walce o rząd dusz pokazuje występujące w Europie zróżnicowanie proporcji przedmiotów akademickich w przygotowaniu nauczycieli i przedmiotów bezpośrednio przygotowujących do zawodu. Jeszcze w kilkunastu ostatnich latach różnice w udziale przedmiotów praktycznych względem czysto akademickich w europejskich instytucjach kształcenia nauczycieli wynosiły od 10% do 50% (EUROPEAN UNION, 2005). Dopiero powstanie i rozwój metodyki nauczania języków obcych, nazwanej później glottodydaktyką, spowodowały jej przyporządkowanie językoznawstwu stosowanemu, a to w połączeniu z powstaniem kolegiów językowych niejako wymusiło – nie tylko w Polsce – silniejsze ukierunkowanie filologii na kwestie nauczania i uczenia się języka. Stało się to jednak dopiero w latach 90., a i dziś różnice proporcji programowych pomiędzy poszczególnymi instytucjami w Polsce i w innych krajach Unii Europejskiej są nadal ogromne.

Na swe kształcenie i przygotowanie do zawodu, ich niewystarczający poziom lub wręcz brak, niekiedy zaś na niewłaściwy lub nieprzydatny układ programu nauczyciele nie mieli i nie mają żadnego wpływu, choć to oni ponoszą konsekwencje cudzych wyborów, często dość bolesne. Dzieje się tak dlatego, że po uzyskaniu formalnych uprawnień stają przed bardzo zróżnicowanymi, mocno skryształizowanymi i dobitnie wyrażanymi, a jednak odmiennymi oczekiwaniami pochodzącymi z wielu różnych źródeł (HURST, REDING, 2009). Nie zawsze życzliwej ocenie podlega wtedy – jak już wspomniano – ich kompetencja początkowa (*initial competence*).

Do obu rodzajów presji dyscypliny akademickiej dołącza kolejna – **presja procedur narzuconych przez władze centralne**. Sięgnijmy tu do mało drażliwych porównań, mianowicie do przykładów dość odległych nie tylko historycznie, ale i geograficznie. Takim neutralnym już dziś przykładem jest Wielka Brytania lat 80. ubiegłego wieku. Programy i standardy narzucone szkołom przez rząd Margaret Thatcher, wraz z tabelami rankingowymi i ich konsekwencjami budżetowymi, spowodowały z jednej strony drastyczne ograniczenie autonomii nauczycieli, z drugiej zaś zawyżenie oczekiwań wobec uczniów. Odbывało się to kosztem słabszych uczniów i doprowadziło do ogromnego rozwarstwienia poziomu szkół. Socjologowie wskazali ekonomiczne, klasowe

i rasowe uwarunkowania klasyfikacji uczniów na dobrych i słabych i wraz z nauczycielami domagali się wyrównania szans edukacyjnych. Nurt socjologiczny zaczął dominować w instytucjach kształcenia przyszłych nauczycieli i w dużej mierze zawładnął doskonaleniem czynnych pedagogów. Wzmocnił rodzący się już w latach 70. kierunek badań nad klasą szkolną, szczególnie w kwestii nierówności społecznych. Rząd tłumił te działania, krytykując badaczy i edukatorów przyszłych nauczycieli, ale też samych nauczycieli za marksizm, który wskutek wieloletniej propagandy, skutecznie prowadzonej przez ówczesny Związek Radziecki, szeroko, lecz bezzasadnie utożsamiano z leninizmem i stalinizmem. Nauczyciele stanęli pomiędzy oczekiwaniami rządu, oczekiwaniami opiniotwórczych kręgów akademickich i zróżnicowanymi oczekiwaniami rodziców z rodzin o większym i mniejszym kapitale kulturowym oraz wyższej i niższej stopie życiowej. W efekcie niejednokrotnie musieli podejmować decyzje wbrew własnemu sumieniu i moralności, kierując się odpowiedzialnością społeczną lub bezpieczeństwem pracy. Dziś z podobnym problemem z oczywistych powodów mierzą się nauczyciele, a szczególnie nauczycielki – tu zrobię zrozumiały wyjątek dla feminy – zatrudnione w szkołach państwowych.

W funkcjonowaniu zawodowym nauczycieli pojawia się **presja standardów**, określana jako *accountability*, w znacznej mierze wiążąca się z centralizacją decyzji i pułapkami owej centralizacji. Cele standaryzacji są szczytne: podniesienie jakości edukacji, obiektywizm w stawianiu ocen i czytelne określenie zakresu odpowiedzialności poszczególnych osób, jednak efekty okazują się odwrotne do oczekiwanych: wzrost biurokracji, ograniczenie autonomii uczelni, szkół i nauczycieli, a przede wszystkim zredukowanie czasu przeznaczonego na nauczanie na rzecz tworzenia zbędnej dokumentacji. Tu wchodzimy w sferę presji silnie zauważalnych, ale dla kadry nauczycielskiej nieuniknionych. Rzutują one na działanie szkoły lub uczelni zatrudniającej danego nauczyciela czy lektora.

2. Presje kontekstowe

Wymienione wcześniej presje rodzą kolejną – **presję społecznej nieufności wobec nauczycieli**. Spory między przedstawicielami dyscyplin dominujących toczą się z użyciem argumentów mówiących, że wdrażanie rozwiązań nieodpowiadających poszczególnym grupom dyskutantów: psychologom, filozofom, pedagogom czy lingwistom, spowoduje, iż wykształcenie nauczycieli okaże się niedostateczne. Spory te przekładają się na publicystykę docierającą do szerokich warstw społeczeństwa. W sferze publicznej pozostaje już tylko chwytliwy

slogan: „nauczyciele nie są odpowiednio wykształceni”. O sporach pomiędzy akademikami zapomina się łatwo, lecz społeczne przekonanie o niedouczeniu nauczycieli pozostaje na długo. Analiza aktualnych ministerialnych wymagań dotyczących uprawnień nauczycielskich w Polsce potwierdza ogromną dominację pedagogów ogólnych, pojawia się więc obawa, iż – jako że nie posiadają oni uprawnień do nauczania jakiegokolwiek przedmiotu – potrzebują zadań, których nie wahałabym się określić jako „roboty publiczne dla pedagogów”. Wielokrotnie powtarzana właśnie przez pedagogów opinia, że nauczyciele nie wiedzą, jak postępować z uczącymi się, trwale zakorzenia się w szerokich kręgach społecznych. Do tego dochodzi przekonanie, iż studia nauczycielskie wybierają słabsi kandydaci. W USA szeroko zakrojone badania obejmujące porównanie kandydatów na studia nauczycielskie i na pozostałe kierunki rozpoczęto już na przełomie lat 70. i 80. ubiegłego wieku, a zakończono zapamiętaną przez cały świat konkluzją, że „bystrzy idą gdzie indziej” (*the smart go elsewhere*) (KERR, 1983). W Europie Środkowej i Wschodniej przez wiele lat nauka języków zachodnioeuropejskich w szkołach podstawowych nie była prowadzona, podobnie w wybieranych przez ponad połowę nastolatków zasadniczych szkołach zawodowych i w edukujących ponad 30% młodzieży technikach; wyjątek stanowiły licea ogólnokształcące, gdzie 14% młodzieży miało możliwość takiej nauki. Zmiana sytuacji politycznej sprawiła, że motywacja do studiowania języków obcych ogromnie wzrosła, a filologie obce postrzegano jako kierunki elitarne. Pozytywnie odróżnia to sytuację polskiego nauczyciela języków obcych od pozostałych grup polskich nauczycieli, ale i od nauczycieli języków obcych w wielu krajach Europy i świata.

Presja prestiżu to jeszcze jedna istotna kwestia, która z powodu wpływu sytuacji społecznej może stać się presją zinternalizowaną, odbieraną przez nauczyciela osobiście, choć jest to presja kontekstowa. Zawód nauczyciela znajduje się wysoko na skali uznania społecznego, najniższe wartości, uzyskane w 2013 roku, są nadal wysokie – nauczyciel to siódmy pod względem prestiżu zawód na trzydzieści badanych profesji (CBOS, 2013). Jednak status społeczny, a nawet satysfakcja zawodowa nie idą w parze ze statusem finansowym, co – wraz z innymi trudnościami – powoduje, że 81% nauczycieli w Polsce nie czuje się docenionymi pracownikami. To sytuuje ich blisko średniej europejskiej (80%); we Francji – kraju o najwyższym wskaźniku docenienia – „tylko” 60% nauczycieli odczuwa brak dostatecznego docenienia (TALIS, 2009, 2013, 2019). Pozostawanie w zawodzie jest jednak dowodem, że satysfakcja z pracy, zaangażowanie i motywacja stanowią przeciwwagę dla poczucia niedocenienia (DAY, 2004).

3. Presje wewnątrzinstytucjonalne

Silnie frustrujące dla bardzo wielu nauczycieli okazują się **presje wewnątrzinstytucjonalne**, będące konsekwencją standaryzacji. W tej sferze nacisków można wyróżnić kilka podgrup.

Pierwsza z nich wiąże się z ewaluacją – to **presja oceny nauczyciela**. Na dobór kryteriów ewaluacji nie ma on żadnego wpływu, musi jednak kształtować swe działania w sposób odpowiadający oficjalnie przyjętym kryteriom, a te różnią się w poszczególnych instytucjach edukacyjnych. Nie tak rzadkie są przypadki, kiedy np. lektor oceniany jest według tych samych kryteriów, według których ewaluowani są pracownicy naukowci uczelni. Nawet jeśli kryteria te mają charakter dydaktyczny, to kwestia autonomii nauczyciela i lektora staje pod znakiem zapytania. Jest to szczególnie istotne w erze postmetodycznej (KUMARAVADIVELU, 2001, 2012), kiedy dobór metod lub ich połączeń może być ogromnie zróżnicowany, podczas gdy kryteria oceny bywają ukierunkowane tylko na jeden ich zestaw, wybrany przez ewaluatorów. Poza zawsze trudnymi do obiektywnej oceny problemami interpersonalnymi istotną rolę odgrywa kwestia kompetencji ewaluatora. Najczęściej jest to inny nauczyciel, zwykle także osoba starsza i o dłuższym stażu. Długi staż i zaawansowany wiek mogą oznaczać wysoką kompetencję, ale bynajmniej nie stanowią jej gwarancji. Takich ewaluatorów określa się w literaturze jako doświadczonych nieekspertów (*experienced non-experts*) – ich umiejętności niekoniecznie są wyższe niż umiejętności ocenianych (BEREITER, SCARDAMALIA, 1993; DAY et al., 2006; TSUY, 2003, 2009). Ponadto wyróżnia się osoby określane dość łagodnie mianem nauczycieli o nadmiernej kompetencji (*excessive competence*), czyli nauczycieli o zrutynizowanych procedurach dydaktycznych (WYSOCKA, 2003).

Druga podgrupa presji standardów to **presja wyników nauczania**. Zwróćmy uwagę na terminologię – mówimy „wyniki nauczania”, choć w istocie są to przecież „wyniki uczenia się”. Język angielski jest tu bardziej precyzyjny – funkcjonuje w nim zwrot: *learning outcomes*. W Polsce już sam termin sugeruje, że całość odpowiedzialności spoczywa na nauczycielu czy lektorze. O niezbyt wysokiej zależności wyników ucznia od osoby nauczyciela w szkole podstawowej i średniej wiemy sporo z badań. O pozytywną korelację jest bardzo trudno – metaanaliza 800 badań wykazuje, że styl dydaktyczny zajmuje dopiero siódme miejsce wśród czynników wpływu na wyniki uczniów (HATTIE, 2009). Niemniej w badaniach OECD (2013) aż 65% nauczycieli z 23 krajów stwierdziło, że są oceniani na podstawie wyników swych uczniów i przejęli ten sposób myślenia o swojej pracy. Tam, gdzie te wyniki są wysokie, silniej niż czynnik nauczyciela działa intensywna i wieloletnia nauka pozaszkolna oraz ekonomiczny i edukacyjny poziom rodziny, wyrażający się m.in. HOMEPOS INDEX, na który składają się wyjazdy zagraniczne, kontakty z cudzoziem-

cam, wyposażenie domu w książki i komputery (EUROPEAN UNION, 2012; JACOB, LEFGREN, 2004; VIELUF et al., 2012). Z kolei tam, gdzie te wyniki są niskie, często silniejszy wpływ niż działania nauczyciela mają zmienne domu rodzinnego, aspiracje edukacyjne otoczenia czy wpływ środowiska rówieśniczego. To jednak właśnie na nauczyciela wywierana jest presja wyników i to on obarczany jest za nie pełną odpowiedzialnością. W edukacji akademickiej dochodzi do tego poziom oczekiwań. Matura – do zdania której wystarcza, co charakterystyczne, osiągnięcie zaledwie trzydziestoprocentowego wyniku – oficjalnie przynosi poziom przynajmniej B1, choć lektorzy wiedzą, że na ich zajęciach często pojawiają się uczący się na poziomie A2, a bywa i trudniej. Jednak oczekiwane jest doprowadzenie ich do poziomu B2, i to w liczbie godzin niedającej na to żadnej szansy.

Nie sposób nie zwrócić uwagi na fakt, że niektóre presje tego rodzaju – jak ta związana z wymaganym poziomem B2 na uczelniach wyższych – to w istocie presje zewnętrzne, które stają się presjami wewnątrzinstytucjonalnymi jedynie przez transmisję odgórnych oczekiwań. Nie można jednak generalizować tego stwierdzenia, gdyż trudno byłoby uznać za nieuzasadnioną presję wymóg osiągnięcia poziomu B1 po ponad 12 latach nauki języka obcego.

4. Presje wewnętrzne – presja idealnego nauczyciela

Dotąd mowa była o jawnych i ukrytych presjach zewnętrznych, kontekstowych oraz wewnątrzinstytucjonalnych. Bywają jednak w odczuciach nauczyciela także presje wewnętrzne. Najważniejszą z nich jest **presja obrazu idealnego nauczyciela**, a więc takiego, który jest w stanie wykonać wszelkie narzucone i dobrowolnie podjęte zadania. A przecież zadania, jakim ma sprostać nauczyciel, są liczne i poważne, w dodatku jest ich coraz więcej. Stale rosną też trudności związane z funkcjonowaniem w zawodzie.

Ogromna i wciąż powiększająca się liczba kompetencji, które nauczyciel ma rozwijać i jednocześnie przekuć na działania dydaktyczne, to zestaw niespotykany jeszcze kilkanaście lat temu: kompetencje cyfrowe, interpersonalne, interkulturowe, mediacyjne, umiejętności pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych, łączenia ewaluacji globalnej i kształtującej, prowadzenia projektów, aplikowania o granty na projekty. To tylko przykłady zadań, których liczba ostatnimi czasy rośnie wręcz wykładniczo (GRABOWSKA, 2018).

Presję modelu idealnego nauczyciela pogłębia uwewnętrznianie oczekiwań społecznych związanych z osiągnięciami uczniów i poczucie frustracji, gdy rezultaty okazują się niskie (VON DER EMBSE et al., 2016). Wewnętrzną presją, jaka wiąże się z perfekcjonizmem, jest też **konflikt ról** zawodowych, rodzin-

nych i towarzyskich (KONARZEWSKI, 2004, 2005). Bywa nią też poczucie niższości wobec nauczycieli native speakerów. Presja wynikająca z tych przyczyn powoduje frustrację, a długotrwały stres nierzadko prowadzi do wypalenia zawodowego.

5. Konkluzje – strategie radzenia sobie z presjami

Jakkolwiek oczekiwania innych wobec nauczyciela, ale też oczekiwania nauczyciela wobec siebie ciągle rosną, nie rosną przecież faktyczne zasoby psychiczne i zawodowe nauczyciela, który działa na granicy swoich możliwości. Wszystkie te presje powodują przemęczenie, często silny lęk przed każdym następnym dniem, a drugą stroną lęku, jego inną odmianą jest agresja. Pojawia się drażliwość, zachowania niesympatyczne, nazbyt kategorycznie wypowiadane opinie oraz tendencja do stosowania kar i innych strategii dominacyjnych.

Istnieją jednak strategie prewencyjne pozwalające zapobiec konfliktom (CONNOR, 2021; KOMOROWSKA, 2020) oraz strategie radzenia sobie ze stresem. Nie warto autodestrukcyjnie pogarszać swojej sytuacji poprzez współdziałanie z czynnikami nacisku, poddawanie się presjom bez stawiania oporu nie jest bowiem konieczne ani wskazane. Co więcej, niekiedy nauczyciele aktywnie współdziałają ze stresującymi czynnikami nadrzędnymi, starając się za wszelką cenę spełnić rosnące oczekiwania. Zwracają uwagę na wszystko z wyjątkiem siebie, zapominając, że to oni są najważniejszym – choć niejedynym – czynnikiem sprzyjającym sukcesowi ucznia. W efekcie cierpią i zrezygnowani zgadzają się na współczesny status kozła ofiarnego. Fenomen ten przeanalizowany został w ujęciu historycznym i kulturowym przez René Girarda w fundamentalnej pracy *Le bouc émissaire* (GIRARD, 1982), która ukazała się w Polsce w roku 1987 pod tytułem *Kozioł ofiarny*.

Nie ma też powodu, by nauczyciel obwiniał się z powodu odczuwania negatywnych emocji i nie zawsze przyjemnych stanów. One również są potrzebne i ewolucyjnie uzasadnione (KOMOROWSKA, 2016). W toku przygotowania do zawodu warto uwrażliwić przyszłych nauczycieli na to, że poczucie irytacji, a nawet gniew to ważne sygnały, iż osoba, z którą pozostajemy w kontakcie, przekracza nasze granice i pozwala sobie względem nas na zbyt wiele. Ważna jest skuteczna asertywność. Utrzymujące się poczucie irytacji może doprowadzić do niekontrolowanego wybuchu, co spowoduje konflikt i pogorszy nasze położenie. Wcześniej dostrzeżone pozwoli nam spokojnie, ale stanowczo dowieść swoich racji i nie zgodzić się na niestosowne wobec nas zachowania przełożonych, kolegów czy uczących się.

Poczucie nudy ostrzega przed monotonią i sugeruje, byśmy zróznicowali swe działania, nawet gdyby miały być bardziej obciążające, szczególnie że znudzenie prowadzącego łatwo udziela się uczącym się.

Obniżenie nastroju, a nawet depresja wygasza naszą nadmierną aktywność i pokazuje, że dotychczasowy kierunek tej aktywności nie jest dla nas najlepszy. Korzyścią w tym przykrym stanie jest dla nas to, że mamy czas na wyciszenie, spokojne przeanalizowanie swojej sytuacji, zaplanowanie realistycznej i korzystnej zmiany, włączając nawet zmianę miejsca pracy.

W psychologii pozytywnej nie chodzi przecież o chowanie głowy w piasek i udawanie, że w ogóle nie miewamy negatywnych uczuć. Nie chodzi też o to, by obwiniać się za ich odczuwanie. Dlatego jednym z celów kształcenia nauczycieli jest wdrażanie ich do samooceny oraz bieżącej oceny sytuacji, w której będą umieli jak najwcześniej zauważyć u siebie tego rodzaju odczucia, właściwie wykorzystując autorefleksję (GABRYŚ-BARKER, 2012), by zrozumieć przyczyny i uwarunkowania negatywnych emocji, a następnie wykorzystać tę wiedzę w celu poprawy swojej sytuacji.

Bibliografia

- ANWEILER O., 2005: *Nauki uniwersyteckie i kształcenie nauczycieli w Niemczech i w Polsce – uwagi historyczne*. W: W. HÖRNER, M.S. SZYMAŃSKI (red.): *Nauczyciel i kształcenie nauczycieli. Zmiany i wyzwania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 31–38.
- BEREITER C., SCARDAMALIA M., 1993: *Surpassing Ourselves: An Inquiry into the Nature and Implications of Expertise*. Chicago: Open Court.
- BORG S., 2006: *Teacher Cognition and Language Education*. London: Continuum.
- BORG S., 2012: *Current approaches to language teacher cognition research: A methodological analysis*. In: R. BARNARD, A. BURNS, (eds.): *Researching Language Teacher Cognition and Practice*. Bristol: Multilingual Matters, s. 11–29.
- BOT K. DE, 2015: *The History of Applied Linguistics. From 1980 to the Present*. London: Routledge.
- CBOS, 2013: *Prestiż zawodów. Komunikat z badań BS/164/2013*. Warszawa: Fundacja Centrum Badania Opinii Społecznej.
- CONNOR A., 2021: *Self-compassion in a professional context: Examining the rationale for and potential benefits of offering mindful self-compassion training to second language teachers*. In: J. LATKOWSKA (ed.): *Issues in Foreign Language Teaching and Teacher Development: Reflection and Analysis*. Katowice: Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”.
- DAY C., 2004: *A Passion for Teaching*. London: Routledge Falmer.
- DAY C., STOBART G., SAMMONS P., KINGSTON A., GU Q., SMEES R., MUTJABA T., 2006: *Variations in Teachers’ Work, Lives and Effectiveness (VITAE). Research Report RR743*. London: Department of Education and Skills.

- EMBSE VON DER N., PENDERGAST L., SEGOOL N., SAEKI E., RYAN S., 2016: *The influence of test-based accountability policies on school climate and teacher stress across four states*. "Teaching and Teacher Education" 59, s. 492–502.
- EUROPEAN UNION, 2005: *Key Data on Education in Europe*. Brussels: The European Commission.
- EUROPEAN UNION, 2012: *Surveylang – First European Survey on Language Competences. Final Report*. Brussels: The European Commission.
- GABRYŚ-BARKER D., 2012: *Reflectivity in Pre-service Teacher Education. A Survey of Theory and Practice*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- GIRARD R., 1982: *Le bouc émissaire*. Paris: Grasset.
- GIRARD R., 1987: *Kozioł ofiarny*. Tłum. M. GOSZCZYŃSKA. Łódź: Wydawnictwo Łódzkie.
- GRABOWSKA A., 2018: *Kompetencje nauczycieli języków obcych*. W: J. BOGUĆKA, A. GRABOWSKA (red.): *Rozważania o jakości programu edukacyjnego English Teaching. Profil pełnomocnego nauczyciela*. Nidzica: Nidzicka Fundacja Rozwoju NIDA, s. 21–33.
- GRENFELL M., KELLY M., JONES D., 2003: *The European Language Teacher*. Berlin–Bern: Peter Lang.
- HATTIE J., 2009: *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analysis Relating to Achievement*. London: Routledge.
- HURST B., REDING G., 2009: *Professionalism in Teaching*. Boston: Pearson.
- JACOB B.A., LEFGREN L., 2004: *The impact of teacher training on student achievement: Quasi-experimental evidence from school reform efforts in Chicago*. "Journal of Human Resources" 39, s. 50–79.
- KERR D.H., 1983: *Teaching competence and teacher education in the United States*. In: L.S. SHULMAN, G. SYKES, (eds.): *Handbook of Teaching and Policy*. New York: Longman, s. 126–149.
- KOMOROWSKA H., 2016: *Difficulty and coping strategies in language education: Is positive psychology misrepresented in SLA/FLT?* In: D. GABRYŚ-BARKER, D. GAŁAJDA (eds.): *Positive Psychology Perspectives on Foreign Language Learning and Teaching*. Berlin: Springer, s. 39–56.
- KOMOROWSKA H., 2017: *Kształcenie językowe w Polsce*. Warszawa: FRSE.
- KOMOROWSKA H., 2020: *Konflikty w pracy nauczycieli języków obcych*. „Języki Obce w Szkole” 2, s. 67–75.
- KONARZEWSKI K., 2005a: *Nauczyciel*. W: K. KONARZEWSKI (red.): *Sztuka nauczania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 160–190.
- KONARZEWSKI K., 2005b: *Oświata polska po roku 1989*. W: K. KONARZEWSKI (red.): *Sztuka nauczania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 91–104.
- KUMARAVADIVELU B., 2001: *Toward a postmethod pedagogy*. "TESOL Quarterly" 35/4, s. 537–560.
- KUMARAVADIVELU B., 2012: *Language Teacher Education for a Global Society*. New York and London: Routledge.
- TALIS, 2009: *The Teaching and Learning International Survey. Main Findings from the Survey and Implications for Education and Training Policies in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- TALIS, 2013: *The Teaching and Learning International Survey. Main Findings from the Survey and Implications for Education and Training Policies in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- TALIS, 2019: *Results. Vol I. The Teaching and Learning International Survey. Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: OECD.

- TSUI A., 2003: *Understanding Expertise in Teaching. Case Studies of ESL Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TSUI A., 2009: *Distinctive qualities of expert teachers*. "Teachers and Teaching: Theory and Practice" 15 (4), s. 421–439.
- VIELUF S., KAPLAN D., KLIEME E., BAYER S., 2012: *Teaching Practices and Pedagogical Innovations*. Paris: OECD.
- WYSOCKA M., 2003: *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

The teacher under pressure

A b s t r a c t: The teaching profession suffers under a variety of pressures which – although typically analysed from the institutional point of view – spring not only from within educational institutions but also from governmental and contextual sources. Research and social debates result in demands placed upon educational systems and requirements to be met by teachers functioning therein. Postulates voiced by representatives of many humanistic disciplines, such as philosophy, sociology, psychology and pedagogy differ across space, time and political systems shaping tasks set by educational authorities, attitudes held by the society as well as expectations of parents and students. The paper identifies types of past and present demands placed on language teaching profession and examines teachers' reactions, the degree of their autonomy, ways of preventing difficulty and strategies in conflict management.

K e y w o r d s: language teacher, social pressures, teacher education, teacher appraisal

Edukacja zdalna z perspektywy studentów oraz wykładowców – próba oceny realizacji wyzwań w nauczaniu języków obcych w dobie pandemii

Streszczenie: W marcu 2020 roku wykładowcy z dnia na dzień stali się e-wykładowcami, a studenci e-studentami. Nowa sytuacja edukacyjna postawiła przed każdym z uczestników procesu dydaktycznego wiele wyzwań. Artykuł jest próbą odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu nauczającym i uczącym się języków obcych na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie udało się sprostać wymaganiom nowej rzeczywistości edukacyjnej. Na podstawie kwestionariusza wypełnionego przez wykładowców oraz studentów drugiego roku studiów licencjackich, którzy przez wprowadzeniem lektoratów online doświadczyli nauki języków obcych w formie tradycyjnej na UEK, dokonano porównania oceny takich czynników w nauczaniu języków obcych, jak skuteczność nauczania, zaangażowanie studentów podczas zajęć, kreatywność, motywacja, ocena pracy studentów, pozorne uczestnictwo w zajęciach, czas przygotowania/przygotowania się do zajęć oraz atrakcyjność zajęć. Analiza odpowiedzi respondentów pozwala stwierdzić, że chociaż wykładowcy doskonale poradzili sobie z kształceniem językowym w środowisku wirtualnym, to nie jest to optymalny sposób prowadzenia lektoratów na uczelni. Począwszy od marca 2020 roku wykładowcy poświęcili wiele czasu na doskonalenie warsztatu z wykorzystaniem narzędzi cyfrowych, co z pewnością wzbogaci spektrum stosowanych metod po powrocie do zajęć tradycyjnych.

Słowa kluczowe: lektoraty, nauczanie online, nauczanie tradycyjne, wyzwania, pokolenie Z

Wprowadzenie

W marcu 2020 roku zarówno wykładowcy, jak i studenci stanęli przed koniecznością wdrożenia się do nauczania zdalnego. Studenci z dnia na dzień

stali się e-studentami, a wykładowcy e-wykładowcami. Nowa sytuacja edukacyjna postawiła przed każdym z uczestników procesu dydaktycznego wiele wyzwań. Niniejszy artykuł jest próbą oceny, na ile udało się im sprostać.

Pierwsze miesiące po zamknięciu uczelni były okresem walki z przeszkodami technicznymi. Wykładowcy musieli zaopatrzyć się w bardziej niezawodny sprzęt, zadbać o szybsze połączenie internetowe, poznać narzędzia i aplikacje służące bardziej skutecznemu nauczaniu zdalnemu. Edukacja online stawała się coraz bardziej efektywna.

Chcąc odpowiedzieć na pytanie, w jakim stopniu nauczający i uczący się języków obcych na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie poradzili sobie z wyzwaniami nauczania/uczenia się w warunkach pandemii, zwróciłam się z prośbą o porównanie lektoratów zdalnych z lektoratami wcześniejszymi, odbywającymi się w warunkach tradycyjnych. Kwestionariusz wypełniali wykładowcy z Centrum Językowego oraz studenci drugiego roku studiów licencjackich, którzy uczestniczyli w lektoratach zarówno w klasie, jak i online.

1. Opis badanych grup

W badaniach przeprowadzonych na przełomie stycznia i lutego 2021 roku wzięło udział 33 wykładowców z Centrum Językowego Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie oraz 110 studentów drugiego roku studiów stacjonarnych, którzy drugi rok uczą się języków obcych na uczelni. W ich pierwszym semestrze nauki oraz przez trzy tygodnie drugiego semestru zajęcia odbywały się na uniwersytecie, dalsza część semestru drugiego oraz semestr trzeci to zajęcia zdalne. Wśród wykładowców ankietę wypełniło 26 kobiet i 5 mężczyzn¹. 12,1% to lektorzy w wieku poniżej 30 lat, 12,1% stanowiły osoby w wieku 30–40 lat, 18,2% wykładowców mieściło się w przedziale wiekowym 40–50 lat. Największą grupę wykładowców (39,4%) stanowiły osoby z przedziału wiekowego 50–60 lat. W najstarszej grupie wykładowców (powyżej 60 lat) znalazło się 18,2% osób.

Wśród studentów, którzy chcieli podzielić się swoją opinią na temat lektoratów, 63,3% stanowiły kobiety. Udział procentowy mężczyzn to 36,7%. Wszyscy należący do tej grupy miescili się w przedziale wiekowym 18–22 lata, urodzili się między 1999 a 2003 rokiem, czyli są przedstawicielami pokolenia Z.

¹ Dwie osoby nie wypełniły części ankiety dotyczącej płci.

1.1. Pokolenie Z a zdalna nauka języków obcych

Według teorii pokoleń Karla Mannheim'a każde pokolenie jest kształtowane przez wydarzenia pokoleniowe. Siły społeczne formujące przesadzają, w jakich odstępach czasowych możemy mówić o powstaniu nowego pokolenia (por. MACIOLEK, 2019: 35). „W Polsce, jak się wydaje, można mówić o generacji X – urodzonych przed 1980–1985 rokiem, świadomych uczestników dwóch systemów politycznych; generacji Y – urodzonych na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych, nieznających nie tylko świata PRL-u, ale przede wszystkim świata bez komputerów i telefonów komórkowych [...]; oraz generacji Z – urodzonych w 2000 roku lub po tej dacie, dla których Polska jest od zawsze członkiem NATO (1999) i Unii Europejskiej (2004), nie istnieje świat bez mediów społecznościowych (2004 rok – uruchomienie Facebooka), a telefon komórkowy z ekranem dotykowym jest minicentrum rozrywki i podstawowym narzędziem dostępu do sieci” (TURULA, 2016: 33). Wymienione grupy różnią się stylem życia, wartościami i postawami. Odnosi się to też do obszaru edukacji. Według Roberta Oliwy, autora artykułu *Pokolenie Z – cyfrowe podejście do nauki języków obcych*, reprezentantów tego pokolenia charakteryzują następujące wyznaczniki:

- nie są w stanie wyobrazić sobie świata bez internetu, komputerów, telefonów komórkowych i często postrzegają rzeczywistość poprzez świat wirtualny;
- wolą czytać teksty z ekranu komputera, laptopa czy telefonu komórkowego;
- szukają informacji w kilku źródłach, a następnie je ze sobą konfrontują;
- uważają, że są w stanie wykonywać kilka czynności w tym samym czasie;
- szukają obrazów i materiałów wideo przed przeczytaniem tekstu;
- decydują się na interakcję z innymi użytkownikami w sieci w czasie rzeczywistym;
- zdobywają wiedzę w ostatniej chwili, korzystając z najmniejszej ilości materiału; sięgają głównie do materiałów dostępnych w sieci;
- adaptują materiały znalezione w sieci do własnych potrzeb;
- chcą natychmiast otrzymać nagrodę za swoją pracę;
- preferują uczenie się treści dla nich ważnych, natychmiast użytecznych i zabawnych;
- za atrakcyjne uważają zdobywanie wiedzy poprzez gry komputerowe, surfowanie w internecie lub sieci społecznościowe;
- lubią opowiadać o sobie i swoich przeżyciach poprzez zdjęcia i filmy (por. OLIWA, 2015: 41–42).

Analizując przebieg nauczania języka obcego, dostrzegamy, że większość oczekiwań przedstawicieli pokolenia Z w obszarze przyswajania wiedzy zostaje spełniona w czasie lektoratów zdalnych: nauczanie odbywa się w środowisku wirtualnym, z możliwością korzystania z zasobów internetu prawie bez ogra-

niczeń. Nie ma możliwości używania materiałów drukowanych, co może być udręką dla pokoleń wykładowców, lecz według podanej wcześniej charakterystyki odpowiada preferencjom studentów. Istnieje możliwość szerokiego zastosowania materiałów wizualnych na zajęciach zarówno przez wykładowców, jak i przez studentów. Wykładowcy używają wielu aplikacji, by urozmaicić zajęcia, pojawiają się na nich elementy (cyfrowej) zabawy. Wydawać by się więc mogło, że studenci jako przedstawiciele generacji Z powinni być w pełni zadowoleni z procesu uczenia się/nauczania przebiegającego w taki właśnie sposób. Jednakże wyniki przeprowadzonych badań wskazują, że nauka języków obcych w takiej formie cieszy się jedynie umiarkowanym uznaniem wśród studentów, którzy poprzez swoje wcześniejsze doświadczenia mają możliwość porównania lektoratów zdalnych z tradycyjnymi.

1.2. Pokolenia wykładowców a nauczanie zdalne

W gronie wykładowców są przedstawiciele pokolenia wyżu demograficznego oraz pokoleń X i Y. Osoby urodzone między 1946 a 1964 rokiem nazywane są w literaturze przedmiotu pokoleniem wyżu demograficznego (HORWITZ, 2012; BAUMANN, LEONCINI, 2018; ESPINOZA, UKLEJA, 2018). Dla nich ważne są autorytety. Uważają, że osoby starsze i bardziej doświadczone zawsze mają rację i należy im się szacunek. Przedstawiciele tego pokolenia potrafią pracować w warunkach stresu, posiadają też umiejętność rozwiązywania konfliktów. Młodszym osobom często wydaje się, że pokolenie wyżu demograficznego nie radzi sobie z nowymi technologiami. Jednak często starsi pracownicy dobrze opanowali obsługę komputerów czy telefonów komórkowych, mimo tego, że w czasach ich młodości takie urządzenia nie istniały (SZYMCHYK, 2018).

Kolejnym pokoleniem, nazwanym pokoleniem X, są osoby urodzone między rokiem 1965 a 1979. To pokolenie „jest zasadniczo różne od rówieśników w USA czy Europie Zachodniej. Takie wspólne pokoleniowe doświadczenia, jak czasy komunizmu, upadek muru berlińskiego, koniec socjalizmu w Polsce, zasadniczo ukształtowały to pokolenie w naszym kraju” (MACIOLEK, 2019: 21). Przedstawiciele tego pokolenia wychowali się w czasach telefonów stacjonarnych i komunikowali się bez dostępu do internetu, wysyłając listy i kartki pocztowe. „Najważniejsze są dla nich takie wartości, jak: rozwój osobisty, niezależność życiowa, różnorodność, inicjatywa, pracowitość, elastyczność, przedsiębiorczość. [...] Są ukierunkowani na rezultaty. Planują z tradycyjnym kalendarzem, choć dobrze sobie radzą z techniką elektroniczną, nie wierzą zasobom sieci. Bazują raczej na kontaktach osobistych i papierowym archiwum.

To jednak zazwyczaj opóźnia ich działanie, nierzadko podnosi poziom stresu” (MACIOŁEK, 2019: 24).

Najmłodszą grupę wykładowców stanowią przedstawiciele pokolenia Y, urodzeni na przełomie lat 80. i 90. ubiegłego wieku. W artykule *Pokolenie Y a metody dydaktyki akademickiej* Błażej Sajduk opisuje tę grupę jako społeczność jeszcze studiujących. Za Wojciechem Szewką nazywa ją pokoleniem wujka Googla i cioci Wiki. Wśród ich zalet wymienia swobodę w korzystaniu z najnowszych technologii, tolerancyjność i umiejętność pracy w zespole, umiejętność tworzenia społeczności oraz wielozadaniowość. Wśród wad pojawia się ograniczenie źródeł pozyskiwanych informacji do internetu, brak szacunku dla prywatności, nierealistyczne oczekiwania życiowe, niecierpliwość, ograniczona odpowiedzialność, szybkie popadanie w nudę oraz koncentrowanie się wyłącznie na sobie i swoich celach (SAJDUK, 2013: 12). Widzimy więc, że pokolenie Y ma wiele cech wspólnych z pokoleniem Z. Czy zatem reprezentanci generacji Y lepiej oceniają zajęcia zdalne z języka obcego niż pokolenia starszych wykładowców? Po przeanalizowaniu ankiet wypełnionych przez młodszych lektorów okazuje się, że wprawdzie uważają oni, iż zajęcia zdalne są bardziej atrakcyjne, lecz za bardziej skuteczne uznają zajęcia stacjonarne. Według ich opinii na zajęciach stacjonarnych studenci są bardziej zmotywowani, a ocena ich pracy jest bardziej adekwatna.

2. Narzędzie badawcze

Narzędziem badawczym był kwestionariusz, w skład którego wchodziło 10 pozycji oraz metryczka. W badaniu pilotażowym wyłoniłam czynniki istotne dla porównania nauczania tradycyjnego z nauczaniem zdalnym. Każda z części kwestionariusza zawierała pytanie zamknięte oraz pytanie otwarte – tu respondenci wpisywali swoje komentarze związane z danym pytaniem. Formularz powstał z pomocą narzędzia Google Forms. Został on utworzony w dwóch wersjach: dla wykładowców oraz dla studentów, w celu zbadania opinii obu tych grup w odniesieniu do następujących kwestii: skuteczność nauczania/uczenia się języka obcego, zaangażowanie na zajęciach/kreatywność, koncentracja, motywacja studentów, motywacja wykładowców, ocena pracy studentów, możliwość pozornego uczestnictwa w zajęciach, czas przygotowania/przygotowania się do zajęć oraz ocena atrakcyjności zajęć. Z prośbą o wypełnienie formularza zwróciłam się do wszystkich lektorów i wykładowców Centrum Językowego UEK. Poprosiłam ich również o przesłanie linku do ankiety studenckiej wszystkim studentom drugiego roku studiów stacjonarnych.

3. Wyniki badania

Wyniki badania dowiodły, że niektóre z wyznaczników zajęć językowych na uczelni wykazują niewielkie różnice ze względu na sposób prowadzenia zajęć. Wyznaczniki te zostały zestawione w tabeli 1. W tabeli 2 (s. 35) znalazły się te aspekty, które w badaniu zostały wskazane jako znacznie różniące się w zależności od formy prowadzonych zajęć.

Tabela 1

Wyniki badań studentów i wykładowców:
cechy zajęć języka obcego niestanowiące problemu w trakcie nauczania zdalnego

KREATYWNOŚĆ STUDENTÓW			
Odpowiedzi	Studenci są bardziej kreatywni na zs	Studenci są bardziej kreatywni na zz	Nie widzę różnicy w kwestii kreatywności na zs i zz
Studenci	23,6%	33,6%	42,7%
Wykładowcy	30,3%	12,1%	57,6%
ZAANGAŻOWANIE STUDENTÓW			
Odpowiedzi	Studenci są bardziej zaangażowani na zs	Studenci są bardziej zaangażowani na zz	Nie widzę różnicy w zaangażowaniu studentów na zs i zz
Studenci	33,0%	18,3%	48,6%
Wykładowcy	37,5%	6,2%	56,3%
MOTYWACJA WYKŁADOWCÓW			
Odpowiedzi	Wykładowcy są bardziej zmotywowani na zs	Wykładowcy są bardziej zmotywowani na zz	Nie widzę różnicy w kwestii motywacji wykładowców na zs i zz
Studenci	14,5%	17,3%	68,2%
Wykładowcy	28,1%	15,6%	56,3%
MOTYWACJA STUDENTÓW			
Odpowiedzi	Studenci są bardziej zmotywowani na zs	Studenci są bardziej zmotywowani na zz	Nie widzę różnicy w kwestii motywacji studentów na zs i zz
Studenci	39,4%	19,3%	41,3%
Wykładowcy	48,5%	0%	51,5%
ATRAKCYJNOŚĆ ZAJĘĆ			
Odpowiedzi	Zs są bardziej atrakcyjne niż zz	Zz są bardziej atrakcyjne niż zs	Nie widzę różnicy w kwestii atrakcyjności zs i zz
Studenci	26,4%	32,7%	40,9%
Wykładowcy	48,5%	12,1%	48,5%

zs – zajęcia stacjonarne; zz – zajęcia zdalne

Źródło: Opracowanie własne.

57,6% wykładowców oraz 42,7% studentów nie dostrzega większej różnicy między **kreatywnością studentów** na zajęciach stacjonarnych i zdalnych. Aż 33,6% ankietowanych studentów uważa, że bardziej kreatywni są na zajęciach zdalnych. W komentarzach czytamy np.: „Z powodu zastosowania nowych technologii znacznie wzrosła moja kreatywność”; „Jestem bardziej kreatywna na zajęciach zdalnych, ponieważ w Internecie łatwiej mogę znaleźć inspiracje”; „Zajęcia zdalne są mniej stresujące i z tego powodu jestem bardziej kreatywna”. Wzrostu kreatywności studentów na zajęciach zdalnych raczej nie zauważają wykładowcy. Jedynie 12,1% wykładowców oceniło, że studenci są bardziej kreatywni na zajęciach zdalnych. „Kreatywność zależy od osoby, a nie od formy zajęć. Generalnie z każdym rokiem młodzi ludzie są coraz mniej kreatywni” – czytamy w jednym z komentarzy. Być może ta różnica spowodowana jest pokoleniową odmiennością rozumienia pojęcia kreatywności, które dla pokolenia Z nabiera innego znaczenia. Pokolenie współczesnych studentów żyje w kulturze wyrażania siebie w każdym obszarze swojego życia (por. MACIOLEK, 2019: 39).

Dla większości ankietowanych studentów (48,6%) to, czy uczą się języka w klasie czy zdalnie, nie ma wpływu na ich **zaangażowanie**. Potwierdzają to też wykładowcy (56,3%). Ci ostatni wskazują, że na zajęciach zdalnych przeszkodę na drodze do pełnego zaangażowania stanowią czasem trudności techniczne. Poza tym w warunkach domowych studenta otacza zbyt wiele rozpraszaczy, w związku z czym trudniej jest mu skupić się na tym, co dzieje się na zajęciach. W opiniach studentów znajdujemy wypowiedzi, że przebywanie w domu demotywuje i zniechęca do większej aktywności. Na korzyść nauczania zdalnego zaliczana jest praca w małych pokojach (*breakout rooms*) – studenci bardziej się angażują, ponieważ czują się mniej skrępowani, zabierając głos. Odnośnie do nauczania w klasie w komentarzach pojawiły się spostrzeżenia, że na zajęciach tradycyjnych nauczyciel może angażować się całym sobą, co skutkuje większą aktywnością studentów. Różnica w ocenie zaangażowania studentów na zajęciach online przez nich samych oraz przez wykładowców wynosi aż 10%. Jedynie 6,2% wykładowców zauważa, że studenci są bardziej zaangażowani na zajęciach zdalnych, z kolei większe zaangażowanie własne na zajęciach online deklaruje aż 18,3% studentów.

Jeśli chodzi o ocenę **motywacji wykładowców** podczas zajęć tradycyjnych i zdalnych, 56,3% spośród nich zadeklarowało, że czują się jednakowo zmotywowani bez względu na formę zajęć. 68,2% studentów również nie dostrzegło zmian w motywacji prowadzących po przejściu na nauczanie zdalne. Według ponad 28% wykładowców ich motywacja była wyższa na zajęciach tradycyjnych, a według 15,6% – na zajęciach zdalnych. Studenci podobnie oceniają motywację swoich wykładowców – 17,3% jest zdania, że zajęcia zdalne są bardziej motywujące dla ich wykładowców.

Porównując **motywację studentów** na zajęciach tradycyjnych i zdalnych, wykładowcy stwierdzili, że są oni bardziej zmotywowani na zajęciach stacjonarnych (48,5%). Spośród studentów jedynie 39,4% uznało, że ich motywacja jest na wyższym poziomie na zajęciach tradycyjnych. 51,5% wykładowców nie widzi różnicy w motywacji studentów do nauki języka ze względu na sposób przeprowadzanych zajęć. Potwierdza to 41,3% studentów. Żaden z wykładowców nie dostrzegł zwiększonej motywacji studentów podczas zajęć zdalnych, deklaruje to natomiast 19,3% studentów, którzy wzięli udział w badaniu.

Większość badanych (48,5% wykładowców i 40,9% studentów) nie widzi różnicy w zakresie poziomu **atrakcyjności** zajęć stacjonarnych i zdalnych. Mimo deklarowanego ogromu pracy włożonej w przygotowanie zajęć zdalnych tylko 12,1% wykładowców uważa, że są one bardziej atrakcyjne niż ich wcześniejsze zajęcia stacjonarne. Dostrzega to jednak bez mała 33% studentów. 48,5% wykładowców przyznaje, że zajęcia stacjonarne były dla studentów bardziej atrakcyjne, co zauważyło jedynie 26,4% studentów. Wykładowcy podkreślają, iż brakuje im bezpośredniego kontaktu ze studentami, poruszania się na zajęciach i natychmiastowych reakcji. Studenci napisali w komentarzach, że na zajęciach zdalnych cenią sobie możliwość i łatwość wykorzystania materiałów pochodzących z internetu oraz komfort pracy w małych grupach.

Jest wiele aspektów nauczania języków obcych, które w nauczaniu zdalnym w ocenie zarówno studentów, jak i wykładowców stanowią źródło problemów. Należą do nich: skuteczność nauczania/uczenia się, koncentracja na zajęciach, ocena pracy studentów, motywacja studentów, łatwość pozornego uczestniczenia w zajęciach oraz czas przygotowywania/przygotowywania się do zajęć. Wyniki badań ilustruje tabela 2.

Prawie 85% wykładowców sądzi, że choć zajęcia zdalne mogą być dla studentów bardziej atrakcyjne, to jednak nauczanie stacjonarne daje **lepsze efekty**. Tę opinię potwierdza 42,7% studentów. 18,2% ankietowanych studentów zaznaczyło odpowiedź, że to zajęcia zdalne są w ich odczuciu bardziej skuteczne, czego nie potwierdził żaden z wykładowców. W komentarzach zarówno studenci, jak i wykładowcy podkreślają, iż kontakt studentów z wykładowcami w klasie wirtualnej jest gorszy, przez co zajęcia stają się mniej skuteczne. Według studentów skuteczność zajęć zależy głównie od ich własnej motywacji: „Jeśli jest chęć, to bycie online nie utrudnia nauki języka”, ale pojawiają się też głosy oceniające naukę zdalną negatywnie, np.: „Niestety według mnie zajęcia zdalne nie są tak skuteczne jak nauka w klasie. Studentom bardziej się nie chce niż chce”. Wykładowcy zwracają uwagę na problemy z połączeniem internetowym, co uniemożliwia pełne korzystanie z zajęć. W komentarzach znalazły się też uwagi dotyczące możliwości zastosowania szerszego spektrum metod na zajęciach tradycyjnych oraz lepszego dopasowania technik nauczania do różnych typów percepcji i uczenia się.

Tabela 2

Wyniki badań studentów i wykładowców:
cechy zajęć języka obcego generujące problemy w trakcie nauczania zdalnego

SKUTECZNOŚĆ/EFEKTYWNOŚĆ NAUCZANIA/UCZENIA SIĘ			
Odpowiedzi	Bardziej skuteczne są zs	Bardziej skuteczne są zz	Nie widzę różnicy między skutecznością zs i zz
Studenci	42,7%	18,2%	39,1%
Wykładowcy	84,8%	0%	15,2%
KONCENTRACJA NA ZAJĘCIACH			
Odpowiedzi	Studenci są bardziej skoncentrowani na zs	Studenci są bardziej skoncentrowani na zz	Nie widzę różnicy między koncentracją studentów na zs i zz
Studenci	61,8%	18,2%	20,0%
Wykładowcy	66,7%	21,2%	12,1%
OCENA PRACY STUDENTÓW			
Odpowiedzi	Zs dają lepszą możliwość adekwatnej oceny pracy studentów	Zz dają lepszą możliwość adekwatnej oceny pracy studentów	Nie widzę różnicy w kwestii oceniania na zs i zz
Studenci	62,4%	7,3%	30,3%
Wykładowcy	90,9%	0%	9,1%
POZORNE UCZESTNICTWO W ZAJĘCIACH			
Odpowiedzi	Na zs student łatwiej może stwarzać pozory uczestniczenia w nich	Na zz student łatwiej może stwarzać pozory uczestniczenia w nich	Nie widzę różnicy w kwestii pozornego uczestniczenia w zs i zz
Studenci	7,3%	63,3%	30,3%
Wykładowcy	3,0%	81,8%	15,2%
CZAS PRZYGOTOWANIA/PRZYGOTOWANIA SIĘ DO ZAJĘĆ			
Odpowiedzi	Potrzebuję więcej czasu, żeby przygotować się do zs niż do zz	Potrzebuję więcej czasu, żeby przygotować się do zz niż do zs	Nie widzę różnicy w kwestii przygotowania się do zs i zz
Studenci	45,9%	13,8%	40,4%
Wykładowcy	6,0%	75,8%	18,2%

Źródło: Opracowanie własne.

Koncentracja jest na zajęciach zdalnych jedną z najbardziej kłopotliwych kwestii. Podkreślają to zarówno studenci, jak i wykładowcy. Prawie 67% wykładowców uważa, że studenci bardziej koncentrują się na treści zajęć w trakcie zajęć stacjonarnych. Potwierdza to prawie 62% studentów. Jedynie 18,2% studentów jest zdania, że mniejsze problemy z koncentracją mają w klasie wirtualnej. Zaskakujący wydaje się fakt, że 22,2% wykładowców przyznało, iż studenci łatwiej koncentrują się na zajęciach zdalnych. O problemach

z koncentracją wielu ankietowanych pisze w komentarzach. Wokół znajdują się liczne rozpraszacze, np. zwierzęta, inni członkowie rodziny, telefon, dostęp do internetu. Słabe połączenie internetowe, konieczność długotrwałego przesiadywania przed komputerem, brak ruchu i niedotlenienie również nie sprzyjają koncentracji. W większości komentarzy zarówno studentów, jak i wykładowców znajdujemy potwierdzenie, że zajęcia w klasie sprzyjają koncentracji. W skupieniu studentów na zajęciach zdalnych w pewnym stopniu pomaga konsekwentne przestrzeganie obowiązku włączania kamer.

Innym słabym punktem nauczania zdalnego jest **ocena pracy studentów**. Prawie 91% wykładowców przyznaje, że zajęcia stacjonarne dają możliwość bardziej adekwatnej oceny efektów nauczania niż zajęcia zdalne. Potwierdza to 62,4% studentów. Jedynie 7,3% spośród nich uważa, że na zajęciach zdalnych są oceniani bardziej adekwatnie. Tej opcji nie wybrał żaden z wykładowców. W komentarzach wykładowcy piszą, że mimo różnych możliwości kontrolowania nie są w stanie zapewnić takiego nadzoru, by student nie mógł skorzystać z żadnych pomocy w trakcie pisania sprawdzianu. „W tym obszarze zajęcia tradycyjne mają miażdżącą przewagę”, czytamy w jednym z komentarzy wykładowców. Podobnego zdania są studenci. Wśród ich komentarzy pojawiły się uwagi wyrażające zadowolenie, że za testy zdalne można uzyskać lepszą ocenę.

Następnym problemem na zajęciach zdalnych jest **pozorowanie uczestnictwa** w nich. W związku z wprowadzonym przez władze UEK obowiązkiem włączania kamer nie musimy walczyć ze studentami zombi, którzy logują się na zajęciach i znikają. Jednakże samo włączenie kamery nie powoduje aktywnego udziału w zajęciach. Prawie 82% wykładowców jest zdania, że łatwiej jest udawać, iż uczestniczy się w zajęciach zdalnych niż stacjonarnych. Przyznaje to też ponad 63% studentów. Wykładowcy zauważają, że niektórzy studenci w trakcie zajęć zajmują się sprawami niezwiązanymi z nauką, np. prowadzą rozmowy przez telefon lub z innymi osobami w domu, zdalnie pracują bądź uczestniczą w innych zajęciach. Studenci w swoich komentarzach potwierdzają, jak ważne jest konsekwentne przestrzeganie obowiązku włączania kamery. Jeśli wykładowca tego nie wymaga, to „chowając się za wyłączoną kamerą komputera, leżąc w wygodnym łóżeczku pod kołderką, możemy łatwo stworzyć pozory uczestnictwa w zajęciach. Wszystko zależy od tego, jakie wymagania stwarza osoba ucząca”. W innym komentarzu student pisze: „W nauczaniu zdalnym nie wiadomo tak naprawdę, co robi student, ponieważ nie widać wszystkiego przez kamerę”.

75,8% wykładowców przyznaje, że więcej czasu zajmuje im **przygotowanie zajęć zdalnych** niż tradycyjnych. W jednym z komentarzy czytamy: „Ogrom pracy włożony w przygotowanie zajęć online daje satysfakcję dzięki osiągniętym celom. To dodaje sił, ale nie skrzydeł, bo wysiłek jest zbyt duży, jak i poświęcony temu czas”. Pociuszające jest jedynie to, że studenci zdają się

zauważać i doceniać przygotowanie wykładowców, czemu dali wyraz w swoich komentarzach, wysoko oceniając ich zaangażowanie i motywację.

Jeśli popatrzymy na rubrykę tabeli dotyczącą przygotowania studentów do zajęć zdalnych, to zobaczymy, że prawie 46% spośród nich dłużej przygotowywało się do zajęć stacjonarnych. Jedynie niecałe 14% studiujących przyznaje, że więcej czasu poświęca na przygotowanie się do zajęć zdalnych. Można to porównać z przedstawioną na początku rozdziału opinią na temat skuteczności zajęć języków obcych. Prawdopodobnie ci, którzy poświęcają więcej czasu na naukę języka, są w stanie lepiej go opanować i są przekonani o lepszej skuteczności uczenia się w warunkach zdalnych.

4. Wnioski

Analiza wyników badania prowadzi do następujących wniosków:

- Wykładowcy zainwestowali fundusze i czas w doskonalenie umiejętności cyfrowych, a studenci doceniają ich wysiłki. Będzie można czerpać z tego korzyści przez kolejne lata pracy.
- Po powrocie do zajęć tradycyjnych niezbędne będzie wykorzystanie w większym stopniu narzędzi elektronicznych. Będzie to wymagało wyegzekwowania od władz uczelni lepszego wyposażenia sal i przystosowania ich do prowadzenia zajęć z zastosowaniem narzędzi cyfrowych.
- Sposoby zdobywania umiejętności obsługi cyfrowych narzędzi glottodydaktycznych nadal trzeba doskonalić, gdyż odpowiednie ich wykorzystanie stanowi pomoc w osiągnięciu sukcesu w procesie uczenia się/nauczania.
- Testowanie elektroniczne nie daje miarodajnych efektów, dlatego tę część edukacji trzeba jak najszybciej przenieść na uczelnię.
- Według studentów wykładowcy są bardziej zmotywowani, gdy prowadzą zajęcia zdalne. Być może przygotowując zajęcia tradycyjne, popadają w jakiś rodzaj rutyny. Ucząc zdalnie, szukają nowych rozwiązań i jest to przez studentów interpretowane jako większa motywacja ze strony prowadzących. Należy zwrócić uwagę na ten fakt po powrocie do zajęć tradycyjnych.
- Wciąż zdarzają się trudności techniczne. O ile wykładowcy sobie z nimi poradzili, to niektórzy studenci wciąż mają problem z dostępem do internetu. Problemu tego do tej pory nie udało się rozwiązać.
- Nauczanie zdalne skutkuje u wielu osób utratą motywacji do nauki. Wiele z nich ma epizody depresyjne. Na to również należy uwrażliwić prowadzących. Prawdopodobnie potrzebne będą szkolenia dotyczące sposobów postępowania z osobami cierpiącymi na popandemiczną depresję.

Podsumowanie

Nauczanie online synchroniczne daje złudzenie, że jest tożsame z nauczaniem tradycyjnym. Niby wszystko jest takie jak w klasie: wszyscy spotykają się o tej samej porze, fazy lekcji są zachowane, komunikacja jest możliwa. Sposób prezentacji materiału i spektrum stosowanych metod są przez blisko 33% badanych studentów oceniane jako bardziej atrakcyjne. Jednak czegoś w tym procesie brakuje. Badani studenci oraz wykładowcy podkreślają mniejszą skuteczność nauczania zdalnego w porównaniu z nauczaniem tradycyjnym, trudności studentów z koncentracją, łatwość pozorowania uczestnictwa w zajęciach oraz brak możliwości adekwatnego oceniania wiedzy.

Przeprowadzone badanie potwierdza, że nauczanie zdalne nie zastąpi nauczania w klasie. W 2019 roku do podobnych wniosków doszły Ewa Półtorak i Beata Gałan: „obecność nowoczesnych technologii nie zawsze i nie do końca spełnia oczekiwania uczących się, co niewątpliwie wpływa na stopień ich satysfakcji z zaproponowanych aktywności” (PÓLTORAK, GAŁAN, 2020: 193). Choć oczywiście nie można ignorować faktu, że coraz większej liczbie osób odpowiada ten sposób nauczania, zwłaszcza takie jego aspekty, jak wyeliminowanie konieczności dojazdu na uczelnię, możliwość wykorzystania czasu między zajęciami w sposób bardziej produktywny czy większe prawdopodobieństwo zdania egzaminu.

Jeśli władze uczelni chciałyby w przyszłości przenieść nauczanie języków do środowiska zdalnego, trzeba będzie walczyć o możliwość spotykania się ze studentami w świecie realnym, ponieważ „w akademickiej dydaktyce językowej nic nie zastąpi żywej interakcji [...]” (KALAMARZ, 2015: 174). Niezbędne będzie oczywiście wykorzystanie w większym stopniu narzędzi elektronicznych w procesie nauczania. Ci, którzy przed pandemią mieli wątpliwości co do używania internetu na zajęciach, skazani na nauczanie w rzeczywistości wirtualnej, zostali zmuszeni do poznania i zastosowania narzędzi cyfrowych. W tym wymuszonym procesie dostrzegli ich zalety. Jest więc wysoce prawdopodobne, że włączą te narzędzia do repertuaru używanych metod (o ile wyposażenie sal akademickich na to pozwoli), zwłaszcza że studenci uważają takie zajęcia za bardziej atrakcyjne (32,7% badanych).

Odpowiadając na pytanie postawione na wstępie, w jakim stopniu poradziłyśmy sobie z wyzwaniami nauczania online, trzeba przyznać, że sprostaliśmy im doskonale. Nie znaczy to jednak, że nauczanie języków w klasie można wyeksperymentować do klasy wirtualnej.

Podsumowując niniejsze rozważania, chciałabym zacytować zdanie z artykułu *Cienkie ściany uniwersytetu XXI wieku* Anny Turuli: „Całość rozważań można zamknąć konkluzją: ponowoczesny habitus to rwący nurt – stylów życia, kompetencji etc. Ignorować go nie sposób; przeciwstawić się mu niepo-

dobna; płynąc z prądem nie musimy. Niemniej powinniśmy budować młyny, które ten nurt pozwolą nam wykorzystać ku pożytkowi współczesnych studentów” (TURULA, 2016). Jeśli „ponowoczesny habitus” zastąpimy określeniem „popandemiczny habitus”, to w pełni oddaje to istotę sytuacji, w jakiej się znaleźliśmy.

Bibliografia

- BAUMANN Z., LEONCINI T., 2018: *Płynne pokolenie*. Warszawa: Czarna Owca.
- ESPINOZA Ch., UKLEJA M., 2018: *Zarządzanie mileniasami*. Tłum. M. GUZOWSKA. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- KALAMARZ R., 2015: *Uczelniana platforma – terażniejszość i (najbliższa) przyszłość nauczania języków na uczelniach wyższych*. W: M. SREBRO, E. TYPEK, L. ZIELIŃSKA (red.): *Przyszłość nauczania języków obcych na uczelniach wyższych*. Kraków: Fundacja Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie.
- MACIOLEK D., 2019: *Niepokorne pokolenie Milenium. Czego pragnie na rynku pracy*. Warszawa: Difin SA.
- PÓLTORAK E., GALAN B., 2020: *Rola nowych technologii w procesie nauczania – uczenia się języków obcych. Perspektywa ucznia*. W: D. GABRYŚ-BARKER, R. KALAMARZ (red.): *Postrzeganie i rola motywacji w procesie glottodydaktycznym. Perspektywa nauczyciela i ucznia*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 181–195.

Źródła internetowe

- OLIWA R., 2015: „Pokolenie Z” – cyfrowe podejście do nauki języków obcych. „Kwartalnik Edukacyjny” 4(83), s. 38–50, <https://issuu.com/kwartalnik-edukacyjny/docs/kwartalnik-83-www> [dostęp: 5.02.2021].
- SAJDUK B., 2014: *Pokolenie Y a metody dydaktyki akademickiej*. „Kultura i Polityka: Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Europejskiej im. ks. Józefa Tischnera w Krakowie” nr 16, s. 12–28, https://bazhum.muzhp.pl/media//files/Kultura_i_Polityka_zeszyty_naukowe_Wyzszej_Szkoły_Europejskiej_im_ks_Jozefa_Tischnera_w_Krakowie-r2014-t-n16/Kultura_i_Polityka_zeszyty_naukowe_Wyzszej_Szkoły_Europejskiej_im_ks_Jozefa_Tischnera_w_Krakowie-r2014-t-n16-s12-28/Kultura_i_Polityka_zeszyty_naukowe_Wyzszej_Szkoły_Europejskiej_im_ks_Jozefa_Tischnera_w_Krakowie-r2014-t-n16-s12-28.pdf [dostęp: 4.II.2021].
- SZEWO W., 2012: *Oto pokolenie Y*, <https://www.bankier.pl/wiadomosc/Oto-pokolenie-Y-2531947.html> [dostęp: 14.02.2021].
- SZYMCZYK J., 2018: *Pokolenie X na rynku pracy – charakterystyka*, <https://poradnikpracownika.pl/-czym-charakteryzuje-i-jaki-ma-wplyw-pokolenie-baby-boomers> [dostęp: 10.02.2021].
- TURULA A., 2016: *Cienkie ściany uniwersytetu XXI wieku*. „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie” 2016, t. XXV, nr 1, s. 31–44, <http://212.87.236.17:8080/Content/4102/3.pdf>, [dostęp: 20.02.2021].

ZIELIŃSKA M., 2014: *W poszukiwaniu nowej teorii młodzieży. Uwagi wstępne*, <http://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.desklight-d2dafcf7-6980-4970-b1d9-7fe6e6f5a365> [dostęp: 25.02.2021].

Online language learning and teaching challenges during the pandemic
and how they impact learning processes and outcomes

A b s t r a c t: In March 2020, lecturers turned into e-lecturers and students became e-students overnight. This situation posed multiple challenges at every stage of the didactic process. This article has an aim of assessing the extent to which learners of foreign languages at the University of Economics (UEK) in Krakow (Poland) succeeded at meeting their course objectives, after moving teaching entirely on-line. A questionnaire was provided to lecturers and second-year undergraduate students who taught and studied foreign languages at UEK in the traditional classroom setting, prior to the introduction of on-line learning. The questionnaire collected data on teaching effectiveness, student involvement, creativity, motivation, evaluation of students' work, participation in class, class preparation time (lecturers) / preparation time for class (students) and class attractiveness. The analysis of the respondents' answers allowed us to conclude that although the lecturers' adoption of virtual teaching environment was successful, on-line study did not constitute an optimal way of carrying out foreign language courses at the university. However, since March 2020, lecturers have invested a lot of resources into improving and implementing digital tools, and these tools are likely to enrich traditional methods once classroom-based teaching restarts.

Key words: foreign language studies, on-line teaching, classroom teaching, challenges, generation Z

Reprezentacje studiowania i obraz Ja studenta romanistyki w warunkach nauczania zdalnego

Streszczenie: Obraz Ja jednostki w odniesieniu do określonej sfery jej aktywności lub roli społecznej jest reprezentacją jej cech, umiejętności i relacji istotnych z punktu widzenia danego aspektu jej tożsamości. Przedmiot artykułu stanowi badanie ankietowe dotyczące obrazu Ja i reprezentacji studiowania studentów romanistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego w kontekście zmiany trybu nauczania na zdalny, uwarunkowanego pandemią koronawirusa. W wypowiedziach studentów udało się wyodrębnić kilka głównych wątków, takich jak: duża emocjonalna wrażliwość (związana z przejściem na tryb zdalny, lecz także z tradycyjnymi studiami), ważność kontaktów społecznych (częściowo postrzeganych jako utrudnione przez nowy tryb nauczania), kwestie związane z organizacją dnia lub przejściowym charakterem studiów zdalnych. Wątki te określają stosunek studentów do siebie i studiów w obliczu zmiany. Wśród respondentów można wyróżnić osoby o bardziej konserwatywnym obrazie siebie jako studentów, mocno zakorzenionym w tradycyjnym trybie studiowania, oraz osoby o bardziej adaptacyjnym obrazie siebie, otwartym na zmianę podstawowych reprezentacji.

Słowa kluczowe: obraz Ja, studia wyższe, reprezentacje, studia zdalne, studia tradycyjne

Wprowadzenie

Ja to jedna z kluczowych kategorii psychologicznych, bardzo przydatna w próbach opisu funkcjonowania podmiotu. Jest to centralna struktura regulująca życie psychiczne jednostki, organizująca doświadczenia, emocje, myśli i inne aspekty życia wewnętrznego (MERCER, 2011: 57–58). W przypadku badania obrazu Ja studentów romanistyki istotnym elementem, który może się nań składać, poza wizją własnych osiągnięć akademickich i cech umysłu czy osobowości, jest reprezentacja samego studiowania: na czym ono polega, które jego elementy są uznawane za istotne, a które za drugorzędne, które za

korzystne dla jednostki, a które za jej zagrażające. Pandemia koronawirusa przyniosła dramatyczną zmianę sposobu studiowania (przejście na tryb zdalny), stąd robocza hipoteza postawiona w badaniu zakładała, że zmiana ta znajdzie odzwierciedlenie w modyfikacji zarówno samych reprezentacji studiowania, jak i obrazu Ja studenta w tej roli. W niniejszym artykule przedstawię teoretyczny zarys różnych podejść do badania reprezentacji oraz obrazu Ja (*self-concept*) w glottodydaktyce, a następnie przejdę do opisu celów i metodologii badania ankietowego przeprowadzonego w październiku 2021 roku wśród studentów filologii romańskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz do omówienia wyników tego badania.

1. Reprezentacje i obraz Ja

Badania nad obrazem Ja uczących się języków obcych mieszczą się w szerszej kategorii badań nad wyobrażeniami i przekonaniami uczących się, obecnej w glottodydaktyce od połowy lat 80. (FERREIRA BARCELOS, 2003: 7). Jednym z licznych pojęć bliskoznacznych są reprezentacje, które można zdefiniować jako „społecznie wytworzoną i rozpowszechnianą formę wiedzy, o praktycznym celu, przyczyniającą się do skonstruowania rzeczywistości wspólnej dla danej społeczności” (JODELET, 1989: 53, tłum. własne). W glottodydaktyce przedmiotem badań były głównie przekonania uczących się dotyczące różnych aspektów procesu uczenia się języków i prawdziwości związanych z nim stereotypów, czy też bardziej instytucjonalnych bądź interpersonalnych aspektów tego procesu (CASTELLOTTI, MOORE, 2002; KALAJA, FERREIRA BARCELOS, eds., 2003), a także reprezentacje i przekonania na temat poszczególnych języków i wpływ tychże reprezentacji i przekonań na proces uczenia się (cf. specjalny tom pisma „Le Langage et L’homme”, pt. „Représentations du français, et motivations des allophones à l’apprendre et à l’enseigner”, 2016, no 1).

Między reprezentacjami różnych zjawisk ważnych dla jednostki a obrazem Ja występuje pewna ciągłość, gdyż „reprezentacje tworzą konstrukcję tożsamościową, stosunek Ja do innych i konstrukcję wiedzy. [...] pozwalają jednostkom i grupom skategoryzować same siebie oraz określić, które cechy są kluczowe dla zbudowania ich tożsamości w odróżnieniu od innych” (CASTELLOTTI, MOORE, 2002: 21, tłum. własne). Reprezentacje samego studiowania nie są zatem obojętne dla obrazu siebie w roli studenta, tworzonego przez osobę podejmującą lub kontynuującą tę rolę. Z psychologicznego punktu widzenia obraz Ja natomiast mieści w sobie wszystkie przekonania żywione przez jednostkę na własny temat, obejmujące własną atrakcyjność, cechy osobowości, role, relacje z innymi. Struktura ta, oprócz komponentu

kognitywnego (przekonania), ma również komponent afektywny (samoocena, poczucie własnej wartości) (MERCER, 2011: 57–58). Obraz Ja jest strukturą bardzo złożoną; przyjmuje się, że jednostka ma kilka obrazów Ja – bądź kilka osobnych części obrazu Ja – w odniesieniu do różnych pełnionych przez nią ról czy też obszarów aktywności, w które się angażuje. Początkowo uważano, że są one ułożone hierarchicznie – ogólniejsze z nich są nadrzędne wobec bardziej szczegółowych (MARSH, SHAVELSON, 1985), lecz ostatnio przyjmuje się bardziej sieciowy model, w którym różne elementy obrazu siebie, związane z różnymi dziedzinami aktywności podmiotu, utrzymują między sobą skomplikowane relacje (MERCER, 2011: 67–70). Sarah Mercer wyróżnia u swoich badanych osobne obrazy Ja dla każdego języka obcego, którego się uczą, a także dla języka ojczystego. Brytyjska uczona analizuje także ogólniejszy akademicki obraz Ja (*academic self-concept*), zawierający cechy, jakie student przypisuje sobie w odniesieniu do swoich ogólnych osiągnięć akademickich i do swojego funkcjonowania na uczelni (MERCER, 2011: 35–71). Jedną z często badanych cech obrazu Ja, istotną z punktu widzenia niniejszych badań, jest jego stałość. Z badań Mercer wynika, że choć poszczególne elementy obrazu Ja mogą się zmieniać w czasie lub być różne w zależności od konkretnego obszaru, do jakiego dana część obrazu Ja się odnosi, to istnieją też cechy uważane przez jednostkę za kluczowe. Cechy te w obrębie obrazu Ja będą względnie stałe, zapewniając jednostce poczucie psychologicznej ciągłości (MERCER, 2011: 39–41).

2. Cele i metodologia badania

Po zmianie wywołanej pandemią koronawirusa, która wymusiła tymczasowe przejście wszystkich polskich uczelni na tryb zdalny, przeprowadzono szereg badań odnoszących się do satysfakcji studentów z nowej formy nauczania, a także do ich indywidualnych przeżyć z nim związanych. Celem wspomnianych badań była zwykle diagnoza jakości kształcenia w nowym systemie albo diagnoza szeroko pojętego funkcjonowania dydaktycznego studentów w kontekście radzenia sobie ze zmianą, np. w ankiecie Centrum Wsparcia Dydaktyki UJ (dalej: CWD) z 2020 roku pytano o zalety zdalnego nauczania i o to, co można w nim poprawić. Cel mojego badania był podobny, lecz interesowała mnie szczególnie interpretacja zdarzeń w kontekście tożsamości studentów, ich akademickiego obrazu Ja.

Z uwagi na specyfikę podjętego przeze mnie problemu badawczego – wrażliwość obrazu Ja studenta i reprezentacji studiowania na zmianę trybu nauczania – przeprowadziłam własną krótką ankietę z pytaniami otwartymi. Użycie

gotowego kwestionariusza z pytaniami zamkniętymi i odpowiedziami do wyboru wydało mi się nieadekwatne w badaniu jakościowym, eksploracyjnym, którego zamiarem jest analiza tak trudno uchwytną i abstrakcyjną zmiennej (por. WILCZYŃSKA, MICHONSKA-STADNIK, 2010: 138–142). Przy użyciu takiego narzędzia wyniki zawsze odzwierciedlają w dużym stopniu wizję i hipotezy badacza, gdyż uczestnicy muszą ustosunkować się do gotowych, narzuconych kwestii, sami nie dysponując prawem głosu, nie mając możliwości innego rozłożenia akcentów (por. RYAN, MERCER, 2012: 80).

Problem badawczy jest konstruktem wysoce abstrakcyjnym, co wykluczało zapytanie o niego wprost. Poza metryczką (zawierającą pytanie o studiowany język i rok studiów) ankieta składała się z trzech bloków pytań otwartych, bez ograniczeń długości odpowiedzi czy czasu na ich udzielenie. Pytania w pierwszym bloku brzmiały następująco: „Jest Pan/i studentem/ką filologii. Na początku semestru dowiaduje się Pan/i, że wszystkie zajęcia odbywają się zdalnie. Jak wyobraża sobie Pan/i swój typowy studencki dzień? Jak wygląda Pana/i nauka, kontakt z wykładowcami, z innymi studentami? Jak się Pan/i czuje jako student/ka w trybie zdalnym?”. Pytania w drugim bloku były podobne, lecz dotyczyły tradycyjnego trybu prowadzenia zajęć. Pytania w obu blokach odnosiły się do konkretnych aspektów funkcjonowania jednostki, jednak były sformułowane w taki sposób, jakby dotyczyły fikcyjnej postaci z narzuconą tożsamością, celem stworzenia bezpiecznego dystansu, wskazanego z uwagi na potencjalnie trudny emocjonalnie charakter badanego problemu. Ponadto, ponieważ badanie odbywało się na samym początku roku akademickiego, niektórzy studenci mogli nie mieć jeszcze zbyt wielu doświadczeń, by odpowiedzieć na pytanie, jak wygląda studencki dzień, stąd pytanie o wyobrażenia. Jednak ci, którzy chcieli pisać wprost o własnych przeżyciach i doświadczeniach, również mogli to zrobić, gdyż formuła pytań tego nie wykluczała, i wiele osób tak postąpiło. Pytania zawarte w trzecim bloku były nieco innej natury: „Czy odpowiadanie na te pytania wywołało w Panu/i jakieś emocje? Jeśli tak, to jakie? Czy są jakieś dodatkowe refleksje lub wrażenia, którymi chciał/a/by Pan/i się podzielić?”. W tym przypadku respondent pytany był wprost o swoje odczucia podczas wypełniania ankiety, skoro jednak dotyczyła ona reakcji studentów na zmianę trybu studiów, emocje wywołane jej wypełnianiem często dotyczyły również tej właśnie zmiany.

Analiza ankiety przebiegała metodą kodowania najczęściej pojawiających się jednostek tematycznych, uznanych za istotne w przypadku badanego problemu, celem wyodrębnienia możliwych kategorii, w ramach których studenci ujmują swoje Ja jako studentów języka francuskiego (lub po prostu jako studentów) (por. RUBACHA, 2008: 261–264). Ankiety były zatem analizowane łącznie. Dodatkowo każda z nich została przeanalizowana osobno, aby wśród ogólnych tendencji spróbować określić indywidualne różnice w kształtowaniu studenckiego Ja w odniesieniu do zmiany trybu studiowania.

Przygotowałam dwie wersje ankiety: polską i francuską, do indywidualnego wyboru. Rozprowadziłam ją wśród studentów Instytutu Filologii Romańskiej UJ w październiku 2020 roku, poprzez wklejenie linku do kwestionariusza w Microsoft Forms w czacie zajęć dydaktycznych na MS Teams, które prowadziłam osobiście lub na których składałam krótką wizytę celem prezentacji ankiety. Mimo że trafiła ona do wszystkich studentów romanistyki UJ, wszystkich lat obu stopni, zainteresowanie nią okazało się niewielkie: zwrótnie otrzymałam jedynie 16 wypełnionych ankiet (15 w polskiej, 1 we francuskiej wersji). Częściową winę za to mogą ponosić zarówno pytania otwarte, wymagające od respondentów większego wysiłku niż wybór gotowych odpowiedzi, jak i tematyka badania, która była już przedmiotem innych ankiet, np. ankiety CWD (za rok akademicki 2019/2020). Jednak wypełnione ankiety stanowią, w moim odczuciu, wystarczający materiał do analizy problemu badawczego. W celu umieszczenia odpowiedzi tej niewielkiej grupy w szerszym kontekście tłem dla analizy jej wyników będzie wspomniana ankieta CWD oraz raport *Polskie uczelnie w czasie pandemii* (KLIMOWICZ, 2020).

3. Analiza wyników ankiety

3.1. Ja emocjonalnie wrażliwe

Pierwszą kwestią, szczególnie istotną ze względu na jej obecność w wielu ankietach, jest niezwykle silne zabarwienie afektywne, które wielu studentów łączy z określonym trybem studiów. Tylko pięć ankiet można uznać za neutralne emocjonalnie lub skupione na pozytywnych emocjach (4, 6, 12, 13, 1¹). Niektórzy studenci, odpowiadając na któreś z pytań, nawiązują wprost do swojego zdrowia psychicznego lub stanu swojej psychiki, sugerując, że nie czuli/czują się dobrze: „[w trybie zdalnym – D.P.] zauważyłam poprawę mojego zdrowia psychicznego” [8], „[tryb zdalny – D.P.] bardzo wpływa na moją psychikę” [9]. Ja konceptualizowane jest jako wrażliwe, a różne aspekty procesu dydaktycznego oceniane są przez pryzmat tego, jak wpływają na stan psychiczny jednostki. Studia (tradycyjne lub zdalne) reprezentowane są jako coś zagrażającego, potencjalne bądź realne źródło stresu lub bólu psychicznego. Być może wybór metodologii miał pewien wpływ na ujawnienie tak dużej

¹ Numery ankiet były nadawane przez program. Kilka pierwszych numerów zostało nadanych podczas testów działania ankiety, ponadto osobna numeracja istniała w wersji polskiej i francuskiej.

wrażliwości emocjonalnej przez część studentów, gdyż wśród komentarzy do ankiety CWD wypowiedzi dotyczące wprost zdrowia psychicznego były nieliczne. Z kolei raport Marty Klimowicz wskazuje na obniżenie dobrostanu psychicznego studentów, co zostało zauważone przez prowadzących zajęcia (KLIMOWICZ, 2020: 26–27).

Nie jest tak, że określonego typu emocje wiążą się z określonym trybem zajęć. Co może wydawać się zaskakujące – dla niektórych studentów przejście na tryb zdalny łączy się z odczuciem ulgi. Ogółem przewaga respondentów niezadowolonych z przejścia na tryb zdalny jest stosunkowo niewielka: 10 osób wyraża swoją preferencję dla studiów tradycyjnych, 6 osób – dla zdalnych. Wynik odnoszący się do tak niewielkiej próby nie uprawnia do wyciągania ogólnych wniosków, lecz może wskazywać na to, że pewne rozwiązania wdrożone w związku z pandemią znajdują choćby częściową aprobatę studentów. W ankiecie CWD znalazło się bardzo dużo komentarzy stwierdzających, że studia online nie mają „żadnych zalet” i należałoby z nich zrezygnować, gdy tylko sytuacja epidemiologiczna na to pozwoli, jednak spora część respondentów jest zdania, iż przynajmniej część zajęć powinna na stałe pozostać w trybie zdalnym.

Stanem emocjonalnym odczuwanym przez blisko połowę respondentów jest stres lub niepokój związany ze studiami. Powody tego niepokoju są różne; część z nich pokrywa się z ustaleniami innych badań i raportów dotyczących funkcjonowania uczelni w trybie zdalnym. Są to np. emocje towarzyszące technologicznej stronie nauki zdalnej, jej zawodności („jak wiemy, często zdarza się awaria internetu lub sprzętu” [7], „świadomość niewystępowania problemów technicznych [w trybie tradycyjnym – D.P.] jest czymś uspokajającym” [17]), czy konieczności „pokazania siebie w swoim środowisku, a więc w pokoju/domu”, co jest „stresujące bardziej niż zajęcia stacjonarne” [7]. Problemy techniczne są jednym z głównych tematów poruszanych przez studentów w ankiecie CWD, choć tylko niektórzy wiążą je ze stresem, inni z emocjami takimi, jak frustracja, złość, a jeszcze inni z różnymi komplikacjami natury praktycznej.

Trzy osoby łączą silny niepokój z możliwym lub wyobrażonym powrotem do trybu tradycyjnego, np.: „Mój humor pewnie znacznie by się pogorszył i bardziej bym się stresowała zajęciami” [8], „powrót do formy stacjonarnej jest dla mnie stresujący” [18]. Jedna osoba wspomina też, że łatwiej jej zabierać głos na zajęciach online, gdyż nie lubi wypowiadać się publicznie [1]. Niekiedy zwraca uwagę intensywność wyrażanych uczuć: „Przebywanie na uczelni w poprzednich latach wiązało się dla mnie z dużym stresem i koniecznością pobierania leków” [16]. W ankiecie CWD również pojawia się wątek wpływu osobowości na odnajdywanie się studenta w nauczaniu zdalnym, np. niektórzy piszą, że jako introwertycy nie tęsknią do zajęć tradycyjnych.

Istotne wydaje się spostrzeżenie, iż niemal wyłączna koncentracja na badaniu specyficznych stresorów wywołanych przez pandemię i zmianę trybu

nauczania może odsunąć na dalszy plan lub nawet maskować lęki związane ze studiowaniem, które towarzyszyły studentom już wcześniej, takie jak lęk egzaminacyjny, lęk przed komunikowaniem się w języku obcym, obawa przed nieprzygotowaniem się na zajęcia przy jednoczesnej niemożności adekwatnego przygotowania się ze względu na przytłoczenie pracą (por. McINTYRE, GREGERSEN, 2012). Tryb zdalny okazuje się częściowym lekarstwem na niektóre z tych lęków, dając stały dostęp do wsparcia rodziny i więcej czasu na przygotowanie się do zajęć, lecz na pewno nie usuwa wszystkich i nie robi tego trwale. Niektóre, zdawałoby się, naturalne aspekty życia studenckiego – dojazdy, „okienka”, przeprowadzka do innego miasta, a nawet konieczność noszenia ze sobą materiałów dydaktycznych na zajęcia – dla części studentów są źródłem stresu i bólu psychicznego: „Gdyby zajęcia rozpoczęły się tradycyjnie, znów traciłabym mnóstwo czasu i energii (!) na sam dojazd i powrót, nieraz wielokrotny” [16], „nie towarzyszy mi ciągły stres, że czegoś zapomniałam wziąć ze sobą, bo wszystko zawsze mam przy sobie. Nie muszę nosić mnóstwa ciężkich podręczników i martwić się o przyszłą wadę pleców” [8].

Poza obawami i stresem studenci wymieniają także inne emocje negatywne, takie jak smutek, żal, rozczarowanie, frustracja czy ogólne złe samopoczucie. Pojawiają się one w związku z różnymi czynnikami związanymi z nauką zdalną bądź tradycyjną oraz (w przypadku ośmiu osób) z samym wypełnianiem ankiety, która to czynność studentom o tych właśnie sprawach przypominała. W większości emocje te łączone są z różnymi aspektami trybu zdalnego, które zostaną omówione bardziej szczegółowo w kolejnych podrozdziałach. Uwagę ponownie przykuwa ogromna intensywność wyrażanych emocji: „Smutno mi, że najpiękniejsze lata mojego życia muszę spędzać w taki sposób” [7], „czuję też smutek, że z powodu zdalnego nauczania integracja grupy jest dużo trudniejsza” [14]. Niekiedy to rozczarowanie zagraża samemu istnieniu Ja studenta w tej właśnie roli: „myśli o kolejnych miesiącach nauki w domu mnie dobijają, a nawet wywołują we mnie myśli o rezygnacji ze studiów” [5], „boję się, że z powodu zajęć zdalnych rzucę studia” [11].

Dla kontrastu należy zauważyć, że o emocjach pozytywnych, dobrym samopoczuciu ankietowani wspominają stosunkowo rzadko; nawet jeśli ktoś akceptuje tryb zdalny, zwykle podkreśla swoje cierpienie związane z trybem tradycyjnym, którego dzięki zmianie udało się uniknąć, a nie swoją radość z zalet nowego trybu. Są jednak wyjątki, np. w ankiecie [6] czytamy: „W trybie zdalnym czuję się dobrze” i „w trybie tradycyjnym czułbym się prawie tak samo dobrze jak w zdalnym”. Inne przykłady: „W moim trybie funkcjonowania ta informacja [o nauczaniu zdalnym – D.P.] mnie ucieszyła” [4]. Dwie osoby wyrażają pozytywne emocje związane z wypełnianiem ankiety [12, 1].

3.2. Ja społeczne

Głównym powodem przygnębienia studentów po przejściu na zdalny tryb nauczania wydaje się niewystarczająca jakość lub brak kontaktów międzyludzkich, szczególnie z innymi studentami. W trybie tradycyjnym studenci „czują się częścią społeczności akademickiej” [5], „kontakty z innymi studentami [...] są dużo lepsze, istnieje więcej możliwości spotkania czy nawet widzenia się na zajęciach” [7], „zdalny kontakt nie ma takiego efektu i jest uboższy” [11], „miałbym [...] okazję do bezpośredniego kontaktu ze studentami, nie tylko przez media społecznościowe” [6].

Niektóre osoby wprost akcentują kluczową ważność społecznego aspektu dla ich reprezentacji studiowania czy też obrazu siebie jako studentów: „w czasie przerw między zajęciami wyjście na kawę czy coś w tym rodzaju – ogólnie rzecz biorąc wyobrażałam sobie bardziej życie skierowane na społeczeństwo, a nie komputer. Chciałam poznać nowych ludzi i dzielić się z nimi uwagami co do studiów – w formie internetowej jest to utrudnione” [11], „Wyjście na uczelnię zawsze było dla mnie przyjemnością – okazją do spotkania ze znajomymi i wspólnej nauki. Kontakt online nie zastąpi czasu spędzanego wspólnie w czasie przerw, spontanicznych rozmów na temat zajęć (i wszystkie inne tematy)” [14]. Dla osób, które podkreślają nieadekwatność komunikatorów internetowych do zapewnienia satysfakcjonujących kontaktów międzyludzkich, centralnym elementem ich Ja jako studentów jest wspólnota, życie towarzyskie charakteryzujące się takimi parametrami, jak spontaniczność, fizyczna obecność, ludyczność (wyjścia na kawę itp.). Osoby te jako ważny element Ja studenta postrzegają również samodzielne zamieszkanie („z rozpoczęciem studiów wiązałam wyprowadzkę z rodzinnego miejsca” [11]), stanowiące naturalny etap rozwoju zakłóconego przez pandemię i wprowadzenie nauczania zdalnego.

Odwrotnością takiej wizji kontaktów międzyludzkich jest samotność. Student siedzący przed komputerem jest odizolowany od społeczności akademickiej i kontaktów społecznych: „pandemia wywołała poczucie samotności u wielu studentów” [7], „czuję się znudzona i trochę samotna” [9], „prawie wcale się nie ruszam, bo nawet nie muszę chodzić między salami, spędzam czas w większości w samotności” [11]. Podobne wnioski wyciąga Klimowicz w swoim raporcie: „Wśród głosów osób prowadzących zajęcia w semestrze letnim 2019/2020 pojawiała się obawa przed zanikiem pewnego rodzaju poczucia wspólnoty akademickiej; czegoś, co wypracowywane jest w codziennym spotkaniu w tej samej fizycznej przestrzeni, podczas dyskusji prowadzonych twarzą w twarz. Nowe technologie [...] nie sprzyjają wytwarzaniu tego typu energii” (KLIMOWICZ, 2020: 37).

Trzeba jednak zauważyć, że nie wszyscy studenci podzielają ten punkt widzenia. Po pierwsze, są tacy, którzy swoją potrzebę kontaktu międzyludz-

kiego realizują poprzez relacje z rodziną i przyjaciółmi w rodzinnym mieście, a osłabienie tych więzi z powodu wyjazdu na studia postrzegaliby jako źródło osamotnienia: „Mieszkam daleko od uniwersytetu, więc rzadko bym wracała, żeby zobaczyć się z rodziną i przyjaciółmi, co także pewnie byłoby szokiem i znacznie popsułoby mi humor. Większość moich znajomych znowu rozjechałaby się po całej Polsce i trudno by mi było się z nimi spotykać” [8].

Po drugie, niektóre osoby wydają się usatysfakcjonowane zapośredniczonymi technologicznie kontaktami z osobami poznanymi na studiach: „Kontakt z wykładowcami jest dobry, przyzwyczaiłam się już do tego, że widzimy się tylko na ekranie, a co do kolegów studentów, to równie dobrze rozmawia nam się na portalach społecznościowych” [8], „Kontakt ze studentami bardzo fajny. Śmieszkujemy sobie na konferencji grupowej, komentując na bieżąco, co się dzieje na zajęciach” [12], „Kontakt z wykładowcami utrzymuję poprzez maila, z innymi studentami – poprzez social media. Nie przeszkadza mi to, wręcz przeciwnie” [16]. Te wypowiedzi dowodzą, że część osób tworzy bardziej adaptacyjny obraz siebie jako studenta. Kluczowym elementem tego obrazu nie są już wspólne wyjścia na kawę czy spędzanie przerw na rozmowach, lecz nowoczesne, zdalne formy kontaktu, niewymagające fizycznej obecności.

W przeciwieństwie do mojej ankiety komentarze studentów w ankiecie CWD nie uwidaczniają szczególnie tego aspektu, co jest zrozumiałe o tyle, że zawarte w niej pytania wyraźnie koncentrują się na dydaktyce. Niemniej wielu studentów podkreśla nieadekwatność kontaktów z prowadzącymi zajęcia, obarczając ich odpowiedzialnością za taki stan rzeczy – nie są dyspozycyjni, nie odpisują na maile, nie organizują zajęć synchronicznych, przez co studenci czują się opuszczeni i pozostawieni samym sobie.

3.3. Ja zorganizowane

Innym tematem, który studenci bardzo często poruszają w mojej ankiecie, jest kwestia wpływu zmiany trybu nauczania na organizację ich dnia. Niemal wszyscy zauważają, że tryb zdalny to oszczędność czasu, który można różnie wykorzystać: „mogę spać o wiele dłużej” [8], „mam więcej czasu na naukę indywidualną” [18]; można zapisać się na programy i zajęcia, na które nie byłoby czasu w trybie tradycyjnym [4, 12]. Ta oszczędność czasu (a także pieniędzy za wynajem mieszkania czy transport) jest także jedną z głównych zalet nauczania zdalnego, zauważaną przez studentów w ankiecie CWD.

Okazuje się jednak, że dla wielu osób fizyczne przemieszczanie się na zajęcia było niezwykle ważne w organizowaniu dnia czy w ogóle w nadawaniu codziennym czynnościom ram i poczucia celu: „w formie tradycyjnej jestem

w stanie sobie logicznie poukładać dzień” [11], „mój dzień nabiera konkretnego rytmu” [9], „konieczność codziennego porannego wyjścia z domu [...] porządkowałaby dzień” [14]. Zajęcia zdalne nie spełniają tej roli: „Wszystkie dni wyglądają podobnie. Siadam przed ekranem [...]” [5], „mój typowy dzień opiera się na ciągłym siedzeniu przed komputerem” [9], „zdarzają się dni, gdzie w ogóle nie wychodzę z domu” [13]. Można wnioskować, że owo wychodzenie z domu na uczelnię, na spotkania towarzyskie to wciąż istotny element tożsamości wielu studentów, a nie zwykła techniczna konieczność, warunkująca dostęp do nauki. W świetle tego faktu nawet dojazdy, w większości ankiet uznane za wadę trybu tradycyjnego, mogą zyskać pozytywne znaczenie przez kontrast z „siedzeniem przed komputerem”: „w trakcie dojazdu mogę powtórzyć materiał, przygotować się psychicznie, jest to element rozgraniczający życie prywatne od akademickiego” [5].

Jednak i w odniesieniu do tej kwestii można znaleźć wypowiedzi, z których wynika, że dla ich autorów nauka przed komputerem w swoim domu, w swoim rodzinnym mieście nie kłóci się z ich wyobrażeniami o studiowaniu. W interpretacji tych respondentów brak konieczności wychodzenia z domu na zajęcia nie tylko jest wygodny, ale też stwarza możliwości podjęcia dodatkowych czynności, kontrastując z wizją studiowania zdalnego jako monotonnego „siedzenia przed komputerem”: „W przerwie pomiędzy wykładami mogę np. iść na spacer, ugotować coś, odpocząć. Nie muszę wychodzić z domu, by dojść na zajęcia, dzięki czemu zyskuję na czasie i nie tracę energii” [5], „mam więcej czasu na wykonanie podstawowych czynności i bez ciągłego podróżowania autobusem z mieszkania na wydział i z powrotem” [8]. W ankiecie CWD wygodą studiów zdalnych, obok oszczędności czasu i pieniędzy, jest najczęściej wymienianą zaletą. W szczególności studenci doceniają możliwość zjedzenia posiłku podczas zajęć, uczestniczenia w nich nawet podczas choroby, słuchania wykładu w piżamie czy podczas wykonywania prac domowych. Wyraźnie rysuje się zatem obraz studenta, dla którego uczelnia i jej zewnętrzne struktury nie są niezbędne do zbudowania określonej tożsamości: perspektywa studiowania we własnym domu, w piżamie, z kubkiem kawy i śniadaniem, wydaje mu się równie atrakcyjna.

Jeśli chodzi o poznawcze i *stricte* dydaktyczne aspekty studiowania, wzmianki o nich nie pojawiają się tak często jak te dotyczące emocji, kontaktów społecznych czy organizacji dnia. Najczęściej podnoszonym aspektem w tym obszarze są trudności z koncentracją, czego studenci doświadczają, studiując zdalnie: „siadam przed ekranem, po chwili zajęć tracę koncentrację, często także robię się senna” [5], „wszystko mnie rozprasza” [9], „skupienie się na zajęciach online jest o wiele trudniejsze” [10]. Studenci określają też „efektywność” bądź „produktywność” swoją lub swojej nauki w zależności od trybu studiowania, ale nie uszczegóławiają tych kategorii w żaden sposób: „byłaby ona [nauka tradycyjna – D.P.] raczej mniej produktywna” [4], „nauka w trybie

zdalnym jest dla mnie mniej efektywna” [10]. Jedynie trzy osoby nawiązują do specyfiki studiowanej materii, zazwyczaj przyznając, że w przypadku języka obcego bezpośredni kontakt byłby korzystniejszy: „ćwiczenia wymowy i nauka przez internet nie spełniają moich wymagań [...] nie słyhać dobrze, komunikacja jest bardzo zła. Nauka języka dla mnie zawsze polegała na rozmawianiu, a tutaj niestety nie jest to możliwe” [11], „Częste problemy techniczne powodują niezrozumienie pewnych zdań/słów i jest to bardzo kłopotliwe, zdecydowanie najgorzej jest przy nauce całkowicie nowego języka. Osobiście uważam, że przedmioty pnj powinny być prowadzone stacjonarnie” [17], „przez całą sytuację zaniedbałam swój rozwój językowy” [18].

W ankiecie CWD, której głównym przedmiotem były dydaktyczne aspekty nauczania zdalnego, pojawiają się setki szczegółowych rekomendacji, do pewnego stopnia zależnych od specyfiki studiowanego kierunku, z których część wzajemnie się wyklucza. Wielu studentów chciałoby ograniczenia wszystkich działań dydaktycznych do jednej platformy. Wielu zauważa także, że samo przysyłanie materiałów lub prezentacji nie zastępuje zajęć. Część ankietowanych chciałaby większej liczby zajęć synchronicznych, a część – nagranych wykładów do odsłuchania w dowolnym momencie. Niektórzy widzą potrzebę wydłużenia zajęć, by odpowiadały tym w warunkach stacjonarnych, a inni wręcz przeciwnie – są zdania, że zajęcia online powinny być krótsze ze względu na krótszy czas koncentracji.

3.4. Ja wobec zmiany

Ostatnim aspektem jest podejście studentów do samej zmiany, jej miejsce w ich obrazie studiów oraz samych siebie jako studentów. Z wielu wypowiedzi wynika, że studia zdalne są uznawane jedynie za sytuację przejściową, a punktem odniesienia pozostaje tryb tradycyjny. Wyraża się to poprzez nazywanie trybu stacjonarnego normalnym, wskazywanie wprost na tymczasowość trybu zdalnego, jego związek z przemijającą sytuacją pandemiczną, a zwłaszcza poprzez tęsknotę za wcześniejszą rzeczywistością edukacyjną: „zatęskniłam jeszcze bardziej za trybem tradycyjnym. Mam szczerą nadzieję, że w przyszłym semestrze uda się powrócić do tej formy” [5], „wiele emocji, od tęsknoty za »normalnym« życiem studenckim, przez smutek, nostalgię [...]” [7], „zastanawiam się, jak długo potrwa jeszcze nauczanie w trybie online i czy rozciągnie się ono na cały obecny rok akademicki. Jeśli tak by było, byłabym przygnębiona” [10], „w obecnej sytuacji jest to przykra konieczność, mimo to mam nadzieję, że jak najszybciej będzie możliwy powrót do nauczania stacjonarnego” [14], „żał że przez pandemię nie mamy tradycyjnych zajęć” [15].

Czasami – nawet przy akceptacji trybu zdalnego jako potencjalnej nowej normalności – w języku używanym przez respondentów można odnaleźć pewne ślady przyzwyczajenia do poprzednich punktów odniesienia, np. kiedy ktoś pisze „chodzę na zajęcia”, choć nigdzie nie musi iść, albo wspomina o „normalnym trybie nauczania” w odniesieniu do trybu stacjonarnego [16]. Niektórzy, również wychodząc z założenia, że tryb zdalny jest rozwiązaniem tymczasowym, chcieliby ten stan rzeczy zmienić: „mam cichą nadzieję, że [zajęcia – D.P.] wciąż będą kontynuowane w trybie zdalnym” [8], „uważam, że studia powinny zostać w trybie zdalnym” [16]. Jeszcze inną niezwykle interesującą reakcją jest negowanie jakiegokolwiek istotnej różnicy między trybem zdalnym i stacjonarnym, pojawiające się szczególnie wśród osób, które ogólnie akceptują tryb zdalny: „Mój typowy dzień wygląda podobnie do tego podczas studiów stacjonarnych” [8], „Mój typowy dzień nie różni się od tego sprzed roku: wciąż mam przecież obowiązek »bycia« na zajęciach” [16]. Taka postawa może oznaczać, że aspekty studiowania, na które wpłynął tryb zdalny (fizyczny kontakt z innymi, miejsce zamieszkania, przemieszczanie się na uczelnię), nie stanowiły centralnych aspektów obrazu Ja tych studentów.

Podsumowanie

Z analizy 16 otwartych ankiet można wyciągnąć pewne wnioski dotyczące konstruowania obrazu Ja studentów romanistyki w momencie kryzysu i zmiany. Większość z nich, niezależnie od akceptacji przejścia na tryb zdalny czy jej braku, przedstawia siebie jako osoby emocjonalnie wrażliwe, w swojej roli studenta szczególnie narażone na emocjonalny ból lub stres. Co ciekawe, wśród czynników wywołujących tę szczególną wrażliwość znajduje się zarówno sama zmiana, jak i elementy tradycyjnie związane ze studiowaniem, takie jak przebywanie w obcym mieście czy dojazdy; na część z nich owa zmiana okazuje się być panaceum. Stosunkowo niewiele otrzymanych ankiet konsekwentnie zachowuje całkowicie emocjonalnie neutralny bądź pogodny ton, niewskazujący na potencjalnie złe samopoczucie jako centralny element obrazu Ja.

Inny wniosek płynący z analizy ankiet dotyczy wyraźnego różnicowania profili respondentów ze względu na ich pozycję wobec zmiany trybu pracy uczelni. O ile większość respondentów nie akceptuje tej zmiany, co w pewnych przypadkach prowadzi wręcz do odrzucenia samej idei studiowania, o tyle część osób, lepiej odnajdując się w nowej rzeczywistości, chciałaby, żeby owa zmiana okazała się permanentna. Część studentów zatem – nawet na pierwszym roku, nie mając doświadczenia studiowania stacjonarnego – konstruuje obraz siebie jako studenta tradycyjnie, na podstawie parametrów związanych

z fizyczną obecnością na uczelni. Inni wykazują się większą elastycznością, adaptacyjnością swoich reprezentacji: są otwarci na nowe obrazy Ja, w których przebywanie w rodzinnym domu, z rodziną i przyjaciółmi z dzieciństwa, przed komputerem, kontaktowanie się z osobami z uczelni za pośrednictwem technologii, nie jest szokującą anomalią, czymś tymczasowym, z czego trzeba jak najszybciej wrócić do (tradycyjnej) „normalności”, lecz nową, akceptowaną rzeczywistością, w której można poczuć się wygodniej i bezpieczniej niż w poprzedniej. Gdyby praca w trybie zdalnym została przedłużona, być może więcej osób skonstruowałoby tego typu obraz Ja jako studenta i tęsknota za tradycyjnymi formami kontaktu, bardzo wyraźna w tej ankiecie, stopniowo malałaby.

Bibliografia

- CASTELLOTTI V., MOORE D., 2002: *Représentations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- DEFAYS M., GERON G. (eds.), 2016: *Représentations du français, et motivations des allophones à l'apprendre et à l'enseigner*. « Le Langage et l'Homme » 1.
- FERREIRA BARCELOS A.M., 2003: *Researching beliefs about SLA: a critical review*. In: P. KALAJA, A.M. FERREIRA BARCELOS (eds.): *Beliefs about SLA: New research approaches*. Dordrecht: Kluwer.
- JODELET D., 1989: *Les représentations sociales*. Paris: PUF.
- KLIMOWICZ M., 2020: *Polskie uczelnie w czasie pandemii*. Warszawa: SpołTech.
- MARSH H.W., SHAVELSON R.J., 1985: *Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure*. "Educational Psychologist" 20, s. 107–123.
- MCINTYRE P., GREGERSEN T., 2012: *Affect: The Role of Language Anxiety and Other Emotions in Language Learning*. In: S. MERCER, S. RYAN, M. WILLIAMS (eds.): *Psychology for Language Learning*. London: Palgrave Macmillan, s. 103–118.
- MERCER S., 2011: *Towards an understanding of language learner self-concept*. Dordrecht: Springer.
- RUBACHA K., 2008: *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- RYAN S., MERCER S., 2012: *Implicit Theories: Language Learning Mindsets*. In: S. MERCER, S. RYAN, M. WILLIAMS (eds.): *Psychology for Language Learning*. London: Palgrave Macmillan, s. 74–89.
- WILCZYŃSKA W., MICHONSKA-STADNIK A., 2010: *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: Avalon.

Źródła internetowe

https://raporty.uj.edu.pl/Reports/powerbi/General/Dydaktyka/Jakosc_Kształcenia/Zdalne_Nauczanie/Ewaluacja_Zdalnego_Nauczania_raport_19-20.

Representations of studies and self-concept of Romance philology students
in relation to online teaching

A b s t r a c t: A person's self-concept, in relation to a given domain or social role, is a representation of their own features, competences and relationships relevant to a given aspect of their identity. The object of this article is a questionnaire researching the self-concept and the representations of studies of Romance philology students of the Jagellonian University, in relation to recent passage to online teaching caused by the coronavirus pandemic. It was possible to isolate, in the students' responses, several important aspects defining their self-concept and their conceptions of studying in a situation of radical change: high emotional vulnerability (related to switching to online teaching, but also to traditional studies), the importance of social relations (partly viewed as hindered in online teaching), or matters related to everyday routine and to presumed temporary character of online studies. Among the respondents' profiles, some students display more conservative academic self-concept, depending largely on traditional representations of studies, while others exhibit more adaptative academic self-concept, with basic representations more open to changes.

K e y w o r d s: self-concept, higher education, representations, online teaching, traditional teaching

Dystans i bliskość wykładowcy na zajęciach językowych prowadzonych zdalnie: perspektywa studenta*

Streszczenie: Artykuł poświęcony jest zagadnieniu dystansu i tzw. bliskości interakcyjnej/interpersonalnej między studentami i wykładowcą na lektoratach prowadzonych zdalnie. Na podstawie literatury przedmiotu, a także korzystając z własnych doświadczeń autorka przedstawia strategie redukowania dystansu i budowania atmosfery bliskości interakcyjnej w warunkach kształcenia na odległość. Strategie te w dużej mierze pokrywają się ze strategiami rekomendowanymi dla nauczania w trybie stacjonarnym, obejmują jednak również rodzaje zachowań specyficznych dla kształcenia zdalnego (np. szybkie reagowanie wykładowcy na pytania studentów zadawane online, zapewnienie odpowiedniej widoczności twarzy wykładowcy, stosowanie emotikonów itp.). Autorka prezentuje także wyniki ankiety przeprowadzonej wśród studentów Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach w celu zbadania, które zachowania wykładowców budujące bliskość interakcyjną mają szczególnie duże znaczenie z punktu widzenia studentów uczestniczących w wirtualnych zajęciach językowych.

Słowa kluczowe: glottodydaktyka, kształcenie zdalne, bliskość interakcyjna, relacje interpersonalne

Wprowadzenie

W dobie pandemii koronawirusa i wiążącej się z nią konieczności realizacji kształcenia wyłącznie w trybie zdalnym wykładowcy – nierzadko z bardzo niewielkim doświadczeniem w nauczaniu online – stają w obliczu różnych wyzwań (technologicznych, pedagogicznych i emocjonalnych), z którymi

* Niniejszy artykuł stanowi kontynuację wcześniejszego tekstu autorki, dotyczącego kwestii budowania „bliskości interakcyjnej” na zajęciach językowych i jej wpływu na poziom motywacji odczuwanej przez studentów (ŁACKA-BADURA, 2020).

muszą się zmierzyć, aby osiągnąć zakładane cele dydaktyczne. Jednym z takich wyzwań jest budowanie atmosfery tzw. bliskości interpersonalnej/interakcyjnej (ang. *immediacy*) w relacji ze studentami (MEHRABIAN, 1969, 1971). Ową bliskość należy rozumieć jako zbiór zachowań wykładowcy (zarówno werbalnych, jak i pozawerbalnych) mających na celu zmniejszenie psychologicznego dystansu, zwiększenie poczucia psychologicznej/emocjonalnej interakcji, bliskości i więzi ze studentami, zachowań odzwierciedlających otwartość, zaangażowanie, entuzjazm, akceptację i sympatię wykładowcy wobec studentów (ANDERSEN, ANDERSEN, 1982; CHRISTOPHEL, 1990; EDWARDS, EDWARDS, 2001; GORHAM, 1998; HAMILTON, 2010; HSU, 2010; KALAT et al., 2018; MEHRABIAN, 1969, 1971; WITT et al., 2004). Wyniki licznych badań wskazują na pozytywną korelację między stosowaniem przez nauczyciela werbalnych i pozawerbalnych zachowań budujących bliskość interakcyjną a zwiększonym poziomem wewnętrznej motywacji odczuwanej przez uczniów, łatwiejszym przyswajaniem materiału i lepszymi efektami uczenia się (m.in. BROPHY, 2004; CHRISTOPHEL, 1990; ELLIOT, KNIGHT, 2005; ELLIS, 2004; ELLIS et al., 2016; FURLICH, 2016; GORHAM, 1988; RICHMOND, 1990; WITT et al., 2004). Badania empiryczne prowadzone w ostatnim dziesięcioleciu w różnych krajach potwierdzają także pozytywny wpływ zachowań wykładowcy budujących bliskość interakcyjną na stopień odczuwania przez uczniów chęci komunikowania się w języku obcym oraz na ich skłonność do przyjmowania postaw autonomicznych (np. HSU, 2010; KALAT et al., 2018; SHEYBANI, 2019). Zachowania budujące bliskość interpersonalną odgrywają ponadto istotną rolę w zwiększaniu lub utrzymaniu odpowiednio wysokiego poziomu motywacji samych wykładowców oraz przynoszą im różnego rodzaju korzyści (zob. np. FURLICH, DWYER, 2007; ŁĄCKA-BADURA, 2020; POLAK, 2014; RICHMOND, 1990; SZYMIK, COPIK, 2015; ŚNIEŻYŃSKI, 2009).

Redukowanie psychologicznego dystansu i tworzenie atmosfery bliskości sprzyjającej otwartości studentów na komunikację w języku obcym wydaje się stanowić szczególne wyzwanie w warunkach kształcenia na odległość. Celem niniejszego artykułu jest zaprezentowanie strategii budowania bliskości interakcyjnej na zajęciach językowych prowadzonych zdalnie (na podstawie literatury przedmiotu oraz obserwacji własnych autorki). W artykule przedstawiono również wyniki ankiety mającej na celu zbadanie, które zachowania wykładowców budujące bliskość interakcyjną mają szczególnie duże znaczenie z punktu widzenia studentów uczestniczących w wirtualnych zajęciach językowych.

1. Strategie budowania bliskości interakcyjnej na zajęciach językowych prowadzonych zdalnie

Strategie redukowania dystansu i budowania bliskości interakcyjnej na zajęciach prowadzonych zdalnie w zdecydowanej większości pokrywają się ze strategiami stosowanymi w kształceniu stacjonarnym (ANDERSEN, ANDERSEN, 1982; BAILIE, 2011; CHRISTOPHEL, 1990; D'AUGUSTINO, 2016; DECI, RYAN, 2008; EDWARDS, EDWARDS, 2001; FAHARA, CASTRO, 2015; FURLICH, 2013; GORHAM, 1998; HAMILTON, 2010; HSU, 2010; KALAT et al., 2018; MEHRABIAN, 1969, 1971; MENCHACA, BEKELE, 2008; REDPATH, 2012; ROVAI et al., 2007; SCHUTT et al., 2009; WITT et al., 2004; WOODS, BAKER, 2004)¹. Zalecane zachowania werbalne o charakterze uniwersalnym obejmują: chwalenie studentów (nie tylko za osiągnięte wyniki, ale także za podejmowany wysiłek, ciekawy komentarz lub inspirujące pytanie), odwoływanie się do poczucia humoru studentów (z wyczuciem i w rozsądnych granicach), angażowanie studentów w dyskusję, rozmowę, wymianę poglądów, wyrażanie zainteresowania opiniami, doświadczeniami i przeżyciami studentów, używanie inkluzywnych zaimków osobowych i dzierżawczych („my”, „nasz”), zwracanie się do studentów z wykorzystaniem ich imion, otwartość na interakcję i rozmowę ze studentami również poza zajęciami, „ujawnianie/odsłanianie się” poprzez odwołania do własnych przeżyć i doświadczeń wykładowcy. Wśród zachowań niewerbalnych i parawerbalnych sprzyjających budowaniu atmosfery bliskości zarówno w kształceniu stacjonarnym, jak i na zajęciach prowadzonych zdalnie najczęściej wymieniane są: właściwa ekspresja wokalna (ton, siła głosu, intonacja, rytm i tempo mówienia), nawiązywanie i utrzymywanie kontaktu wzrokowego, mimika i wyraz twarzy wykładowcy wyrażające życzliwość, zainteresowanie i entuzjazm, a także naturalna, umiarkowana gestykulacja (ibid.).

Najczęściej opisywane w literaturze zachowania sprzyjające budowaniu bliskości, które są specyficzne dla nauczania zdalnego, można podzielić na trzy kategorie:

- a) wyraźna „obecność” wykładowcy, przejawiająca się przede wszystkim w szybkim reagowaniu na e-maile studentów oraz na pytania zadawane na czacie lub forum; innym przejawem „obecności” jest udostępnianie studentom w czasie między zajęciami różnego rodzaju treści online (np. dodatkowych wyjaśnień dotyczących realizowanego materiału, uzupełniających informacji o charakterze organizacyjnym, a także treści odzwierciedlających zainteresowania i pasje wykładowcy, niekoniecznie związanych bezpośrednio z tematyką zajęć)²;

¹ Por. ŁĄCKA-BADURA (2020).

² Takie rozumienie „obecności” wykładowcy opiera się w dużej mierze na koncepcji „społecznej obecności” (ang. *social presence*) – por. np. GARRISON et al. (2000); GARRISON (2007); SCHUTT et al. (2009); TURULA, WALASEK (2018).

- b) okazywanie przez wykładowcę pozytywnych emocji poprzez styl pisania (w e-mailach, na czacie, na forum) charakterystyczny dla tego typu komunikacji (tj. zawierający cechy języka mówionego), jak również poprzez stosowanie pozytywnych emotikonów;
- c) zapewnienie dobrej widoczności wykładowcy: w czasie zajęć prowadzonych synchronicznie poprzez odpowiednie ustawienie kamery, a na zajęciach prowadzonych asynchronicznie poprzez udostępnienie wirtualnej grupie/klasie wyraźnej fotografii twarzy (BAILIE, 2011; D'AUGUSTINO, 2016; DECI, RYAN, 2008; FAHARA, CASTRO, 2015; FURLICH, 2013; MENCHACA, BEKELE, 2008; REDPATH, 2012; ROVAI et al., 2007; SCHUTT et al., 2009; TURULA, WALASEK, 2018; WOODS, BAKER, 2004).

Opisane typy zachowań posłużyły do skonstruowania ankiety mającej na celu zbadanie, w jaki sposób studenci postrzegają zachowania sprzyjające redukowaniu dystansu i budowaniu atmosfery bliskości, stosowane przez wykładowców w kształceniu na odległość.

2. Badanie ankietowe

Badanie zostało przeprowadzone w lutym 2021 roku wśród studentów pierwszego i drugiego roku studiów I stopnia na Uniwersytecie Ekonomicznym w Katowicach. Dla studentów pierwszego roku był to początek drugiego semestru nauki języków obcych w ramach programu studiów, a dla studentów drugiego roku – początek czwartego (ostatniego) semestru lektoratu. Anonimowe ankiety zostały rozesłane w formie elektronicznej do ponad 500 studentów – kompletne formularze odesłało 135 studentów pierwszego i 196 studentów drugiego roku. W sumie przeanalizowano wyniki uzyskane z 331 ankiet.

2.1. Narzędzie badawcze

Ankieta została przeprowadzona w celu zbadania, które zachowania wykładowców sprzyjające budowaniu bliskości interakcyjnej mają szczególnie duże znaczenie z punktu widzenia studentów uczestniczących w wirtualnych zajęciach językowych. Wstęp do ankiety zawierał opis jej celu oraz krótkie wyjaśnienie, jak należy rozumieć pojęcie bliskości interakcyjnej. We wstępie zaznaczono również, że oczekiwane odpowiedzi nie powinny dotyczyć żadnego konkretnego nauczyciela – studenci powinni przekazać swoje opinie i odczucia na temat ro-

dzajów zachowań wykładowców języków obcych i znaczenia tych zachowań bądź ich braku dla studentów w procesie nauki języków na wyższej uczelni. Jeśli lektorzy nie zachowują się w sposób opisany w ankiecie, respondenci zostali poproszeni o wybranie odpowiedzi wskazującej, na ile dane zachowanie byłoby dla nich znaczące, gdyby wykładowcy prezentowali je na lektoratach.

Ankieta obejmowała 20 zdań opisujących potencjalne zachowania wykładowców sprzyjające redukowaniu dystansu i budowaniu atmosfery bliskości. Zdania 1–15 odnosiły się do zachowań rekomendowanych w literaturze przedmiotu dla wszelkiego rodzaju zajęć, niezależnie od tego, czy są prowadzone stacjonarnie czy zdalnie. Ostatnich 5 zdań dotyczyło aspektów bliskości interakcyjnej specyficznych dla kształcenia na odległość. W przypadku każdego zdania studenci mieli wybrać odpowiedź z pięciostopniowej skali najtrafniej oddającą ich opinie i odczucia na temat znaczenia/wagi danego zachowania:

- 1 – takie zachowanie nie ma dla mnie żadnego znaczenia / nie wpływa w żaden sposób na moje postrzeganie wykładowcy i atmosfery na zajęciach;
- 2 – takie zachowanie ma dla mnie niewielkie znaczenie / w bardzo niewielkim stopniu wpływa na moje postrzeganie wykładowcy i atmosfery na zajęciach;
- 3 – takie zachowanie ma dla mnie średnie znaczenie / w średnim stopniu wpływa na moje postrzeganie wykładowcy i atmosfery na zajęciach;
- 4 – takie zachowanie ma dla mnie duże znaczenie / w dużym stopniu wpływa na moje postrzeganie wykładowcy i atmosfery na zajęciach;
- 5 – takie zachowanie ma dla mnie bardzo duże znaczenie / w bardzo dużym stopniu wpływa na moje postrzeganie wykładowcy i atmosfery na zajęciach³.

2.2. Omówienie wyników ankiety

W tabeli 1 (s. 60) przedstawiono pytania zawarte w ankiecie oraz odsetek odpowiedzi wskazujących, w jakim stopniu dane zachowanie wykładowcy jest postrzegane przez studentów jako zachowanie o bardzo dużym lub dużym znaczeniu na zajęciach prowadzonych zdalnie⁴.

³ W artykule nie zamieszczono załącznika zawierającego treść formularza ankiety, ponieważ wszystkie zdania opisujące poszczególne zachowania wykładowców zostały przytoczone w całości w tabeli 1 podsumowującej najważniejsze wyniki badania.

⁴ Decyzja o przedstawieniu zbiorczo szerokiej kategorii zachowań uznanych za bardzo ważne lub ważne została podjęta ze względu na ograniczenia dotyczące objętości artykułu oraz ze względu na fakt, że preferencje studentów wynikające z ankiety wydają się dość wyraźnie zarysowane. W tekście artykułu zaprezentowano najistotniejsze (biorąc pod uwagę

Tabela 1

Odsetek ankietowanych, którzy uznali poszczególne typy zachowań za mające bardzo duże lub duże znaczenie na zajęciach językowych prowadzonych zdalnie

Lp.	Opis zachowania wykładowcy	ODPOWIEDZI: bardzo duże/ duże znaczenie %
CZĘŚĆ I		
1.	Wykładowca reaguje pozytywnie na wypowiedzi studentów / chwali ich nie tylko za osiągnięte wyniki, ale także za podejmowany wysiłek, ciekawy komentarz, inspirujące pytanie.	87,6
2.	Wykładowca wykorzystuje (z wyczuciem i w rozsądnych granicach) poczucie humoru i odwołuje się do poczucia humoru studentów.	79,5
3.	Wykładowca wykazuje duże zaangażowanie w prowadzenie zajęć, wyraźnie zależy mu, aby przekazać studentom jak najwięcej wiedzy.	90,6
4.	Wykładowca angażuje studentów w rozmowę, dyskusję, wyrażanie poglądów.	49,3
5.	Wykładowca wyraża zainteresowanie opiniami, doświadczeniami, przeżyciami studentów.	61,3
6.	Wykładowca używa zaimków „my”, „nasz” (zamiast „ja”, „wy”) podczas omawiania programu zajęć, stosowanych metod nauczania i sposobów oceniania, jak również podczas rozmowy o innych aspektach zajęć.	40,2
7.	Wykładowca zwraca się do studentów z wykorzystaniem ich imion (np. Pani Doroto/Panie Piotrze lub bezpośrednio po imieniu, jeśli rozmowa odbywa się w języku, w którym formy Pan/Pani nie są naturalnie stosowane).	60,7
8.	Wykładowca wita się i żegna ze studentami w sposób, który można określić jako przyjazny/serdeczny.	86,1
9.	Wykładowca jest otwarty na interakcję i rozmowę również przed zajęciami/po zajęciach, jeśli zajdzie taka potrzeba.	80,0
10.	Mimika, wyraz twarzy, sposób mówienia wykładowcy wyrażają życzliwość, zainteresowanie, zaangażowanie.	84,0

cel badania) wyniki szczegółowe dotyczące węższej kategorii zachowań uznanych za bardzo ważne. Podobnie decyzja o przedstawieniu zbiorczo wyników ankiet wypełnionych przez studentów pierwszego i drugiego roku została podjęta, ponieważ między wynikami nie zaobserwowano różnic, które można by uznać za istotne w przypadku niniejszego badania. Zarówno pięć pierwszych, jak i pięć ostatnich zachowań, ocenionych jako mające bardzo duże lub duże znaczenie dla redukcji dystansu i budowania bliskości interakcyjnej, pokrywa się w wynikach uzyskanych od studentów pierwszego i drugiego roku; występują jedynie nieznaczne różnice kolejności, jaką poszczególne zachowania zajmują w pierwszej i ostatniej piątce rankingu.

11.	Wykładowca używa gestów, mimiki, zmienia intonację głosu w celu podkreślenia ważnych treści lub lepszego wyjaśnienia omawianych zagadnień.	75,8
12.	Poza wystawieniem ocen lub przyznawaniem punktów za wykonane zadania wykładowca przynajmniej raz w semestrze szczegółowo omawia pracę (np. pisemną) każdego studenta.	47,1
13.	Wykładowca wykorzystuje odniesienia do własnych przeżyć i doświadczeń, wyjaśniając omawiane kwestie, czasem opowiada studentom krótkie anegdoty na temat własnego życia i pracy.	73,1
14.	Na początku pierwszego semestru nauki wykładowca przedstawia się studentom i pokrótce mówi o swoich dokonaniach i zainteresowaniach naukowych lub wysyła im link do swojej strony internetowej.	38,3
15.	Wykładowca od czasu do czasu udostępnia studentom materiały (lub wysyła wiadomości, linki do stron internetowych itp.) odzwierciedlające jego zainteresowania niezwiązane z realizowanym programem kursu.	29,9
CZĘŚĆ II		
16.	W czasie zajęć online prowadzonych synchronicznie wykładowca ma włączoną kamerę i jest ona ustawiona w taki sposób, że widać go wyraźnie.	57,4
17.	W czasie zajęć online prowadzonych asynchronicznie awatar wykładowcy przedstawia jego zdjęcie, na którym widać twarz.	28,7
18.	W okresie dydaktycznym (poza dniami świątecznymi, wakacjami itp.) wykładowca odpowiada na pytania studentów w e-mailu, na czacie lub forum w ciągu 24 godzin.	82,7
19.	W komunikacji mailowej i komentarzach do prac studentów wykładowca stosuje czasami emotikony w celu wyrażenia pozytywnych emocji.	56,2
20.	Wykładowca umieszcza na platformie lub wysyła studentom informacje o charakterze organizacyjnym również poza/pomiędzy zajęciami, np. w celu bardziej szczegółowego wyjaśnienia zasad, wymogów, kryteriów oceny itp.	73,1

Źródło: Opracowanie własne.

Wyniki ankiety wskazują, że zachowaniem o największym znaczeniu dla bliskości interakcyjnej jest w opinii studentów zachowanie nr 3 (wykładowca wykazuje duże zaangażowanie w prowadzenie zajęć, wyraźnie zależy mu, aby przekazać studentom jak najwięcej wiedzy), uznane przez 90,6% respondentów za zachowanie o bardzo dużym lub dużym znaczeniu. Warto podkreślić, że to zachowanie zostało uznane za bardzo ważne przez 61,6% ankietowanych, co stanowi o jego najwyższej pozycji zarówno w rankingu zachowań o bardzo dużym znaczeniu, jak i w szerszej kategorii zachowań bardzo ważnych lub

ważnych z punktu widzenia studentów. Co więcej, zachowanie nr 3 zajmuje pierwsze miejsce w rankingu wyników analizowanych oddzielnie dla studentów pierwszego i drugiego roku, zarówno w kategorii zachowań mających bardzo duże lub duże znaczenie, jak i w węższej kategorii zachowań o bardzo dużym znaczeniu.

Kolejne miejsca w pierwszej piątce zachowań wykładowcy uznanych przez studentów za bardzo istotne lub istotne dla budowania atmosfery bliskości interakcyjnej zajmują:

- zachowanie nr 1 (wykładowca reaguje pozytywnie na wypowiedzi studentów / chwali ich nie tylko za osiągnięte wyniki, ale także za podejmowany wysiłek, ciekawy komentarz, inspirujące pytanie), wskazane przez 87,6% ankietowanych;
- zachowanie nr 8 (wykładowca wita się i żegna ze studentami w sposób, który można określić jako przyjazny/serdeczny), wskazane przez 86,1% ankietowanych;
- zachowanie nr 10 (mimika, wyraz twarzy, sposób mówienia wykładowcy wyrażają życzliwość, zainteresowanie, zaangażowanie), wskazane przez 84% ankietowanych;
- zachowanie nr 18 (w okresie dydaktycznym, tj. poza dniami świątecznymi, wakacjami itp., wykładowca odpowiada na pytania studentów zadane w e-mailu, na czacie lub forum w ciągu 24 godzin), wskazane przez 82,7% ankietowanych.

Analizując wyniki uzyskane dla najbardziej docenianych/pożądanych zachowań, warto zwrócić uwagę na trzy istotne kwestie. Po pierwsze, tylko jedno z przedstawionych zachowań (nr 18, zajmujące piątą pozycję w rankingu) jest specyficzne dla nauczania zdalnego. Najwyżej oceniana czwórka zachowań obejmuje te, które można by określić mianem zachowań podstawowych, ogólnoludzkich, typowych nie tylko dla dobrej relacji nauczyciel–uczeń (niezależnie od trybu kształcenia), ale także dla ogółu lub zdecydowanej większości pozytywnych relacji międzyludzkich. Wydaje się, że okazywanie zaangażowania, zainteresowania, życzliwości i serdeczności oraz docenianie i chwalenie osób, z którymi wchodzimy w relację, mają dla studentów wyraźnie większe znaczenie w kontekście budowania atmosfery bliskości na zajęciach niż wiele innych zachowań, bardziej charakterystycznych dla kontekstu nauczania na odległość i dla kształcenia w ogóle.

Po drugie, aż cztery z pięciu zachowań uznanych za bardzo ważne lub ważne znalazły się w pierwszej piątce zachowań o bardzo dużym znaczeniu; obok wspomnianego już zachowania nr 3, wskazanego jako bardzo ważne przez 61,6% ankietowanych, zachowanie nr 1 zostało uznane za bardzo ważne przez 54,4% respondentów, a zachowania nr 18 i nr 8 odpowiednio przez 51,6% i 49,8% respondentów.

Po trzecie, wartości procentowe uzyskane dla najwyżej ocenianych zachowań (w szerokiej kategorii zachowań o bardzo dużym lub dużym znaczeniu) są stosunkowo wysokie; cała pierwsza piątka zachowań to zachowania uznane za bardzo ważne lub ważne przez ponad 80% ankietowanych. Wyniki te wskazują, że preferencje ankietowanych studentów są stosunkowo wyraźne, szczególnie gdy porównamy wyniki dla najbardziej pożądanых zachowań z wynikami uzyskanymi dla najsłabiej ocenianej piątki zachowań: nr 17, 15, 14, 6, 12, uznanych za bardzo istotne lub istotne odpowiednio przez 28,7%, 29,9%, 38,3%, 40,2% i 47,1% ankietowanych.

Jeśli chodzi o zachowania specyficzne dla kształcenia zdalnego – oprócz wymienionego wcześniej zachowania nr 18 (szybkie reagowanie wykładowcy na pytania przesyłane przez studentów drogą elektroniczną), które zostało uznane za zachowanie o bardzo dużym lub dużym znaczeniu przez 82,7% ankietowanych – pozostałe zachowania w tej kategorii zajmują pozycje poza pierwszą piątką w rankingu zachowań najbardziej docenianych/pożyczanych. O ile zachowanie nr 20 (udostępnianie przez wykładowcę informacji o charakterze organizacyjnym poza/pomiędzy zajęciami), bardzo praktyczne i użyteczne dla studentów, zostało docenione przez stosunkowo wysoki odsetek ankietowanych (73,1%, co przekłada się na dziewiątą pozycję w rankingu), o tyle zachowania nr 16 (w czasie zajęć online prowadzonych synchronicznie wykładowca ma włączoną kamerę i jest ona ustawiona jest w taki sposób, że widać go wyraźnie) i nr 19 (stosowanie przez wykładowcę pozytywnych emotikonów w komunikacji mailowej) znalazły się dopiero w trzeciej piątce najbardziej pożyczanych zachowań budujących bliskość interakcyjną (wskazane odpowiednio przez 57,4% i 56,2% respondentów). Zachowanie nr 17 (w czasie zajęć online prowadzonych asynchronicznie awatar wykładowcy przedstawia jego zdjęcie, na którym widać twarz) zajmuje ostatnie miejsce w rankingu (wybrało je 28,7% ankietowanych).

Na podstawie uzyskanych wyników można zatem stwierdzić, że aspekty często wymieniane jako bardzo ważne w kształceniu z wykorzystaniem nowoczesnych technologii informatycznych, np. dobra widoczność twarzy wykładowcy, są znacznie mniej istotne z perspektywy studentów niż okazywane przez wykładowcę pozytywne emocje, w tym te wyrażane nie tylko przez mimikę, ale także przez intonację i sposób mówienia (por. zachowanie nr 10).

W kontekście budowania atmosfery bliskości interakcyjnej na zajęciach językowych prowadzonych zdalnie bardzo duże lub duże znaczenie pozytywnych emocji wyrażanych przez wykładowcę znajduje również potwierdzenie w zestawieniu wyników uzyskanych dla zachowań dotyczących powiązanych ze sobą aspektów procesu dydaktycznego. Na przykład stosowanie przez wykładowcę gestów, mimiki, intonacji w celu wyrażenia pozytywnych emocji (zachowanie nr 10, czwarta pozycja w rankingu) jest bardziej doceniane przez studentów niż ta sama kategoria zachowań wykorzystywana w celu podkreślenia lub wy-

jaśnienia omawianych kwestii (zachowanie nr 11, ósma pozycja w rankingu). Podobnie reagowanie w pozytywny sposób na wysiłek podejmowany przez studentów, ich ciekawe wypowiedzi, pytania itp. (zachowanie nr 1, druga pozycja w rankingu) jest znacznie bardziej doceniane w kontekście budowania atmosfery bliskości interakcyjnej niż szczegółowe omawianie (przynajmniej raz w semestrze) pracy każdego studenta (zachowanie nr 12, szesnasta pozycja w rankingu). Angażowanie studentów w dyskusję, rozmowę, wyrażanie poglądów, co stanowi niezmiernie ważny aspekt zajęć językowych i wydaje się bardzo mocno wpływać na atmosferę bliskości interakcyjnej (zachowanie nr 4, piętnasta pozycja w rankingu), jest uznawane przez studentów za nieco mniej istotne w kontekście budowania bliskości niż fakt, że wykładowca okazuje zainteresowanie ich opiniami, doświadczeniami i przeżyciami (zachowanie nr 5, jedenasta pozycja w rankingu).

Podsumowanie i wnioski

W artykule przedstawiono główne strategie redukowania dystansu i budowania bliskości interakcyjnej na zajęciach językowych, z uwzględnieniem strategii specyficznych dla kształcenia w trybie zdalnym. Zaprezentowano również wyniki ankiety przeprowadzonej wśród studentów Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach w celu zbadania, w jaki sposób postrzegają oni zachowania wykładowców sprzyjające redukowaniu psychologicznego dystansu i budowaniu atmosfery bliskości w kształceniu na odległość.

Wyniki 331 ankiet wskazują na stosunkowo wyraźnie zarysowane preferencje respondentów dotyczące poszczególnych typów zachowań wykładowców, o czym świadczą duże różnice wartości procentowych uzyskanych dla zachowań najbardziej i najmniej docenianych/pożądanych w kontekście budowania bliskości interakcyjnej, jak również stosunkowo duże podobieństwo wyników ankiet wypełnionych przez studentów pierwszego i drugiego roku.

Zachowania wykładowców o największym z punktu widzenia studentów znaczeniu dla budowania atmosfery bliskości interakcyjnej to przede wszystkim te, które nie są ściśle związane ze zdalnym trybem nauczania. Są to zachowania werbalnie i pozawerbalnie wyrażające pozytywne emocje wykładowcy i jego pozytywne nastawienie do studentów, czyli zaangażowanie, zainteresowanie, entuzjazm, życzliwość, empatię, aprobatę, charakterystyczne nie tylko dla dobrej relacji wykładowca–student, ale także dla większości pozytywnych relacji międzyludzkich. Pomimo tego, że studenci są osobami dorosłymi, w dużej mierze ukształtowanymi społecznie i emocjonalnie, wyniki badania zdają się potwierdzać w szerszej perspektywie istotną rolę relacji interpersonalnych w procesach edukacji dorosłych.

Bibliografia

- ANDERSEN P., ANDERSEN J., 1982: *Nonverbal immediacy in instruction*. In: L.L. BARKER (ed.): *Communication in the classroom: Original essays*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, s. 98–120.
- BAILIE J., 2012: *The criticality of verbal immediacy in on-line instruction: A modified Delphi study*. "The Journal of Educators On-line" 9/2, s. 23–45.
- BROPHY J., 2004: *Motivating students to learn*. 2nd edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- CHRISTOPHEL D.M., 1990: *The relationships among teacher immediacy behaviors, student motivation and learning*. "Communication Education" 39, s. 323–340.
- D'AUGUSTINO S., 2016: *Creating teacher immediacy in online learning environments*. Hershey, PA: IGI Global.
- DECI E., RYAN R., 2008: *Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains*. "Canadian Psychology" 49, s. 14–23.
- EDWARDS A., EDWARDS C., 2001: *The impact of instructor verbal and nonverbal immediacy on student perceptions of attractiveness and homophily*. "Journal of Excellence in College Teaching" 12/2, s. 5–17.
- ELLIOT J., KNIGHT J., 2005: *Student motivation: The bottom line*. "The Agricultural Education Magazine" 77/4, s. 8–10.
- ELLIS K., 2004: *The impact of perceived teacher confirmation on receiver apprehension, motivation, and learning*. "Communication Education" 53/1, s. 1–20.
- FAHARA M.F., CASTRO A.L., 2015: *Teaching strategies to promote immediacy in online graduate courses*. "Open Praxis" 7/4, s. 363–376.
- FURLICH S.A., DWYER J.F., 2007: *Student motivation and instructor immediacy in community college mathematics classes*. "The Mathematics Educator" 10/2, s. 55–70.
- FURLICH S.A., 2016: *Understanding instructor nonverbal immediacy, verbal immediacy, and student motivation at a small liberal arts university*. "Journal of the Scholarship of Teaching and Learning" 16/3, s. 11–22.
- GARRISON D.R., ANDERSON T., ARCHER W., 2000: *Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education*. "The Internet and Higher Education" 2, s. 87–105.
- GARRISON D.R., 2007: *Online community of inquiry review: Social, cognitive and teaching presence issues*. "Journal of Asynchronous Learning Networks" 11/1, s. 61–72.
- GORHAM J., 1988: *The relationship between verbal teacher immediacy and student learning*. "Communication Education" 37, s. 40–53.
- HAMILTON C., 2010: *Communicating for results: A guide for business and the professions*. Belmont, CA: Wadsworth.
- HSU L., 2010: *The impact of perceived teachers' nonverbal immediacy on students' motivation for learning English*. "Asian EFL Journal" 12/4, s. 188–204.
- KALAT F.L., YAZDI Z.A., GHANIZADEH A., 2018: *EFL teachers' verbal and non-verbal immediacy: A study of its determinants and consequences*. "European Journal of Education Studies" 4/5, s. 216–233.
- ŁĄCKA-BADURA J., 2020: *Bliskość interpersonalna a motywacja: refleksja nad rolą relacji student – wykładowca w kształceniu językowym na poziomie uniwersyteckim*. W: D. GABRYŚ-BARKER, R. KALAMARZ (red.): *Postrzeganie i rola motywacji w procesie glottodydaktycznym. Perspektywa nauczyciela i ucznia*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 65–73.

- MEHRABIAN A., 1969: *Some referents and measures of nonverbal behavior*. "Behavioral Research Methods and Instrumentation" 1, s. 213–217.
- MEHRABIAN A., 1971: *Silent messages*. Belmont, CA: Wadsworth.
- MENCHACA M., BEKELE T., 2008: *Learner and instructor identified success factors in distance education*. "Distance Education" 29, s. 231–252.
- POLAK J., 2014: *Jak nas widzą studenci? Umiejętności interpersonalne nauczycieli akademickich w opinii studentów*. W: B. KOŻUSZNIK, J. POLAK (red.): *Uczyć z pasją: wskazówki dla nauczycieli akademickich*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 9–31.
- REDPATH L., 2012: *Confronting the bias against on-line learning in management education*. "Academy of Management Learning & Education" 11, s. 125–140.
- RICHMOND V.P., 1990: *Communication in the classroom: Power and motivation*. "Communication Education" 39, s. 181–195.
- ROVAI A., PONTON M., WIGHTING M., BAKER J., 2007: *A comparative analysis of student motivation in traditional classroom and e-learning courses*. "International Journal of E-Learning" 6, s. 413–432.
- SHEYBANI M., 2019: *The relationship between EFL learners' willingness to communicate (WTC) and their teacher immediacy attributes: A structural equation modelling*. "Cogent Psychology" 6, s. 1–14.
- SCHUTT M., ALLEN B.S., LAUMAKIS M.A., 2009: *The effects of instructor immediacy behaviours in online learning environments*. "The Quarterly Review of Distance Education" 10/2, s. 135–148.
- SZYMIK E., COPIK I., 2015: *Wyobrażeniowy obraz nauczyciela akademickiego w opinii studentów*. „Problemy Profesjologii” 1, s. 91–102.
- ŚNIEŻYŃSKI M., 2009: *Relacje interpersonalne na wyższej uczelni*. W: A. DOMAGAŁA-KRĘCIOCH, O. WYŻGA (red.): *Współczesne wyzwania dydaktyki szkoły wyższej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, s. 189–207.
- TURULA A., WALASEK T., 2018: *Dynamika stosunków społecznych w e-grupie: jak to robimy na platformie MOODLE?* „Meritum” 1/48, s. 28–38.
- WITT P., WHEELLESS L.R., ALLEN M., 2004: *A meta-analytical review of the relationship between teacher immediacy and student learning*. "Communication Monographs" 71, s. 184–207.

Źródła internetowe

- ELLIS R., CARMON A.F., PIKE C., 2016: *A review of immediacy and implications for provider-patient relationships to support medication management*. "Patient Preference and Adherence" 10, s. 9–18, <https://doi.org/10.2147/PPA.S95163> [dostęp: 15.02.2019].
- FURLICH S.A., 2013: *Enhancing on-line teaching with verbal immediacy through self-determination theory*. In: *Proceedings of E-Learn 2013--World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education*, Las Vegas, NV, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), s. 694–703, <https://www.learntechlib.org/primary/p/114922/> [dostęp: 8.02.2021].
- WOODS R.H., BAKER J.D., 2004: *Interaction and immediacy in online learning*. "International Review of Research in Open and Distant Learning" 5/2, <https://doi.org/10.19173/irrodl.v5i2.186> [dostęp: 12.02.2021].

Teacher immediacy and distance in online language learning: the students' perspective

Abstract: The paper is concerned with the problem of distance and immediacy in teacher-student relationships in online language classes at the tertiary level. Drawing on the literature review as well as her own professional experience, the author presents strategies that teachers can use to reduce the psychological distance and build an atmosphere of immediacy in online language learning. The strategies overlap – to a large extent – with those recommended for traditional (offline) teaching, but they also encompass a number of strategies specific to virtual environments (responding promptly to students' questions and comments posted online, ensuring that teacher's face is clearly visible on the screen, using emoticons, etc.). The article also reports on the results of a study conducted among students of the University of Economics in Katowice, aiming to investigate what types of teacher immediacy behaviours are perceived by the students as most significant and desirable in virtual language classes.

Key words: foreign language teaching, online learning, immediacy behaviours, interpersonal relations

Foreign language learning attrition in a blended learning environment

Abstract: This paper presents a quasi-experiment based on experience of implementing a blended learning approach to the EFL course. The main purpose of this research is to examine computer mediated instruction in the form of two various educational platforms and their influence on the loss of communicative competence components of English as a foreign language learners. Two e-learning platforms supporting a traditional foreign language course are analysed in detail. As a result of the study, a synergy between the type of e-learning platform and forgetting of communicative competence components was noticed. The students who used blended learning in EFL learning had a higher level of communicative competence and they forgot less grammar than those who did not use this form of learning. The use of blended learning method turned out to be an interesting way to individualize the process of EFL learning.

Key words: blended learning, second-language learning attrition, educational technology, multimedia

Introduction

One issue that refers to all educational systems mentioned in the First European Survey on Language Competences is that, regardless of the language level, the process of language learning at schools is disrupted by holiday breaks (EUROPEAN COMMISSION, 2011). It means that the amount of information stored in students' memory is getting smaller and smaller day by day. This phenomenon, called the forgetting curve, was analysed by the German psychologist Hermann Ebbinghaus. He studied the relationship between the amount of information stored in memory and the passage of time since its memorization. Although Ebbinghaus' experiment on human memory was crucial for the future

methods of acquiring knowledge, such as SuperMemo, his research was criticized for referring only to a meaningless material (ANDERSON and TWENEY, 1997). While forgetting depends on the passage of time, the speed of forgetting is very diverse and depends on the type of information.

This paper covers the issue of the loss of communicative competence (CC) components of English as foreign language and presents an overview of how blended learning instruction in comparison to a traditional format impacts the forgetting process. The first section presents a review of research concerning the impact of computer assisted language learning (CALL) on the loss of CC. Then, the aim of this research together with methods is introduced. Next, procedures, data collection and their analysis are demonstrated. The last but not least section shows the findings of the study. The paper ends with a discussion and conclusions.

1. Review of research on the process of forgetting

For many learners, the ultimate goal of second language learning is to use the language to communicate fluently. The secondary aim of undergraduate students taking up English language course at Higher Education Institutions (HEIS) is to achieve upper-intermediate level (B2) in accordance with the Common European Framework of Reference (CEFR). Yet, it is a long process that is disrupted by three-months long holiday breaks. The students undergo the process of forgetting that is not haphazard or chance but systematic. DE BOT and WELTENS (1995) called this process second language attrition. They defined it as the decline of second language skills, which takes place whenever the student uses the second language to an insufficient degree.

AUSUBEL (1968) claimed that learning takes place in the human organism via a meaningful process. Due to the fact that in blended learning the students relate and anchor new material to relevant established entities in cognitive structures, the process can be described as meaningful learning. The concept of blending traditional approaches to learning with the online one takes on new significance when its efficiency is considered in terms of retention or long-term memory. BROWN (2000) assumes that in the case of meaningful learning, forgetting takes place in much more intentional manner. As a result it may be assumed, in that case, that traditional EFL learners lose the components of communicative competence faster than blended learners as they are exposed to EFL more, due to the additional and more meaningful online practice.

Among many scientists who explored the problem of disremembering was BAHRICK (1984), who investigated forgetting meaningful material on the group

of 733 students of Spanish as a foreign language. There were 587 participants who had studied the language in high school or college and never used it afterwards, 146 students who were currently studying Spanish and 40 who had never studied this language.

The forgetting curve took on a different shape – there was a constant loss of information during the first three years after the studying process had finished. Then, the curve reached the state of plateau. However, periodically the amount of recalled information even increased.

BAHRICK (1984) administered tests on reading comprehension, recall, recognition of vocabulary and grammar together with a questionnaire to determine the level of original training. He received the grades from rehearsals during the retention interval in the form of reading, writing, speaking, or listening to Spanish.

BAHRICK's (1984) findings showed that the respondents were able to recognize about 80% of information even after 50 years, but the degree of understanding of the information decreased systematically. Retention throughout the 50-year period is predictable on the basis of the level of original training. The data revealed that memory curves declined exponentially for the first 3–6 years of the retention interval. After that period retention remained unchanged for up to 30 years before showing a final decline. It appeared that large portions of the originally acquired information remained accessible. Depending on the extended period of original training, the portion of the information is discreetly transmitted in a permastore state (BAHRICK, 1984).

BARDOVI-HARLIG and STRINGER (2010) admitted that foreign language (FL) forgetting is often first manifested in a decrease in fluency and lexical diversity in the FL. Moreover, BAHRIK (1984) showed that the process of forgetting is triggered very quickly after the learner stops using a FL. Nevertheless, it then gradually levels off, with the most basic vocabulary apparently preserved in permastore. DE GROOT and KEIJZER (2000) revealed that productive skills deteriorate faster than receptive skills. Moreover, forgetting differs heavily from person to person and depends on a variety of factors. MEHOTCHEVA (2010) lists attitude towards the target language and motivation as the two variables that influence the process of forgetting. Yet, in most cases FL forgetting appears to be temporary and reversible (MICKAN, MCQUEEN & LEMHÖFER, 2019).

Due to a wide range of factors that impact the forgetting process and the rapid changes influencing the students' way of learning and teachers' approaches to teaching and assessment, it is necessary to carry out further research. The process of education undergoes constant transformation. Obsolete authoritarian models are giving way to the collaborative ones. Students want to be guided, coached and mentored. "Their curiosity about the world around them continues to be piqued. The difference now is that they have that world at their fingertips. They are experiencing the world through technology in a way that their parents

and teachers never did” (EATON, 2010: 16). An analysis of successive relearning processes with the uses of new technologies over extended time periods is deemed essential for the understanding of the EFL acquisition.

A foreign language classroom of the mid- to late twentieth century differs vastly from the present. The focus is on using language and cultural knowledge as means to connect to others around the globe, rather than learning by heart. “Geographical and physical boundaries are being transcended by technology as students learn to reach out to the world around them, using their language and cultural skills to facilitate the connections they are eager to make” (EATON, 2010: 16). This implies that there is a case for a field reconfiguration that is more learner-centred, more collaborative and more technologically driven (EATON, 2010). The trends in language learning evolve in such a way as to empower students to communicate with others across the globe in real time.

2. The aim of the present study

The author explores in her research current blended learning experience in one of the Higher Education Institutions in Poland. The research is an attempt to examine computer mediated instruction in the form of two various educational platforms and their influence on forgetting components of CC after a break in teaching such as the students’ holidays. As such, this study focuses on the following research question:

- Do traditional EFL learners and e-learning English foreign language learners forget CC components in the same way?

In order to answer the research question the author examined the process of CALL in contradistinction to the traditional form of learning.

3. Research design

To begin with, it is essential to present the context of the study. The investigation took place at Jan Długosz University, which is a public institution. The present research focuses on the study of English as a compulsory subject for the students of the first cycle. The teacher carried out two separate but similar researches to examine two types of blended learning instruction in higher education. Therefore, four groups were studied at intervals to check the

effects of blended learning on students' language attainment. Table 1 shows the distribution of students per group. It also includes information such as a period of time, the type of the platform, the teacher code, the age of students and the course book. In total, 47 students took part in the investigation. They were not randomly chosen: they were members of the existing groups.

Table 1

The participants of the study

TYPE OF INSTRUCTION	traditional		blended	
GROUP	Control 1	Control 2	Experimental 1	Experimental 2
TYPE OF E-LEARNING PLATFORM	None		<i>Tell Me More Campus</i>	Open source learning platform <i>MOODLE</i>
TIME PERIOD OF THE RESEARCH	March 2014 October 2014	March 2015 October 2015	March 2014 October 2014	March 2015 October 2015
NUMBER OF STUDENTS BY GENDER	8 females 8 males	2 females 7 males	6 females 5 males	9 females 2 males
TEACHER	Teacher 1		Teacher 1	
PARTICIPANTS' AGE	20–24		20–24	
COURSE BOOK	<i>Move Upper-Intermediate</i> (KAY, HIRD & MAGGS, 2006).			

Source: Own study.

The research started just before March 2014. Since before the students from the EG1 had started working with the *Tell Me More Campus* e-learning platform they had to be instructed on how to use it. Since March 2014 both groups had started the third semester of the English language course. At that time it was their second year of studies. CG1 was studying in a traditional mode while EG1 was using both traditional and online resources (the *Tell Me More Campus* resource).

Before the experiment started, all the participants had been asked to complete a pre-test. At the end of the semester in June 2014 the level of all the participants' language skills was measured by a post-test. EG1 was working on the e-learning platform till the beginning of June 2014. After the summer break, in October 2014 both groups did a post-post test in order to check how much they remembered.

The second stage of the research was similar to the one described above. Nevertheless, in this case a different e-learning platform was examined. The

investigation started in March 2015 and finished in October 2015. For the purpose of this investigation, open source learning platform *Moodle* was examined. There were 20 students who took part in the experiment.

The procedures were the same as at the previous stage. CG2 and EG2 took a pre-test. EG 2 had been trained before they started practising online. The students were acquainted with the tools of *Moodle* and how to navigate the platform. At the end of June 2015 the students from CG2 and EG2 wrote a post-test. Then, the holidays for students started and lasted till the end of September. During the first English class, at the beginning of a new academic year, the students from CG2 and EG2 were asked to sit a post-post test in order to see how much their language proficiency level changed. The researcher assumes that there is a synergy between the type of e-learning programs and forgetting components of CC.

Finally, it is important to mention that at the time of the research the students were taught by the same teacher. The course was based on the book *Move-Upper-Intermediate level* (KAY, HIRD and MAGGS, 2006). The students were working both in traditional and distance modes.

4. Research instruments

The author of this research chose the following research instruments: a pre- test, a post- test and a post-post test. Before and after assessment is used for true quasi experimental research to contrast experimental and control group or groups and calculate the amount of change occurring as a result of treatments or interventions. It is the most common and practical way of confirming a high level of internal validity of an experiment (CRESWELL, 2013). The principle behind this design is relatively similar to a classic controlled experimental design except the fact that the subjects cannot be randomly assigned to either the experimental or the control group. Not only experimental but also CG is pre- and post-tested. The only difference between these groups is that the experimental class undergoes intervention, whereas in the CG there is no treatment.

The author of the research used a readymade test offered by HIRD, KENNEDY, SMITH and WITHERICK (2006). This achievement test was one of the tools included in *Move Upper-Intermediate teacher's book* (HIRD et al., 2006) and is presented in Appendix 1. It consists of two sections, grammar and vocabulary.

5. Results

In order to answer the research question on whether e-learners and traditional EFL learners lose CC in the same way, the comparisons between EG1 vs. CG1 and EG2 vs. CG2 in terms of post-test and post-post test results were performed. Long-term progress was defined as the difference in results between these two tests. Thus, the author received an insight into the amount of forgotten CC components after a three months break (holiday period). The results are included in Table 2.

Table 2

Loss of communicative components – descriptive statistics.
Post-test and post-post test scores mean values between EG1-CG1 and EG2-CG2

	post-test			post-post test		
	V	G	T	V	G	T
EG 1 MEAN (SD)	14.72 (3.95)	25.54 (6.59)	40.27 (10.02)	9.72 (3.00)	23.63 (3.98)	33.36 (5.64)
CG 1 MEAN (SD)	12.62 (3.72)	27.81 (6.27)	40.43 (8.87)	8.5 (3.03)	22 (6.25)	30.5 (8.09)
EG 2 MEAN (SD)	17.54 (4.48)	25.63 (7.10)	43.18 (11.15)	13.18 (3.97)	23.72 (8.03)	36.90 (11.15)
CG 2 MEAN (SD)	7.7 (2.38)	23.22 (6.11)	31 (7.34)	7.22 (1.71)	22.77 (5.33)	30 (5.12)

Key: (SD) – standard deviation, (V) – vocabulary, (G) – grammar, (T) – total

Source: Own study.

It is clear that not only EG1 outperformed CG1 but also EG2 had higher scores than CG2 on the post-post test. A significance test of differences for EG1 vs. CG1 and for EG2 vs. CG2 was made. The results are shown in Tables 3 and 4. They indicate the lack of statistically significant differences between the results achieved on the tests marked as post-test and post-post test for both EG1 vs. CG1 and for EG2 vs. CG2. However, the EG1 and EG2 were characterized by a moderate reduction in the results for V, whereas the CG1 and CG2 demonstrated a slight decrease for G.

Table 3

The results of the Kolmogorov-Smirnov for EG1 vs. CG1 post-test and post-post test scores

	p	EG1-Mean post-test (SD) N=11	CG1-Mean post-post test (SD) N=16
V increase	p < .10	-5 (2.75)	-4.12 (2.36)
G increase	p > .10	-1.90 (4.65)	-5.81 (5.15)
T increase	p > .10	-6.9 (5.94)	-9.93 (6.03)

Key: (SD) – standard deviation, (V) – vocabulary, (G) – grammar, (T) – total, (N) – number of participants

Source: Own study.

Table 4

The results of the Kolmogorov-Smirnov for EG 2 vs. CG 2
post-test and post-post test scores.

	p	EG2-Mean post-test (SD) N=11	CG2-Mean post-post test (SD) N=9
V increase	p < .10	-4.36 (2.83)	-0.5 (2.00)
G increase	p > .10	-1.90 (6.04)	-0.44 (5.68)
T increase	p > .10	-6.27 (8.47)	-1 (6.85)

Key: (SD) – standard deviation, (V) – vocabulary, (G) – grammar, (T) – total, (N) – number of participants

Source: Own study.

6. Discussion and conclusion

With the globalization and the impact of the Internet, the number of hours for FL course has increased in higher education institutions in Poland. A few years ago, EFL was obligatory only at the bachelor's degree level. At present, not only the students of master studies but also PhD students have to learn a FL. Teaching and learning English in an efficient way is still a challenge. The process of learning English vocabulary and grammar is very complex. The advancements in information and communication technology (ICT) have not only changed the way people communicate but also how they gain and memorize information. Nevertheless, university students frequently find it hard to retrieve their knowledge stored in memory over long periods of time despite having tried to enhance their memory.

The present study aimed to find out whether traditional EFL learners and e-learners lose CC in the same way. The comparison between EG1 vs. CG1 and EG2 vs. CG2 in terms of post-test and post-post test was performed. The author defined students' long-term result as the difference between the initial

results (post-tests) and the results of the post-holiday test (post-post tests). Hence, a measure of progress at the end of the study period was assessed and contrasted with the calculation of the progress that was obtained after the period of intensive work combined with a three months break from general education or minimum work (holiday period). The author found no differences between EG1-CG1 and EG2-CG2 in terms of a CC components loss. Nevertheless, a slight decrease in vocabulary for the EG1 and EG2 was noted and a minor decrease in grammar for the CG1 and CG2 was observed.

This finding is in line with BARDOVI-HARLIG and STRINGER (2010) who claimed that FL forgetting is often first manifested in a decrease in lexical diversity. This may be due to the fact that retrieval of information may be effortful for different reasons. Without any doubt forgetting is a natural phenomenon and is the result of improper recognition or recall of memory content (ZHOU, 2016). The lack of effective memory strategies may account for forgetting English vocabulary.

A common problem accompanying remembering English vocabulary may be the use of grammar-translation method. Many students might not be aware of the new methods enhancing memory. As a result they typically learn by heart, which makes them fail to achieve their vocabulary goals. Despite working very hard and constantly revising the words in order to memorize them, they tend to forget them. If the teacher familiarized the students with a set of strategies to memorize vocabulary, their memory efficiency might improve. The students do not consider which words are necessary to remember and as a result they attempt to learn them all. Hence, their memory is overloaded and their mind cannot store as many things as they would like. As a result forgetting appears. If this phenomenon happens regularly, the students may begin to lose their interest, patience, and even be tired of memorizing English vocabulary.

Moreover, forgetting is affected by the type and amount of the material that needs to be remembered. GLEASON (2013) claims that students are more engaged in face to face vocabulary activities. Therefore, the reason why CGs remembered more vocabulary items after a holiday break might be explained by the fact that the students admitted to acquire more information from the lectures than from group work. In addition, GLEASON (2013) suggested that blended learning courses should give their students more opportunities for real communication. Hence, it is recommended to include additional synchronous computer-mediated components between and among learners.

Moreover, severe postponing of self-study was also reported in this investigation. In that case vocabulary retention may be hindered by procrastination. The situation is in contrast to Chomsky's linguistic theory of ideal speaker-listener unaffected by memory limitations, distractions, shifts of attention and interest (ZHOU, 2016).

This research revealed that the EG1 and EG2 as opposed to CG1 and CG2 were characterized by a moderate V reduction. Nevertheless, CG1 had lower results in V on post- and post-post tests than EG 1. The same applied to CG2 vs. EG2. Hence, the advantage of purely traditional FL course over blended learning is rejected. Vocabulary, syntax and phonology have certain rules that students may follow to acquire and develop their knowledge. In other words, the open-endedness of a vocabulary system and the fact that it is the most sizeable and unmanageable component is the greatest single source of problems (MEARA, 1980). Moreover, it is not clear in FL vocabulary learning what rules apply or which vocabulary items should be learnt first.

The results of this study are in line with BAHRIK's (1984) findings. As previously reported, the forgetting curve takes on a different shape. BAHRIK's (1984) investigation showed that during the first three years after the language education is stopped, there is a constant loss of information. After that, the curve reaches the state of plateau. Nevertheless, periodically the amount of recalled information may even increase. This is true for the investigation reported in this paper, as it showed that the degree of the understanding of information decreased systematically, as in BAHRIK's (1984) study.

Similarly to ZHANG, SONG & BURSTON (2011), whose delayed test was conducted weeks after the treatment, this research showed there was no difference between EG1-CG1 and EG2-CG2 retrieval rates. Yet, it appeared that the EG1 and EG2 scored lower on vocabulary whereas the CG1 and CG2 decreased on grammar on the post-post test.

Summing up, the findings of the current research showed a notable difference between EG1-CG1 and EG2-CG2 in terms of the loss of CC components. Therefore, incorporating blended learning in lifelong learning is recommended as it slows down the forgetting process. The author suggests that the lack of effective methods of memorizing English lexical items might have influenced the forgetting process. Language learning strategies are crucial for the process of FL learning as they are good indicators of how learners approach tasks or problems (LESSARD-CLOUSTON, 1997).

TURULA (2016a) states that the success in language learning is not strictly related to the learners' special predispositions but it is dependent on their mastering of a set of effective educational strategies. These learning routines give language teachers valuable clues about how their students assess the situation, plan, select appropriate skills so as to understand, learn, or remember new input presented in the language classroom. It is suggested that the language teachers should be familiar with language learning strategies for the sake of developing the communicative competence of their students. Hence, at the stage of designing the e-learning platform it is worth keeping in mind that by adapting the content to the students' needs the teacher may obtain the desired

effect of CC development. Due to the fact that the author noticed strong connections between students' process of individualization in the blended learning environment, further research is recommended.

The academic knowledge undergoes rapid changes due to the globalization factors and becomes outdated because of the development of information technologies. In other words, in order to maintain a high level of professionalism throughout life, the university graduates should search for occasions to boost their memory and prevent their knowledge from forgetting. The process of remembering is fundamental for learning and acquiring new skills. Therefore, it is important to incorporate blended learning in lifelong learning as it supports students' retention rates (JUSZCZYK, 2002).

5. The significance of the study and its contribution to the knowledge about EFL learning

The study reported in this paper enhanced the number of studies examining the BL approach in HEIs in Poland. The empirical analysis of the two different models of educationally effective platforms in BL environments, in which face to face teaching predominates, has not been investigated in terms of long time effects on students' language skills. Second, this study contributes to the knowledge of BL instruction and its impact on the loss of CC components. This issue has been less focused on in previous investigations.

6. Limitations of the study and implications for further research

The current research is not free of flaws that need to be addressed. The limitations involve the sample, the instruments applied and the duration of the research. The most obvious limitation in this research, that is particularly important in statistical approaches, is a small sample size. The modest number of participants does not allow to make generalized statements about the role of blended learning involving different e-learning platforms in FL learners' CC components development. Therefore, the larger the EG, the better to make generalizations. Despite the small sample size, the recognition of the importance of blended learning in EFL instruction cannot be negated.

The FL proficiency level is another factor that determines the development of language learning strategies. Low-, average- and high- achievers choose

different strategies for FL learning in the e-learning environment. Therefore, the future investigation may deal with proficiency levels and learning strategies in order to explore their interplay with CC development.

Finally, the research was further limited by the duration of the study. One semester of blended learning was a relatively short period of time. As an extension of this investigation, a factor that could make EFL learning more effective is the period of time when the students were exposed to blended learning. On this basis, supplementing the EFL course with e-learning platform for a more extended period is advised.

As far as forgetting is concerned, the findings of the current research show that EG1 and EG2 was characterized by a significant reduction in the results for V, and the CG and CG2 was characterized by a notable G decrease. This may have been due to the fact that retrieval of information may be effortless for different reasons, for example the lack of effective methods of memorizing English lexical items. Therefore, further research incorporating strategies to memorize vocabulary in blended learning environment would be of value.

Comparing the results of the post-test and the post-post test, it is clear that the more vocabulary EG1 and EG2 memorized, the more they forgot. In order to decrease students' vocabulary forgetting rate and improve their memory efficiency, the following solutions might be applied:

1. acquiring memory strategies;
2. finding out the best time for learning;
3. working out a sensible revision plan;
4. applying self-learning appropriately;
5. reducing psychological obstacles (ZHOU 2016).

There are many memory strategies, such as creating associations, chunking and elaborating that may effectively decrease students' forgetting rate. Not only can regular associations increase memory but also increase students retention (CHEN & CHEN, 2013). No matter the language (native or foreign), the associations can help to memorize new words. The more absurd, vivid, or ridiculous the associations are, the greater the retention of vocabulary is.

Finding out the optimal best time for learning also helps to memorize English words with high efficiency. Each student may have different learning preferences for a time of the day. Some learners like to study very early in the morning when the brain finishes encoding yesterday's information. At that time memory efficiency is very high since there is no new material to interfere with the brain. The second period starts in the morning between 8 to 10 o'clock. Then, some students are willing to practise after school at 6 to 8 p.m. Finally, the evening comes and some students get to work. Everyone should take into consideration their own learning conditions and adjust time to them (ZHOU, 2016).

Working out a sensible revision plan in order to retain vocabulary for a long time is very important. Regular reviews must be taken to slow down the process of forgetting. It is good to keep up a daily, weekly or monthly plan to revise the words. Therefore, self-learning as the continuation of practice outside classes should be appropriately applied.

The last issue is the reduction of psychological obstacles. Learning depends not only on the studying conditions and the time of a day but the students' mood or feelings. Some students need to feel the pressure from the school or parents. With respect to e-learning platforms, the problem is somehow solved by the automatic deadlines set by the teacher. The students get the information about how much time is left till the closing of the exercise.

Finally, the study revealed that it is significant to incorporate blended learning in lifelong learning as it fosters students' retention rates. It appeared that no matter the type of platform, whether it is commercial or non-commercial and if the course is tailored or not, the students undergo systematic forgetting of knowledge, especially vocabulary.

References

- AUSUBEL D.P., 1968: *The Psychology of Meaningful Verbal Learning: An Introduction to School Learning*. New York: Grune and Stratton.
- ANDERSON R.B. & TWENEY R.D., 1997: *Artifactual power curves in forgetting*. "Memory and Cognition" 25, 5, 724–730.
- BAHRICK H.P., 1984: *Semantic memory content in permastore: fifty years of memory for Spanish learned in school*. "Journal of Experimental Psychology" 113, 1, 1–29.
- BARDOVI-HARLIG K. & STRINGER D., 2010: *Variables in Second Language Attrition: Advancing the State of the Art*. "Studies in Second Language Acquisition" 32, 1, 1–46.
- BROWN H.D., 2000: *Principles of Language Learning and Teaching* (4th ed.). San Francisco: Longman.
- CHEN Y.X. & CHEN J.Z., 2013: *An easy and effective approach to English vocabulary learning*. "English Square (Academic Research)" 10, 43.
- CRESWELL J.W., 2013: *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. USA: Sage Publications.
- DE BOT K. & WELTENS B., 1995: *Foreign language attrition*. "Annual Review of Applied Linguistics" 15, 151–164.
- GROOT A.M.B. & KEIJZER R., 2000: *What is hard learnt is easy to forget: The roles of word concreteness, cognate status and word frequency in foreign-language vocabulary learning and forgetting*. "Language Learning: a Journal of Research in Language Studies (Estados Unidos)" 50, 1, 1–56.
- EATON S.E., 2010: *Global Trends in Language Learning in the Twenty-First Century*. Calgary: Onate Press.

- EUROPEAN COMMISSION, 2011: *First European survey on language competences*. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/policy/strategicframework/documents/language-survey-final-report_en.pdf.
- GLEASON J., 2013: *An interpretive argument for blended course Design*. "Foreign Language Annals" 46(4), 588–609.
- HIRD J., KENNEDY J., SMITH A. & WITHERICK N., 2006: *Move Upper Intermediate teacher's book*. Oxford: Macmillan.
- JUSZCZYK S., 2002: *Edukacja na odległość: Kodyfikacja pojęć, reguł i procesów*. Toruń: Adam Marszałek.
- KAY S., HIRD J. & MAGGS P., 2006: *Move Upper-Intermediate*. Oxford: Macmillan.
- LESSARD-CLOUSTON M., 2006: *Breadth and depth specialized vocabulary learning in theology among native and non-native English speakers*. "Canadian Modern Language Review" 63, 2, 175–198.
- MEARA P., 1980: *Vocabulary acquisition: A neglected aspect of language learning*. "Language Teaching and Linguistics Abstracts" 13, 221–246.
- MEHOTCHEVA T.H., 2010: *After the fiesta is over: Foreign language attrition of Spanish in Dutch and German Erasmus students*. S.l: s.n.
- MICKAN A., MCQUEEN J.M. & LEMHÖFER K.M.L., 2019: *Bridging the gap between second language acquisition research and memory science: The case of foreign language attrition*. "Frontiers in Human Neuroscience" 13:397. doi: 10.3389/fnhum.2019.00397.
- TURULA A., 2016: *Between new technologies and new paradigms in academic education: A non-reductionist approach*. "Theory and Practice of Second Language Acquisition" 2, 47–60.
- ZHANG H., SONG W. & BURSTON J., 2011: *Re-examining the effectiveness of vocabulary learning via mobile phones*. "The Turkish Online Journal of Education Technology" 10, 3, 203–214.
- ZHOU Y., 2016: *On forgetting phenomenon in English vocabulary memorizing of vocational college students in Leshan City, Sichuan, China*. "Us-China Foreign Language" 14(11), 763–769. doi:10.17265/1539-8080/2016.11.002.

Appendices

Appendix 1

Pre- , post- and post-post tests. Source: HIRD et.al. (2006: 118–119).

Section 1 Language

(Circle) the correct alternative – a, b or c.

1. ____ bank near here?
a) Is b) Is it c) Is there
2. Sam speaks English very ____
a) good b) well c) bad
3. My mother is ____ teacher.
a) - b) a c) one

4. What ____?
a) Sam does want b) does Sam wants c) does Sam want
5. We had ____ rain last night.
a) a lot b) a little c) a few
6. Sam is ____ than Dave.
a) a more old b) more older c) older
7. ____ out last night?
a) Did you go b) Have you been c) Have you gone
8. She's in the same class ____ me.
a) to b) like c) as
9. Who ____ this book?
a) gave you b) did give you c) did you give
10. ____ the newspaper.
a) I always read b) I read always c) Always I read
11. Where ____?
a) is Harry going b) Harry is going c) c is going
- 12 This picture ____ a painted by my friend.
Painted b) was painting c) was painted
- 13 A: I love Indian food. B: ____
I do so. b) So do I c) So I do
14. There's a no-smoking sign. You ____ smoke here.
a) don't have to b) don't must c) mustn't
15. If you're hot, I ____ open the window.
a) 'll open. b) am going to open c) open
16. I'm going out ____ some milk.
a) for get b) for to get c) to get
17. Try ____ late.
a) to not be b) to be not c) not to be
18. ____ here before.
a) I think I haven't been b) I don't think I've been c) I don't think I haven't been
19. Someone ____ the meeting was cancelled.
a) said me b) told me c) told to me
20. If you ____ me your email address, I'll write to you.
a) will give b) give c) gave
21. Life would be easier if I ____ a bit more money.
a) would have b) have c) had
22. I'm late for school ____.
a) sometimes b) never c) always
23. I look forward ____ next week.
a) seeing b) to see you c) to seeing
24. He speaks with ____ the strong accent.
a) - b) the c) a
25. I'm going to the hairdresser's ____ .
a) to get my hair cut b) to get cut my hair c) to cut my hair

26. I _____ in Rome since 2003.
a) 'm living b) 've lived c) live
27. Is it alright _____ I open the window?
a) – b) that c) if
28. We complained to the waiter _____ the food.
a) for b) of c) about
29. _____ it was raining we went for a walk.
a) However b) But c) Although
30. Sam was only pretending _____ upset.
a) be b) to be c) being
31. My parents never let me _____ computer games.
a) play b) to play c) playing
32. I _____ call you yesterday, but I didn't have time.
a) would b) would be going c) was going to
33. Peter came out with us last night _____ feeling ill.
a) yet b) although c) despite
34. I was surprised _____ Tom at the party last night.
a) to see b) seeing c) for seeing
35. If you're tired, _____ to bed.
a) go b) you go c) you will go
36. Have you any idea where _____ ?
a) does she live b) she does live c) she lives
37. I wish I _____ to David yesterday.
a) had spoken b) would have spoken c) spoke
38. A: What does this word mean?
B: Look _____ in the dictionary.
a) up b) it up c) up it
39. This time next week, I _____ I on a beach in Greece.
a) 'm lying b) 'll lie c) 'll be lying
40. I could see a small road _____ into the distance.
a) disappearing b) was disappearing c) disappeared
41. It _____ Pete who broke the window – he wasn't here at the time.
a) mustn't have been b) couldn't be c) can't have been
42. This is the first time _____ Vietnamese food.
a) I've eaten b) I'm eating c) I eat
43. I can't give you a lift because my car is _____.
a) still repairing b) still being repaired c) still repaired
44. _____, that everyone stayed indoors.
a) The weather such was b) Such was the weather c) Such the weather was
45. Phone me when you _____.
a) have arrived b) will arrive c) will have arrived
46. I'd rather you _____ in the house.
a) didn't smoke b) not smoke c) don't smoke.
47. Nobody rang me, _____ ?
a) did anybody b) did he or she c) did they

48. ____ realised, I would've told you.
a) Had I b) Would I have c) If I would have
49. Sam doesn't work, ____ he always seems to have a lot of money.
a) whereas b) yet c) however
50. ____ all questions, James felt quite pleased with himself.
a) Has finally answered b) Finally answering c) Having finally answered

Section 2 Vocabulary

Add the missing word.

1. I ____ born in Paris.
2. I ____ years old.
2. My birthday is ____ July.
4. Last month, I went ____ the USA.
5. I stayed in New York ____ two weeks.
6. Did you ____ many photos on holiday?
7. What does Katy's new boyfriend look ____?
8. Did you ____ your homework last night?
9. It's a good idea to try ____ clothes before you buy them.
10. As ____ as I'm concerned, Internet shopping is a great idea.
11. Oxford is famous ____ its university.
12. Have you any ____ what time it is?
13. I get on really ____ with my brothers and Sisters.
14. We went to lots of places last night, but we ended ____ in *Bar Soleil*.
15. Sue's new dress is very eye- ____.
16. We used to be friends, but we lost ____ a few years ago.
17. I don't know how old he is, but he looks to be in ____ late-twenties.
18. The sea was very cold - in fact it was absolutely ____.
19. Can you ____ a secret?
20. Lizzy has got a great ____ of humour.
21. After being off school for a week, he found it difficult to ____ up with the work he'd missed.
22. You're the only person I've told. No-one knows about it ____ from you and me.
23. The advantages far ____ the disadvantages.
24. Central Park in New York is a great place to while ____ a few hours.
25. She'll be very successful - she's a real-go ____.

Częściowa utrata kompetencji komunikacyjnej osób uczących się języka angielskiego
jako obcego w środowisku hybrydowym

Streszczenie: Celem niniejszej pracy było zbadanie wpływu uczenia się wspomaganego komputerowo na utratę składowych kompetencji komunikacyjnej osób uczących się języka angielskiego jako obcego. Szczegółowo przeanalizowano dwie platformy e-learningowe wspierające tradycyjny kurs języka obcego: Tell Me More oraz Moodle. W badaniu wzięli udział studenci kierunku: inżynieria bezpieczeństwa cywilnego. W wyniku przeprowadzonych badań dostrzeżono synergię pomiędzy rodzajem platformy e-learningowej a zapominaniem składowych kompetencji komunikacyjnej. W przypadku osób korzystających ze zintegrowanej metody uczenia się języka angielskiego poziom kompetencji komunikacyjnej jest wyższy. Dłużej pamiętają też treści gramatyczne niż niekorzystający z takiej formy nauki. Okazało się, że zastosowanie metody nauczania komplementarnego ma pozytywny wpływ na indywidualizację procesu nauczania języka obcego.

Słowa kluczowe: nowoczesne technologie, kształcenie komplementarne, platforma e-learningowa, utrata kompetencji komunikacyjnej

 <https://orcid.org/0000-0003-2129-1268>

 <https://orcid.org/0000-0002-5344-8592>

 <https://orcid.org/0000-0002-6348-0254>

Katarzyna Fredén De Los Rios

Paweł Kaźmierczak

Anna Sworowska

Warsztaty językowe w dobie pandemii

Streszczenie: Niniejszy artykuł ma na celu przedstawienie założeń metodycznych oraz przebiegu projektu międzynarodowych warsztatów językowych języka szwedzkiego dla słuchaczy linii szwedzkiej Instytutu Lingwistyki Stosowanej na Wydziale Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego i Vuxenutbildning w Skövde w Szwecji, jako przykładu pozytywnego wykorzystania narzędzi internetowych do skutecznego kształcenia kompetencji komunikacyjnych w czasie trwania pandemii. Autorzy artykułu omawiają specyfikę kształcenia językowego dla języka szwedzkiego w ramach studiów oferowanych na kierunku lingwistyka stosowana na Wydziale Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego oraz kształcenia językowego w ramach kursu Snabba spåret oferowanego przez Vuxenutbildning w Skövde. Wskazują na różnice i podobieństwa, przybliżają szczegóły przygotowania i realizacji międzynarodowych warsztatów językowych oraz analizują wyniki ankiet przeprowadzonych przed rozpoczęciem i po zakończeniu projektu.

Słowa kluczowe: edukacja zdalna, kształcenie kompetencji komunikacyjnych, warsztat komunikacyjny

Wstęp

Rok 2020 wraz z pandemią koronawirusa postawił cały świat przed szeregiem wyzwań, z którymi będziemy mierzyć się jeszcze w kolejnych latach. W połowie marca zostaliśmy zmuszeni do zastąpienia tradycyjnych form edukacji nauczaniem zdalnym z wykorzystaniem dostępnych narzędzi internetowych. Związane z tym doświadczenia nauczycieli, wykładowców akademickich oraz ich słuchaczy i studentów mogą przyczynić się do trwałych zmian sposobu kształcenia językowego w szkołach i na uniwersytetach. Celem niniejszego artykułu jest omówienie założeń oraz realizacji projektu międzynarodowych warsztatów językowych dla studentów linii szwedzkiej Instytutu Lingwistyki Stosowanej na Wydziale Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskie-

go oraz uczniów Vuxenutbildning w Skövde w Szwecji w roku akademickim 2020/2021, w semestrze jesiennym.

1. Edukacja zdalna a nauczanie języków obcych

Doświadczenia pandemii COVID-19 i związany z nią przymus przystosowania się do nowych warunków kształcenia na dobre odmieniły podejście do nauczania zdalnego i do nauczania w ogóle. Uczelnie wyższe w ciągu kilku dni zostały objęte obowiązkiem nauczania zdalnego, prowadzonego zarówno w sposób synchroniczny (w czasie rzeczywistym), jak i asynchroniczny. Wypracowane metodą prób i błędów strategie nauczania czy poszukiwania odpowiednich narzędzi internetowych skłoniły nauczycieli/wykładowców do pogłębionej refleksji nad nowymi, skutecznymi formami komunikacji między nimi a studentami. Kwestie te mają istotne znaczenie podczas przygotowywania i prowadzenia zajęć z języków obcych, na których znaczącą rolę odgrywa komunikacja i stały rozwój kompetencji mówienia.

Jak zatem wykorzystać nauczanie zdalne, aby kształcić kompetencje komunikacyjne w języku obcym? Jedną z propozycji mogą być warsztaty językowe dla osób uczących się tego samego języka, pochodzących z różnych krajów i kultur, o różnej motywacji i odmiennym bagażu doświadczeń. Obecnie trwają dyskusje na temat tego, jak wygląda zdalne nauczanie języków obcych, które z zastosowanych narzędzi i technik spełniły oczekiwania oraz jakie wnioski należy wyciągnąć na przyszłość. Mówi się, że edukacja zdalna języków obcych nie jest pozbawiona mankamentów oraz że ta forma zajęć nie może całkowicie zastąpić nauczania tradycyjnego (KAROLCZUK, 2020: 42). Choć takie nauczanie wymaga od nauczyciela więcej pracy i zaangażowania, według nas istnieją sposoby na pełne realizowanie wymaganych aspektów zajęć, takich jak sprawdzanie wiedzy czy ocenianie zdobytych umiejętności.

Wśród uczących się języków obcych w sposób zdalny często można zaobserwować spadek motywacji i niechęć do spędzania długich godzin przed ekranem komputera. Próbując przeciwdziałać tej tendencji, należy zastanowić się, jak zwiększyć motywację tych osób, i podjąć niezbędne kroki, aby uatrakcyjnić zajęcia oraz przystosować je do nowych realiów. Zwraca na to uwagę m.in. Anna Dziura, pisząc, że „rzeczywistość, w której obecnie żyjemy, jest pełna narzędzi technologicznych. Czasem może się wydawać, że ludzie żyją bardziej w świecie wirtualnym niż rzeczywistym. To może irytować i wzbudzać dezaprobatę, z drugiej strony rodzi się pytanie, czy technologia może służyć dobrem celom” (DZIURA, 2017: 89)¹.

¹ Według Hanny Komorowskiej w procesie uczenia się języków obcych występują dwa rodzaje motywacji: motywacja indywidualna oraz motywacje społeczne, a najważniejszą kwestią rozwijania obu jest obecnie jakość kształcenia (KOMOROWSKA, 2020: 8).

Tutaj właśnie jest miejsce na działania nauczycieli, którzy w nauczaniu zdalnym mają dostęp do wszelkich narzędzi, aby taką motywację kształtować i podtrzymywać.

Istotne w niniejszych rozważaniach jest to, że „podstawą edukacji, zarówno tradycyjnej, jak i zdalnej, powinny być relacje między nauczycielem i uczniami oraz relacje rówieśnicze” (UCHWAT-ZARÓD, 2020: 45). Utrzymanie interakcji między uczestnikami omawianej formy nauczania okazuje się nie lada wyzwaniem, ponieważ, jak zauważa Justyna Deczewska, to właśnie interakcje i formy pracy ulegają zmianom (DECZEWSKA, 2020: 13). Zgadza się jednak z autorką, że „nauczanie zdalne może sprzyjać bardziej sprawiedliwemu rozłożeniu interakcji nauczyciela z uczniami” (DECZEWSKA, 2020: 14), co ma ogromne znaczenie w przypadku zaproponowanej przez nas formy warsztatów językowych.

Jak zatem wykorzystać zaistniałą sytuację i zmienić ją w doświadczenie pozytywne, motywujące uczących się do aktywnego poznawania języka? Nauczanie zdalne oferuje bardzo dużą różnorodność interakcji, a to może korzystnie wpływać na rozwój autonomii uczących się, wzrost motywacji i przełamanie barier językowych. Podstawą edukacji zdalnej w przypadku omawianych w niniejszym artykule zajęć jest edukacja synchroniczna, odbywająca się w czasie rzeczywistym, na żywo. Wspomniane już wcześniej rewolucyjne zmiany sprawiły, że mogliśmy dostrzec nowe możliwości, jakie daje nauczanie zdalne, i zainicjować warsztaty językowe na linii Polska–Szwecja oraz stworzyć naszym studentom szansę na spotkanie w nowych okolicznościach innych osób uczących się tego samego języka obcego (w tym przypadku szwedzkiego) i przychodzących na zajęcia z inną motywacją.

Aby zdalne zajęcia warsztatowe były efektywne, należy wdrożyć kilka zasad, przykładowo: nauczanie powinno odbywać się w formie wideokonferencji (z użyciem kamery przez wszystkich/większość uczestników), w trakcie której uczniowie będą mieć kontakt z żywym językiem, ponadto uczniowie powinni mieć możliwość częstego wypowiadania się, czemu służy m.in. podział grupy na „pokoje” (stwarza to okazję do swobodnej rozmowy w mniejszym gronie i zapewnia im więcej czasu na wypowiedź).

2. Różnice i podobieństwa między językiem obcym a językiem drugim

Przed rozpoczęciem warsztatów językowych, w których udział wzięli studenci i uczniowie mieszkający i uczący się języka szwedzkiego w dwóch różnych krajach, trzeba było zadać sobie pytanie, czy obie grupy mają takie same oczekiwania i czy stoją przed nimi takie same wyzwania. W tym celu autorzy projektu zasięgnęli informacji na temat różnic i podobieństw obejmujących metodykę na-

uczania języka obcego oraz metodykę nauczania języka drugiego w Szwecji. Oba przedmioty mają w tym kraju długą tradycję, związaną z masowym napływem emigrantów do Szwecji w latach 60. ubiegłego stulecia (HÅKONSSON, 2012).

Według Skolverket² osoby uczące się nowego języka, który jest językiem mówionym w kraju ich zamieszkania, uczą się go jako języka drugiego, bez względu na to, iloma językami władają. Natomiast osoby uczące się nowego języka poza granicami kraju, w którym jest on używany, uczą się go jako języka obcego. Plany edukacyjne³ języka szwedzkiego jako drugiego różnią się wyraźnie od planów edukacyjnych dla innych języków nowożytnych nauczanych w szwedzkich szkołach (SKOLVERKET, 2012). W związku z tym autorzy omawianego projektu postanowili sprawdzić, jakie różnice mogłyby przeszkodzić w zorganizowaniu wspólnych warsztatów językowych. Warsztaty te miały odbywać się w formie ćwiczenia komunikacji ustnej, zatem skoncentrowano się na różnicach dotyczących właśnie tego aspektu.

W planach edukacyjnych języka szwedzkiego jako drugiego określono wyrażnie, że uczniowie mają osiągnąć taki poziom sprawności językowej, który umożliwi im używanie języka szwedzkiego jako narzędzia nie tylko służącego do codziennej komunikacji, lecz również wspomagającego rozwój myślenia, zdolność do refleksji oraz przyswajanie wiedzy w języku szwedzkim (SKOLVERKET, 2012). Natomiast plany edukacyjne innych języków nowożytnych koncentrują się na rozwijaniu strategii pozwalających na swobodne porozumiewanie się oraz rozwiązywanie problemów komunikacyjnych. Zajęcia z języków obcych mają rozwijać potencjał komunikacyjny uczniów poprzez poszerzanie zasobu słów i fraz. W obu planach zostało zaznaczone, że uczniowie powinni mieć możliwość dzielenia się własnymi doświadczeniami oraz udziału w dyskusjach na interesujące ich tematy. Ten wspólny aspekt ćwiczenia ustnej sprawności językowej z wykorzystaniem własnych doświadczeń oraz dyskusji na interesujące tematy stał się inspiracją do stworzenia warsztatów językowych dla studentów lingwistyki stosowanej na UW oraz uczestników kursu *Snabba spåret* w *Vuxenutbildning Skövde*.

3. *Snabba spåret*, czyli „pas szybkiego ruchu” w *Vuxenutbildning Skövde*

Vuxenutbildning Skövde w mieście Skövde, w południowo-zachodniej Szwecji, jest jednostką edukacyjną specjalizującą się w edukacji dorosłych, głównie osób, które ukończyły 20. rok życia. Można się tu uczyć całej gamy przedmiotów

² Szwedzkie Kuratorium Oświaty.

³ Szwedzki plan edukacyjny jest odpowiednikiem polskiego programu nauczania wraz z rozkładem materiału w podstawie programowej.

na poziomie: szkoły podstawowej, szkoły średniej i wyższej szkoły zawodowej (szw. Yrkeshögskolan), kształcącej np. ratowników medycznych, asystentów ekonomicznych, sekretarki medyczne. Dla uczniów opracowuje się indywidualny plan zajęć⁴. W każdym semestrze naukę rozpoczyna około 2 tysięcy uczniów.

Snabba spåret, czyli „pas szybkiego ruchu”, to intensywny kurs skierowany głównie do imigrantów, którzy ukończyli lub rozpoczęli studia wyższe w kraju swojego pochodzenia. Umożliwia on naukę szwedzkiego jako języka drugiego od poziomu B1 do poziomu C2 w 40 tygodni. Koncepcja opiera się na skutecznej rekrutacji, która odbywa się w dwóch etapach: egzamin pisemny z języka szwedzkiego, mający na celu sprawdzenie, czy kandydaci znają język szwedzki na poziomie B1; rozmowa kwalifikacyjna, która ma dać odpowiedź na pytanie, czy kandydaci są dostatecznie silnie zmotywowani do intensywnej nauki języka szwedzkiego i czy mają na to czas. Kurs został uruchomiony jesienią 2008 roku jako projekt, a obecnie jest stałym punktem oferty edukacyjnej Vuxenutbildning Skövde. Co roku około 95% uczniów osiąga zakładany cel kursu.

W semestrze jesienno-zimowym i wiosenno-letnim odbywają się wykłady z języka szwedzkiego (15 godzin tygodniowo), dodatkowo w semestrze wiosenno-letnim organizowane są zajęcia z wiedzy o społeczeństwie (3 godziny tygodniowo). Kurs kończy się egzaminem państwowym z języka szwedzkiego jako języka drugiego 3 (Svenska som andraspråk 3), który odpowiada poziomowi C2 w skali ESOKJ.

W roku 2020 w semestrze jesienno-zimowym naukę w Snabba spåret rozpoczęło 12 osób (11 kobiet i jeden mężczyzna) w przedziale wiekowym od 20 do 51 lat. Wszyscy ukończyli albo przynajmniej rozpoczęli studia wyższe w kraju swojego pochodzenia. Kierunki tych studiów są bardzo różne: medycyna, socjologia, pedagogika, ekonomia, dziennikarstwo. Dwie osoby mają tytuł doktora. Uczniowie pochodzą z USA, Libanu, Chorwacji, Syrii, Dubaju, Estonii, Łotwy, Kolumbii, Peru i Kamerunu.

4. Linia szwedzka w Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego

Kierunek lingwistyka stosowana z językiem szwedzkim jako językiem C, nauczany od podstaw, znajduje się w ofercie Instytutu Lingwistyki Stosowanej na Wydziale Lingwistyki Stosowanej UW od 2016 roku. Od tego czasu w sekcji szwedzkiej ILS zaszły istotne zmiany zarówno jeśli chodzi o kadre

⁴ Uczniowie dowolnie zestawiają ze sobą kursy, na których chcą się uczyć w danym semestrze.

pracowników, jak i o oferowane zajęcia oraz stopnie studiów. W roku akademickim 2019/2020 po raz pierwszy ruszył nabór na studia magisterskie. Studenci, decydując się na studia licencjackie na Wydziale Lingwistyki Stosowanej z językiem szwedzkim, mogą wybrać jedną lub dwie specjalizacje – tłumaczeniową oraz nauczycielską. Natomiast rozpoczynając studia magisterskie, mają do wyboru jedną z dwóch opcji: tłumaczenia pisemne lub ustne. Zainteresowanie studentów nauką języka szwedzkiego od samego początku było ogromne. W zależności od wybranego przez studenta języka B (angielski, niemiecki, hiszpański, francuski, rosyjski), na jedno miejsce w grupie języka szwedzkiego przypadało od kilku do kilkunastu osób. Obecnie języka tego uczy się w Instytucie na różnych poziomach zaawansowania łącznie 70 osób w wieku od 19 do 25 lat.

Czym zatem różnią się studia z językiem szwedzkim oferowanym przez Instytut Lingwistyki Stosowanej od filologii szwedzkiej? Przede wszystkim profilem studiów oraz programem. Lingwistyka stosowana zakłada, że studenci uczący się dwóch języków obcych równocześnie (języka B, czyli studiowanego pierwszego języka obcego od poziomu B2/C1, oraz języka C, czyli studiowanego drugiego języka obcego – w przypadku języka szwedzkiego od poziomu A1)⁵ mają dużo zajęć – ćwiczeń, konwersacji i wykładów – przygotowujących do zawodu tłumacza. Oprócz tego w programie studiów znajdują się przedmioty, takie jak: kształcenie kompetencji komunikacyjnych (rozwijanie wszystkich sprawności językowych); kultura i historia danego obszaru językowego; kultura Skandynawii; literatura danego obszaru językowego; nauczanie sprawności językowych, przygotowujące studentów do pracy nauczyciela. Od drugiego roku prowadzone są warsztaty językowo-tłumaczeniowe, także dla studentów języka szwedzkiego. Program studiów zakłada, że (przy zwiększonej liczbie godzin zajęć praktycznych dla języka szwedzkiego) pod koniec studiów licencjackich osiągną oni poziom biegłości językowej B2/C1.

Głównie z powodu niedoborów kadrowych obecnie przyjmuje się około 25 osób na pierwszy rok studiów licencjackich oraz do 10 osób na pierwszy rok studiów magisterskich. Kto zatem decyduje się na wybór lingwistyki stosowanej z językiem szwedzkim? Przede wszystkim osoby zazwyczaj znające już kilka języków obcych w stopniu zaawansowanym, potrafiące uczyć się języków, lubiące to oraz zainteresowane Szwecją i Skandynawią. Jeśli chodzi o specjalizacje tłumaczeniowe znajdujące się w ofercie studiów magisterskich, to w sekcji tłumaczeń pisemnych studenci mają możliwość pogłębienia wiedzy z zakresu tłumaczeń autorskich, tekstów ekonomicznych, z zakresu finansów i bankowości, przekładu literackiego, przekładu z użyciem narzędzi CAT itd.

⁵ Nauczane języki B: angielski, francuski, hiszpański, niemiecki, rosyjski; nauczane języki C: angielski, francuski, hiszpański, japoński, niemiecki, rosyjski, szwedzki, Polski Język Migowy (PJM). Języki japoński, szwedzki i PJM studiowane są od podstaw.

5. Warsztaty językowe – założenia metodyczne i przebieg

Z założenia warsztaty językowe miały stanowić platformę komunikacji w języku obcym dla studentów mieszkających w dwóch krajach, ale o wielorakim pochodzeniu etnicznym. *Lingua franca* – w tym wypadku język szwedzki – miała być narzędziem służącym do porozumiewania się ponad granicami, nie tylko geograficznymi, ale też kulturowymi. Pomysłodawcy warsztatów zobowiązali się przygotować narzędzia dla słuchaczy swoich uczelni, dające im możliwość prowadzenia trwających do 60 minut dyskusji w grupach czteropięcioosobowych, na podstawie rozsyłanych wcześniej materiałów (minimum tydzień przed planowanym terminem spotkania). Jako platformę komunikacji internetowej zaproponowano program do wideokonferencji ZOOM, używany przez obie grupy słuchaczy w trakcie ich codziennej pracy edukacyjnej. Podstawowe korzyści założonej metodyki to możliwość kształcenia kompetencji komunikacyjnych w warunkach naturalnej rozmowy, przy jednoczesnej asyście nauczyciela, który, nie angażując się w przebieg dyskusji, miał udzielać wszelkiego rodzaju wsparcia na wyraźne żądanie słuchaczy. W praktyce to uczestnicy moderowali swoje grupy, a wykładowcy przysłuchiwali się i służyli wsparciem, jeśli zaszła taka potrzeba. Bardzo często na prośbę słuchaczy prowadzący logowali się do „pokojów” dopiero w drugiej części spotkania. Priorytetem stało się stworzenie jak najbardziej przyjaznych warunków do prowadzenia swobodnej rozmowy w języku obcym/drugim.

Autorzy projektu chcieli umożliwić słuchaczom nie tylko ćwiczenie sprawności językowych, ale także poznanie innego spojrzenia na kulturę kraju, którego język stanowił przedmiot zajęć warsztatowych. Pozytywnym aspektem dla strony szwedzkiej miał być kontakt ze studentami mieszkającymi w Polsce, którzy zdecydowali się na naukę języka z wyboru, z powodu pasji i zainteresowań, a nie tylko ze względu na okoliczności życiowe. Głównym wyzwaniem było dopasowanie planu zajęć i wybranie jednego terminu, w którym studenci z Polski mogliby spotkać się ze studentami ze Skövde.

Warsztaty trwały od listopada 2020 do końca stycznia 2021 roku i obejmowały osiem cyklicznych spotkań, rozłożonych w czasie całego semestru jesienno-zimowego. Przed rozpoczęciem zajęć autorzy projektu przeprowadzili wśród słuchaczy ankietę dotyczącą ich potrzeb, które następnie zostały uwzględnione w trakcie przygotowywania materiału stanowiącego podstawę dyskusji. Ankieta składała się z czterech pytań w języku szwedzkim⁶:

⁶ W językach skandynawskich zwyczajowo nie używa się form grzecznościowych. W przestrzeni prywatnej i publicznej ludzie zwracają się do siebie po imieniu, używając drugiej osoby liczby pojedynczej, co jednak nie jest równoznaczne ze skróceniem dystansu czy brakiem szacunku.

1. Jakie tematy chciałbyś poruszać podczas warsztatów?
2. Jakie teksty chciałbyś czytać (np. artykuły prasowe, teksty popularnonaukowe, literatura piękna, poezja)? Uzasadnij, dlaczego.
3. Jakie są Twoje oczekiwania odnośnie do warsztatów?
4. Czego oczekujesz od prowadzących? W czym możemy Ci pomóc?

Ankiety wypełniło 11 osób spośród 17, które wzięły udział w projekcie (wszyscy studenci Snabba spåret oraz pięciu słuchaczy z Uniwersytetu Warszawskiego, co wynikało przede wszystkim z faktu kolidowania terminu warsztatów z innymi zajęciami z języków z grupy B)⁷. Wśród swoich oczekiwań studenci wymieniali przede wszystkim pracę z różnymi rodzajami tekstów, ale za najważniejsze uznali artykuły prasowe dotyczące bieżących wydarzeń, ponadto teksty popularnonaukowe, rzadziej teksty literackie, które stanowią obowiązkową część programu nauczania na kursie w Szwecji. Interesowały ich zagadnienia społeczne, psychologiczne, ekologiczne i kulturowe w szerokim rozumieniu; chcieli dyskutować na tematy trudne, kontrowersyjne i inspirujące do wymiany zdań, byli ciekawi opinii innych, podkreślali też indywidualny aspekt doświadczeń oraz swoją otwartość. Liczyli na to, że prowadzący pozwolą im pracować z dużą swobodą, bez kontroli i niepotrzebnego ograniczania, narzucania swojej wizji, a zarazem podkreślali ważność obecności lektora, który w razie potrzeby miał służyć im pomocą i inspiracją. Z zasady praca z tekstem miała ograniczać się głównie do przeczytania artykułów prasowych – proponowano m.in. artykuły prasowe na temat stereotypu Szweda, odmiennego postrzegania różnych kultur oraz narodowości, hejtu i trollowania w internecie. W trakcie spotkania studenci w losowo dobranych grupach rozpoczynali pracę od omawiania wcześniej przygotowanych pytań, a następnie przechodzili do dyskusji o swobodnym charakterze. Osobne zajęcia poświęcono analizie tekstu literackiego – w pierwszej edycji były to przekłady poezji Wisławy Szymborskiej na język szwedzki. Słuchacze otrzymali schemat analizy i na jego podstawie, pod kierunkiem wykładowców (ze względu na stopień trudności proponowanego materiału), dzielili się swoimi wrażeniami po lekturze wierszy, wykorzystując zdobytą wiedzę z teorii literatury. Ponadto prowadzili dyskusje po obejrzeniu filmów dokumentalnych o mieszkającej na północy Skandynawii mniejszości etnicznej Saamow, po obejrzeniu filmu fabularnego, a jedno spotkanie przeznaczono na dyskusję na dowolny, wybrany przez uczestników temat.

Po zakończeniu warsztatów również przeprowadzono wśród słuchaczy badanie ankietowe, które miało na celu ustalenie, z czego byli zadowoleni, co należałoby poprawić lub zmienić i czy projekt powinien być kontynuowany. Ankieta obejmowała trzy krótkie pytania:

⁷ Planując kolejne edycje warsztatów, wpisano je jako stałą część planu zajęć linii szwedzkiej ILS.

1. Z czego jesteś zadowolony?
2. Co należałoby zmienić?
3. Czy projekt powinien być kontynuowany w kolejnym semestrze? Uzasadnij odpowiedź.

Wypełniło ją siedem osób – wszystkie informacje zwrotne były pozytywne (trzeba zaznaczyć, że szwedzcy słuchacze przyzwyczajeni są do upowszechnionej kultury demokratycznego wyrażania szczerych opinii z zastosowaniem zasad konstruktywnej krytyki). Uczestnicy żałowali jedynie, że nie mieli więcej czasu na bardziej pogłębione dyskusje (zostało to uwzględnione podczas planowania kolejnych edycji – warsztaty przedłużono o 15 minut). Zасugerowali wprowadzenie możliwości przygotowania warsztatów przez słuchaczy poprzez wybór tekstów lub wierszy, podejmowanie jeszcze szerszego spektrum tematów w czasie spotkań, by można było w ten sposób rozwijać zasób słownictwa. Wyrazili też chęć uczestniczenia w kolejnej edycji projektu, podkreślając pozytywne aspekty współpracy międzynarodowej, możliwość poznania opinii innych, a także pomoc w przełamaniu barier komunikacji w języku obcym/drugim dzięki ćwiczeniu sprawności mówienia w przyjaznej atmosferze.

Wnioski

Po zapoznaniu się z wynikami ankiety i jej szczegółowej analizie podjęto decyzję o kontynuacji projektu w kolejnym semestrze. Pomimo początkowo nieprzychylnych warunków, związanych ze zmianami sposobu nauczania narzucenymi przez wybuch pandemii, udało się znaleźć i sprawdzić w praktyce rozwiązanie dydaktyczne, które będzie można wykorzystywać zarówno w czasie trwania pandemii, jak i po jej zakończeniu. Bez doświadczenia lockdownu prawdopodobnie nie doszłoby do przetestowania nauczania online w środowisku międzynarodowym w takim zakresie i w takiej formie. Kluczową rolę odegrało tu przede wszystkim wykorzystanie narzędzi służących do komunikacji internetowej, a także wcześniejsze doświadczenia zarówno wykładowców, jak i uczestników w zakresie nauczania online oraz poziom ich kompetencji cyfrowych. Istotne było też wsparcie techniczne ze strony obu ośrodków. Dzięki wspólnemu zaangażowaniu w przygotowanie i przeprowadzenie warsztatów okazało się, że dwa z pozoru odmienne systemy kształcenia, inne ścieżki nauczania dla tego samego języka, ale dla innych przedmiotów, mają jednak cechy zbieżne, które umożliwiają wypracowanie porozumienia dotyczącego wspólnej pracy, rozwiązania satysfakcjonującego uczestników o odmiennych oczekiwaniach i potrzebach. Międzynarodowe warsztaty językowe online dają początek

współpracy międzynarodowej i mają szansę stać się stałym elementem programu kształcenia oraz ważnym narzędziem w kształceniu kompetencji językowo-komunikacyjnych słuchaczy w obu ośrodkach. Ich forma w przyszłości zostanie zmodyfikowana i dostosowana do dynamicznie zmieniających się wymagań współczesnego świata po pandemii.

Bibliografia

- DECZEWSKA J., 2020: *Interakcje między uczestnikami nauczania zdalnego – wyzwania, oczekiwania, możliwe rozwiązania*. „Języki Obce w Szkole” 3, s. 13–18.
- DZIURA A., 2017: *O wykorzystaniu nowoczesnych technologii w motywowaniu uczniów do nauki języka obcego*. „Języki Obce w Szkole” 2, s. 89–94.
- HÅKONSSON G., 2012: *Att lära sig svenska i Malmö, Jyväskylä eller Melbourne. Om andraspråk och främmandespråk*. ”Symposium 2012. Läraryrollen i svenska som andraspråk”. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- KAROLCZUK M., 2020: *Zdalnie realnie. Jak uczymy (się) języków w czasie pandemii*. „Języki Obce w Szkole” 2, s. 39–43.
- KOMOROWSKA H., 2020: *Motywacja indywidualna a motywacje społeczne w polskiej edukacji językowej. Stare przyzwyczajenia, nowe potrzeby i kilka postulatów*. „Języki Obce w Szkole” 1, s. 5–11.
- SKOLVERKET, 2012: *Svenska som andraspråk*. Regeringen, s. 1–11.
- SKOLVERKET, 2012: *Moderna språk*. Skolverket, s. 1–54.
- UCHWAT-ZARÓD D., 2020: *Edukacja zdalna – od mądrej dydaktyki do narzędzi cyfrowych*. „Języki Obce w Szkole” 2, s. 45–48.

Language workshop in the time of pandemics

Abstract: This article aims at presenting the methodology and outline of the international language workshop organized for students of Swedish at the Institute of Linguistics of Warsaw University and Vuxenutbildning Skövde in Sweden as a positive example of the usage of Internet tools for effective learning within foreign language communication in the time of corona virus pandemic. The authors of the article present the specificity of the language teaching programme for Swedish as a part of the studies offered in the field of Applied Linguistics at the Faculty of Applied Linguistics at the University of Warsaw and the language teaching programme at the Snabba spåret course offered by Vuxenutbildning in Skövde, pointing to their differences and similarities, and then discuss the details of preparation and implementation of the concept of the international communication workshop along with the results of surveys conducted before and after the project.

Key words: distance learning, communication skills’ learning, language workshop

The challenges of teaching simultaneous interpreting skills using distance learning methods

Abstract: Teaching simultaneous interpreting has proven to be an extremely important component of any degree course in translation studies. However, it is also one that poses some major technological requirements, not the least of which is possessing the necessary infrastructure including interpreting booths, consoles and infrared relays. Just as the onset of the recent coronavirus pandemic has brought the interpreting market to an almost complete standstill, so have interpreting courses in higher education institutions been rendered practically impossible to continue. The aim of the article is to discuss the ramifications of teaching simultaneous interpreting using distance learning methods and to outline a proposed methodology which could be implemented in a virtual classroom. The proposal is evaluated against the backdrop of the existing professional standards in interpreting, including the norms developed following the widespread adoption of remote simultaneous interpreting on the market, the requirements of the translation industry and the precepts of teaching translation competence. The author points to a number of fundamental challenges associated with remote simultaneous interpreting and proposes ways of addressing them within the framework of teaching interpreting in a distance learning setting.

Key words: remote simultaneous interpreting, distance interpreting, distance learning, infrastructure, hub

Introduction – the nature of simultaneous interpreting

Simultaneous interpreting (SI) is a mode of conference interpreting which entails the interpreter producing the target utterance while still listening to the original text. A widely quoted definition formulated by the International Association of Conference Interpreters (AIIC) reads:

In standard simultaneous mode, the interpreter sits in a booth with a clear view of the meeting room and the speaker. He or she listens to and simultaneously interprets the speech into a target language. Standard simultaneous interpreting requires a booth (fixed or mobile) that meets ISO/IEC standards for sound insulation, dimensions, air quality and accessibility as well as for the appropriate equipment (headphones, microphones)¹.

As quoted above, simultaneous interpreters work in booths that ensure acoustic insulation and a clear, immediate view of the venue and/or the speaker and deliver target messages using a microphone with a very short lag (SETTON, DAWRANT, 2016: 254). The work is necessarily performed by two-interpreter teams in 20 or 30-minute intervals and each language pair is serviced by a separate booth which broadcasts over a dedicated channel. As a mode of conference interpreting, SI was pioneered at the International Labour Organisation as early as in mid 1920s (at that time termed “telephonic interpretation”) but was most notably tested during the highly publicized Nuremberg Trials of 1945–46 (SETTON, DAWRANT, 2016: 254). Soon afterwards, SI was adopted at the United Nations due to its substantial benefits including saving time, the possibility of interpreting into multiple languages and ensuring better continuity of meetings and events understood as the psychological advantage of the speaker knowing that the audience is able to follow his remarks as they are being uttered. It needs to be borne in mind that consecutive interpreting, which is often considered to be a primary mode of conference interpreting with respect to SI (SELESKOVITCH, 1978: 30), greatly extends the duration of any translated event as in this mode the interpreter begins his speech only after the speaker has finished delivering the source message. In spite of certain purported benefits of consecutive interpreting over SI, notably including the possibility to generate what is sometimes called more accurate, equivalent, and complete target utterances – as Seleskovitch puts it, “In consecutive interpretation the interpreter has the advantage of knowing the line of the argument before he interprets” (SELESKOVITCH, 1978: 28) – SI has quickly become the standard mode of interpretation for all international organisations and has widely been implemented by countries with more than one official language to assist in the functioning of administrative, legislative and judicial proceedings (SETTON, DAWRANT, 2016: 254) as well as on the private market where it has practically phased out consecutive interpreting. In fact, further research into some of the specific hurdles of interpreting such as false starts, incomplete sentences, unimportant modifiers, elements lacking direct equivalents in target language and digressions found that SI may not be inferior to consecutive at all and “the

¹ <https://aiic.org/site/world/conference/glossary> (retrieved on 01.03.2021).

general claim that *consecutive is more accurate than simultaneous* deserves to be seriously challenged” (GILE, 2001: 16).

Having adopted SI on a large scale, international organisations, local governments and the business sector began developing standards and best practices to ensure quality and repeatability, as well as an undisturbed course of interpretation. Established in 1953 by Constantin Andronikof (OEEC), André Kaminker (Council of Europe) and Hans Jacob (UNESCO), the International Association of Conference Interpreters (AIIC) promotes standards of quality and ethics in interpreting worldwide. Its main areas of expertise include developing and promoting standards for the interpreting profession, interpreter training and preparation, maintaining and updating a professional code of ethics, peer assessment and the life-long professional development of interpreters². The standards and recommendations of AIIC have permeated into the structures of all the major organisations and institutions employing SI on a regular basis and have contributed to the establishment of the minimum technical and organisational requirements for simultaneous interpretation which include the need to ensure availability of interpreter booths of appropriate quality (sound insulation, air exchange, dimensions, visibility and lighting), a central transmitter, interpreter consoles, wireless receivers and infra-red radiators with the necessary accessories, as well as the need to provide two-interpreter teams for each booth as SI is necessarily a team effort and must be performed in 20–30 minute intervals to mitigate the effects of strain as discussed, inter alia, by Gile in his “Effort Model” (GILE, 2009: 167) and by Seeber in his “Cognitive Load” theory (SEEBER, 2011: 187).

1. Basic considerations for interpreter training and development

It is against these standards and practices that interpreting is structured in all institutions of the European Union under the guidance of the Directorate General for Interpretation, the Commission’s interpreting service and conference organizer which allocates facilities, provides support for multilingual meetings and interpreter training and accreditation according to its language profiles³. The recommendations of AIIC also constitute grounds for the functioning of national interpreter associations leading to the emergence and continuous development of a multinational network for the promotion of best practices⁴ on

² <https://aiic.org/site/world/about/history> (retrieved on 01.03.2021).

³ https://europa.eu/interpretation/doc/language_profiles.pdf (retrieved on 01.03.2021).

⁴ In Poland this is currently represented by Polskie Stowarzyszenie Tłumaczy Konferencyjnych (PSTK).

the interpreting market and rendering the interpreting profession increasingly standardized.

In light of the above, SI reveals itself as a mode of interpreting which is as advantageous as it is demanding. It requires a sophisticated technical infrastructure, the availability of specialized technicians and a team of interpreters who are appropriately skilled, prepared and equipped. It therefore seems clear that teaching SI should be subject to a similar set of requirements in order to make the courses relevant and to achieve the desired outcomes. As regards translation competence, SETTON and DAWRANT (2016) list the key components of a successful simultaneous interpretation including (i) source language (SL) comprehension, deverbalisation⁵ and anticipation⁶, (ii) knowledge resources, (iii) target language (TL) resources, (iv) re-formulation, (v) mediation strategies and (vi) product check (2016: 257). They further go on to formulate a list of main issues to consider in order to avoid the most common pitfalls, which consists of SL language comprehension, general knowledge and preparation, TL language availability, speed and adequacy of re-formulation and self-monitoring (2016: 259). Gile's "Effort Model for simultaneous interpreting" depicts simultaneous interpretation as a process involving a sequence of operations, or "efforts", summarized by the formula $SI = L + P + M + C$ where L denotes "Listening and Analysis Effort", P stands for "Speech production Effort", M signifies the so-called "Short-term memory Effort" and C represents the "Coordination Effort" (GILE, 2009: 167–168). As indicated above, in each case emphasis is placed on core skills of active listening and input analysis, memory management, reformulation and self-evaluation. Teaching such skills no doubt requires extremely competent and experienced trainers, rich and diverse materials and well-devised course syllabi with little or no possibility to draw on existing content of other courses commonly included in translation training curricula. In fact, a recommendation of the AIIC for conference interpreting programmes including training in simultaneous interpreting states that courses should, among others, last for no less than two full semesters (one academic year) and be taught by persons with actual experience of conference interpreting⁷. As regards technical competence, on the other hand, trainee interpreters should be made familiar with the equipment used in SI and should be taught to operate it with ease. The equipment used for training purposes should ideally be similar to that which is present in authentic settings in order to provide students with hands-on experience which will not only eliminate the need for additional induction training, but will also mitigate some of the stress associated with functioning in an unfamiliar technical environment. Going even further, SI

⁵ LEDERER, 1994: 13.

⁶ CHERNOV, 2004: 185.

⁷ <https://aiic.org/document/4498/Conference%20interpreting%20training%20programmes%20best%20practice%20-%20ENG.pdf> (retrieved on 01.03.2021).

teaching infrastructure should also enable voice recording for the purpose of output evaluation and include facilities for direct teacher-student communication – capabilities which in fact extend beyond the functionalities of standard SI equipment (where there is usually no real need for such features). As a result, universities throughout the EU and in other Western countries typically invest in professional laboratories for teaching simultaneous interpreting with custom-made fixtures and fittings including infrastructure similar to that which is found in real conference centres around the world and which often originates from the same manufacturers who supply multinational meeting venues with conference equipment. In summation, it seems clear that teaching simultaneous interpreting poses a number of requirements which may make the implementation of SI training programmes costly and cumbersome.

2. Emergence of Remote Simultaneous Interpreting (RSI)

Due to the onset of the SARS Cov-2 pandemic, in the period between February and April 2020 the MICE⁸ industry, which is the main source of conference interpreting assignments on the market, came to an almost complete standstill with thousands of interpreting jobs placed on hold or cancelled. GlobalData, a well-known market research publisher, predicted in a July 2020 press release that MICE tourism might never be able to recover from the consequences of COVID-19. At that point in time the decline in MICE travel was calculated at over 35% for the year 2020, which added considerable merit to such unfavourable predictions. However, it was soon discovered that a large portion of the conference and exhibition market was well capable of functioning on-line, which was soon followed by a rapid development of various types of online meeting and conferencing tools with the formerly existing applications being updated, improved, extended and adapted to the new requirements (including, among others, Google Meet, Zoom, MS Teams and Slack). Similarly to the rest of the MICE industry, conference interpretation also made its way to the digital domain owing to the growth of specialized software solutions enabling what is now called Remote Simultaneous Interpreting (RSI). The solutions in question, including platforms such as Ablio, Boostlingo, Interactio, Interprefy, Interpreter.io, Kudo, Lango, Linguali, VoiceBoxer, Wordly or Yealink, enable direct simultaneous interpreting through the application of a dedicated channel for the interpreter in such a way that the interpreter's channel (a virtual inter-

⁸ Acronym for meetings, incentives, conferences and exhibitions.

preting booth of sorts) intercepts the voice of the speaker and the recipients hear the interpretation over the original message, which for this purpose is slightly turned down in sound volume. Moreover, some of the existing online conferencing tools were updated to include remote interpreting features, most notably including the well-known Zoom platform, which now offers RSI functionalities in some of its packages. Due to the appearance of comprehensive online interpretation solutions, RSI quickly became a widely accepted mode of interpreting during the coronavirus pandemic with two main modalities dependent on the infrastructural capabilities of the organizer of the given event. In the so-called “hub interpreting”, interpreters use technical infrastructure typically seen in conference contexts, i.e. in an interpreting booth equipped with all the necessary audio and video equipment and with direct technical support, however the participants (audience) are located at a different venue (or venues). On the other hand, in the case of “cloud interpreting”, interpreters are isolated both from the audience and from each other using own infrastructure and devices with no direct (on-site) technical support. Both modalities are recognized by AIIC and subject to further recommendations regarding safety and appropriate working conditions for the interpreters⁹.

3. Requirements and limitations of Distance Interpreting

As with any new working methodology, RSI – or more broadly speaking – Distance Interpreting (DI), also carries with it a new array of potential issues which might cause problems and disturbances including, most notably, two main groups of potential problems, i.e. technical issues along with such examples as hardware (computer, headphones) and software (the provision of software updates) problems as well as connection speed (broadband connection vs. mobile or radio wave) and legal issues including problems with data security, compliance with the provisions of the GDPR and risks to the customer’s business secret, i.e. issues which are commonly associated with almost any form of online communication. Similarly, it presents a new set of entry-level requirements, such as training in the use of the platform (both for interpreters and customers) and the provision of appropriate conditions of work (especially in the case of cloud interpreting), the need to focus on numerous communication channels (peer to peer, interpreter to technician, interpreter to organizer), the need to monitor and ensure functionality of own technical infrastructure

⁹ <https://aiic.org/site/world/about/inside/basic/covid> (retrieved on 01.03.2021).

and the potential need to work during night time or on public holidays due to the collaboration with customers stationed in various time zones. Apart from the above, there is a substantial new issue associated with elevated mental and intellectual burden placed on interpreters due to working in a DI setting. This has recently been termed “cognitive overload” in reference to the well-known phenomenon of “cognitive load” which stems from the need for the interpreter to perform several parallel operations which take up a considerable amount of their processing capacity (GILE, 2005: 135), and is being researched as RSI interpreting gains popularity. It seems fairly clear that this is a problem that will need to be addressed moving forward. Taking all of the above into consideration it appears that we are currently witnessing the emergence of a new interpreting specialization with its own methodology, requirements, potential problems and risk areas as well as, most notably, its own set of skills and competencies that need to be mastered by interpreters including certain technical abilities, knowledge of data security, use of specialized software and perhaps even new translation strategies.

4. RSI from a distance learning perspective

It seems feasible to assume that Remote Simultaneous Interpreting will remain a viable interpreting mode even after the limitations introduced in response to the coronavirus pandemic are lifted. This is due to the advantages that RSI offers, not the least of which include cost effectiveness, reduced need for travel and simplified organisation of events. For this reason it seems justified for universities to treat RSI not merely as a means to enable the continuation of interpreter training during the pandemic, but as an entirely new specialization within the interpreting profession along with its undeniable potential and its distinct requirements regarding knowledge, skills and competence. The advantages offered by Remote Simultaneous Interpreting consisting in its low-cost nature, limited dependence on hardware and organisational simplicity (no special facilities or equipment are required) may be reaped by institutions of higher learning to the benefit of their students. The entry-level requirements for teaching RSI do not seem to be excessively strict and include choosing a digital platform and the necessary adjustments to teaching methodology. Notably, most of the learning outcomes typically associated with teaching interpreting are possible to be achieved in the context of distance learning, which seems to be an additional advantage. As regards the choice of DI platform, from the perspective of the ramifications of distance learning it seems justified to opt for solutions which offer the greatest simplicity and ease of use. Whilst some of the more

specialized applications, such as VoiceBoxer of Interprefy, offer the advantage of being specifically tailored to the interpreting environment, they do impose certain restrictions which would make them extremely difficult to implement in the academia including, among others, the obligation to maintain on-line contact with a technician or the need to enable access to a remote support solution such as TeamViewer. On the other hand, simpler and more versatile solutions may perform equally successfully in that they will allow for the development of all the key interpreter competencies and the achievement of the relevant learning outcomes while not posing any additional technical or organisational hurdles for the department organising the course. This is not to say, however, that there are no conditions to be met in order to enable the implementation of RSI in distance learning, however such conditions are considerably more manageable and include choosing a DI platform which specifically enables language interpretation, ensuring a stable Internet connection and using microphone headsets to minimize disturbances. Assuming that the aforementioned conditions are met, the course instructor must set up an online meeting to which all of the study group are invited and subsequently assign interpreter roles to the students. The only limitation which occurs in this context is the need to use classroom materials in the form audio recordings which are transmitted from an external device, such as an additional computer or smartphone fitted with the relevant mobile application, which simulates a natural speaker. The students will hear the recording without seeing the speaker which may seem like a disadvantage in that there is no live presence of the speaker and, consequently, no extra-linguistic cues, however the role of body language and facial expressions in simultaneous interpreting has yet to be decisively confirmed (GILE, 2005: 140). In line with this methodology, it is possible for the instructor to successfully monitor the students' performance and provide relevant feedback after each exercise. Additionally, class time is utilized more efficiently as students can interpret in groups which enables greater immersion into the interpreting reality by simulating two-interpreter teams (where one person from each virtual booth works on the given recording or fragment thereof at one time) and exposure to the source language is optimised as a result of simpler operation and less time spend on handling equipment.

Conclusion

Remote Simultaneous Interpreting has been a very successful solution for the problems of the interpreting profession arising from the often very drastic limitations introduced in response to the coronavirus pandemic. However, as

with numerous other innovations, it developed into a legitimate specialization, if not a profession in its own right (which remains to be seen in the near future) and is now shaping not only the labour market for interpreters, but also the skills and abilities required to work in the field. From this point of view it seems clear that institutions of higher learning should include elements of RSI not only to the extent that it enables the continuation of interpreting courses, but also from the perspective of the potential that this newly emerging market segment carries for the future careers of their students. With additional benefits of implementing RSI including, as mentioned before, ease of use and cost effectiveness, limited dependence on hardware and facilities and, perhaps slightly more intangibly, the perception of being at the forefront of innovation in the field, there seems to be no reason not to employ RSI interpreting in translator training programmes.

References

- CHERNOV V., 2004: *Inference and Anticipation in Simultaneous Interpreting*. Amsterdam: John Benjamins.
- CHRISTOFFELS I.K., DE GROOT A.M.B., 2005: *Simultaneous Interpreting: A Cognitive Perspective*. In: J.F. KROLL & A.M.B. de GROOT (eds.): *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches* (pp. 454–479). Oxford University Press.
- GILE D., 2011: *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam: John Benjamins.
- GILE D., 2005: *Teaching Conference Interpreting: a Contribution*. In: M. TENNENT (ed.): *Training for the New Millenium* (pp. 127–151). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- GILE D., 2001: *Consecutive vs. Simultaneous: Which is more accurate?* “Interpretation Studies” 1, 8–20.
- LEDERER M., 2014: *Translation. The Interpretive Model*. New York: Routledge.
- SEEBER G., 2011: *Cognitive Load in Simultaneous Interpreting: Existing Theories – New Models*. “Interpreting” 13 (2), 176–204.
- SELESKOVITCH D., 1978: *Interpreting for International Conferences*. Arlington: Pen and Booth.
- SETTON R., DAWRANT A., 2016: *Conference Interpreting: A Complete Course*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Internet sources

- <https://aiic.org/site/world/conference/glossary> (retrieved on 01.03.2021).
- <https://aiic.org/site/world/about/history> (retrieved on 01.03.2021).
- https://europa.eu/interpretation/doc/language_profiles.pdf (retrieved on 01.03.2021).
- <https://aiic.org/document/4498/Conference%20interpreting%20training%20programmes%20best%20practice%20-%20ENG.pdf> (retrieved on 01.03.2021).
- <https://aiic.org/site/world/about/inside/basic/covid> (retrieved on 01.03.2021).

Problemy dydaktyki tłumaczenia symultanicznego w kontekście nauczania zdalnego

Streszczenie: Dydaktyka tłumaczenia symultanicznego jest niezwykle istotnym składnikiem programowym studiów w zakresie językoznawstwa stosowanego lub filologii ze specjalizacją tłumaczeniową. Jest to zarazem element programu nauczania, który nakłada na jednostkę organizującą studia dość wysokie wymagania, dotyczące infrastruktury potrzebnej do prowadzenia zajęć (konieczność zapewnienia m.in. kabin, pulpitów, przekaźników). W związku z recesją, która na skutek epidemii SARS CoV-2 dotknęła rynek organizacji spotkań i konferencji, także prowadzenie dydaktyki w zamkniętych pomieszczeniach stało się praktycznie niemożliwe. Autor podejmuje problematykę nauczania przekładu symultanicznego za pomocą metod i technik nauczania zdalnego, badając istniejące w tym obszarze możliwości w odniesieniu do międzynarodowych norm branżowych, standardów pracy tłumaczy symultanicznych oraz uwarunkowań rozwoju kompetencji translatorskich. Ponadto omówione zostały najważniejsze trudności i ograniczenia związane ze zdalnym tłumaczeniem symultanicznym, jak również możliwości ich uwzględnienia w programach nauczania.

Słowa kluczowe: zdalne tłumaczenie symultaniczne, tłumaczenie zdalne, nauczanie zdalne, infrastruktura, hub

 <https://orcid.org/0000-0001-9113-4562>

 <https://orcid.org/0000-0001-7896-1432>

Marta Kaliska
Kamila Miłkowska-Samul

Przydatność tradycyjnego podręcznika do nauki języka obcego w nauczaniu zdalnym

Streszczenie: W artykule podjęta została tematyka przydatności podręcznika w nauczaniu języka włoskiego na studiach filologicznych, ze szczególnym uwzględnieniem zmian spowodowanych pandemią COVID-19. Przedstawiono zagadnienia teoretyczne dotyczące tradycyjnego podręcznika (definicja, funkcja, struktura) oraz sposoby korzystania z tego typu publikacji. Chcąc pokazać uwarunkowania dydaktyki w czasie pandemii definiowanej jako „awaryjne nauczanie na odległość”, omówiono specyfikę takiego nauczania. Analiza przydatności podręcznika w pracy zdalnej opiera się na wynikach badania, jakie wykonano w lutym i marcu 2021 roku wśród prowadzących zajęcia z języka włoskiego na wybranych polskich uniwersytetach.

Słowa kluczowe: podręcznik, nauczanie zdalne, nauczanie na odległość, online, język obcy

Wprowadzenie

Z powodu pandemii COVID-19, która rozpoczęła się w 2020 roku, nauczyciele języków obcych, w tym wykładowcy uczelni wyższych, niemal z dnia na dzień stanęli przed koniecznością nauczania na odległość. Ta nagła, lecz wciąż przedłużająca się sytuacja spowodowała, że uczelnie musiały zmierzyć się z wieloma wyzwaniem na poziomie technologicznym, organizacyjnym, a także glottodydaktycznym.

Nauczyciele akademicki przeszli na zdalny system nauczania bez wcześniejszego doświadczenia w tym zakresie. Mimo iż niejednokrotnie korzystali z nowych technologii w celu usprawnienia i uatrakcyjnienia zajęć (PÓŁTORAK, GAŁAN, 2020; TURULA, 2014), a elementy e-learningu od lat uwzględniano

w programach kształcenia (KAROLCZUK, 2017; JEDYNAK, 2011), był to dodatek do zajęć stacjonarnych. Masowe przeszkolenie wykładowców z technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) nie było wówczas niezbędne. W pandemii wielu z nich musiało dostosować się do systemu zdalnego, polegającego na wykorzystaniu często nieznanych, a na pewno nieużywanych na taką skalę narzędzi elektronicznych (por. badanie przeprowadzone wśród nauczycieli szkół podstawowych, z którego wynika, że 45% z nich czuło się przygotowanych do edukacji zdalnej jedynie w stopniu małym i umiarkowanym; PTASZEK i in., 2020: 26).

W tym kontekście szczególnie ważna i ciekawa wydaje się kwestia możliwości wykorzystania tradycyjnych podręczników w środowisku online. W artykule podjęto próbę analizy tego zagadnienia na podstawie badania przeprowadzonego wśród wykładowców akademickich realizujących zajęcia z języka włoskiego na studiach filologicznych. W części pierwszej omówione zostały pojęcia teoretyczne związane z podręcznikiem jako materiałem dydaktycznym. Ponadto poruszony został temat nauczania na odległość, by pokazać specyfikę sytuacji edukacyjnej w dobie pandemii koronawirusa. Druga część artykułu ma charakter empiryczny i stanowi opis badania przeprowadzonego przez autorki artykułu na temat wykorzystania tradycyjnego podręcznika do nauczania języka włoskiego na studiach filologicznych w trakcie pracy zdalnej.

1. Podręcznik do nauki języka obcego: definicja, funkcje i struktura

Chcąc podać definicję podręcznika do nauki języka obcego, należy odnieść się do ogólnej koncepcji podręcznika jako materiału dydaktycznego stosowanego zazwyczaj w nauczaniu przedmiotów szkolnych i akademickich. Jest to integralny element szeroko rozumianego systemu edukacyjnego, a jego wybór zależy często od władz danej instytucji lub od nauczyciela prowadzącego konkretny przedmiot. Jak zauważa Mariola Chomczyńska-Rubacha, „kolejne generacje podręczników [...] stanowią ilustrację i egemplifikację obowiązujących standardów wiedzy i sposobów jej transmisji” (CHOMCZYŃSKA-RUBACHA, 2011: 7). Podręcznik odzwierciedla zatem z jednej strony stan wiedzy przedmiotowej, z drugiej teorię pedagogiczną dominującą w określonym momencie historycznym.

Podręcznik to publikacja przeznaczona do nauki danego przedmiotu, zawierająca odpowiednio skonstruowane materiały dydaktyczne. Stanowi wsparcie procesu uczenia się/nauczania nie tylko w szkole, ale także poza nią (TOMLINSON, 2012; ANDRYCHOWICZ-TROJANOWSKA, 2018). Oprócz treści merytorycznych i dydaktycznych ważną funkcję pełni także szata graficzna

podręcznika, która może decydować o jego atrakcyjności, co nierzadko dotyczy właśnie podręczników do nauki języków obcych. Jak podkreśla Agnieszka Andrychowicz-Trojanowska, elementy wizualne służą nie tylko do uwypuklenia pewnych treści, ale także do sterowania mimowolną uwagą osób uczących się (ANDRYCHOWICZ-TROJANOWSKA, 2018: 57).

Specyficzną kategorię podręczników tworzą podręczniki do nauki języków obcych. Ich rosnącą popularność obserwujemy od momentu pojawienia się podejścia komunikacyjnego w glottodydaktyce. Bogactwo tego rodzaju publikacji dostępnych obecnie na rynku niesie ze sobą zarówno korzyści, jak i pewnego rodzaju trudności związane przede wszystkim z wyborem podręcznika odpowiadającego potrzebom osób uczących się. Niemniej tego rodzaju materiały dydaktyczne w sposób systematyczny przekazują wiedzę na temat języka i jego kultury oraz zawierają propozycje działań ukierunkowanych na zwiększenie skuteczności procesu uczenia się. Jak piszą Csilla Weninger i Tamás Kiss, podręczniki to „time capsules in that they use texts as representational samples of the language and culture they focus on [...]” (WENINGER, KISS, 2015: 50); są one statyczne i obserwowalne. Porównanie do „kapsuły czasu” doskonale ilustruje najważniejsze funkcje podręczników do nauki języków obcych – funkcje te nie ograniczają się tylko do przekazywania treści językowych, lecz służą także do zobrazowania treści kulturowych za pomocą danego podejścia pedagogicznego.

Struktura podręcznika charakteryzuje się pewną schematycznością, zazwyczaj bazując na komponentach stałych i dodatkowych, których wybór zależy od decyzji autora lub wydawcy. Do elementów stałych należą informacje edytorskie, treści merytoryczne i dydaktyczne oraz szata graficzna. Natomiast wśród elementów dodatkowych znajdują się słowniczki, tabele gramatyczne, płyty CD lub DVD, testy sprawdzające, gry planszowe itd. (ANDRYCHOWICZ-TROJANOWSKA, 2018: 91–101).

Na zakończenie tej części warto uwypuklić zmiany zachodzące na rynku wydawniczym, wynikające z rozwoju nowych technologii, które umożliwiają zastosowanie innowacyjnych rozwiązań również w przypadku podręczników. Tradycyjnym papierowym wydaniem towarzyszą już prawie zawsze e-booki lub wersje interaktywne, często z dodatkowymi materiałami dydaktycznymi dostosowanymi do potrzeb edukacji zdalnej, dostępnymi na oddzielnych platformach w sieci czy na dodatkowych nośnikach pamięci (MIKUŁA, 2016).

2. Nauczanie na odległość: wczoraj i dziś

Edukacja na odległość, a więc edukacja zakładająca oddalenie fizyczne nauczyciela i ucznia, nie jest nowością i nie wiąże się wyłącznie z wykorzy-

staniem technologii komputerowych i sieciowych. Badacze wyróżniają kilka generacji tego typu kształcenia (MEGER, 2008; SZAWŁOWSKA, 2017; WOŁSKI, 2010). Jego początki upatruje się już u progu XVIII wieku, gdy w Stanach Zjednoczonych wprowadzono pierwsze kursy korespondencyjne. Niedługo później również w Polsce podobne rozwiązania zaoferowały uczelnie w Krakowie i Warszawie (SZAWŁOWSKA, 2017: 332).

Rozwój kształcenia na odległość wyznaczało pojawianie się wynalazków technologicznych, takich jak radio, telewizja wspierana telefonią czy później technologią satelitarną, a w końcu komputery (MEGER, 2008: 152). Początkowo w edukacji z wykorzystaniem komputera posługiwano się programami edukacyjnymi dystrybuowanymi na dyskietkach lub płytach CD.

Dopiero rozwój technologii sieciowych i multimedialnych sprawił, że powstała najnowsza i zarazem najbardziej złożona forma nauczania zdalnego, jaką jest e-learning. Pojęcie to, wielorako definiowane przez badaczy, rozumiemy tutaj zgodnie z propozycją Laury Szczepaniak-Sobczyk jako formę nauczania i uczenia się wykorzystującą technologie informacyjno-komunikacyjne (komputer, internet, urządzenia przenośne), by umożliwić komunikację i interakcję nauczyciel–uczeń oraz dostęp do treści nauczania (SZCZEPANIAK-SOBCZYK, 2018: 66).

Obecnie dzięki nieustannym innowacjom technologicznym e-learning to nie tylko wykorzystywane wcześniej środki, jak poczta e-mail czy fora dyskusyjne, ale także strony internetowe, narzędzia internetu 2.0 i 3.0 umożliwiające interakcję między użytkownikami i/lub treścią, blogi, media społecznościowe, serwisy typu YouTube oraz platformy e-learningowe (np. często wykorzystywane przez uczelnie Moodle). To również v-learning (*virtual learning*), tzn. nauczanie zdalne poprzez wykorzystanie technologii rzeczywistości wirtualnej, pozwalającej na interakcje użytkowników reprezentowanych przez awatary w trójwymiarowym, wygenerowanym komputerowo świecie, a nawet zastosowanie technologii rzeczywistości rozszerzonej (*augmented reality*), która poprzez specjalne urządzenia (np. okulary) łączy świat rzeczywisty z dodatkowymi treściami przekazywanymi w formie elektronicznej. Szczególnie godny uwagi ze względu na dostępność urządzeń jest m-learning (*mobile learning*), wykorzystujący do nauki tablety i smartfony ze stałym dostępem do sieci.

Nie ulega wątpliwości, iż przygotowanie kursu e-learningowego wymaga dużego nakładu wiedzy, czasu oraz środków finansowych. Czy zatem praca zdalna na uczelniach wymuszona przez pandemię COVID-19 może zostać uznana za e-learning? Wydaje się, że nie. Naszym zdaniem zasadne jest rozróżnienie pomiędzy kształceniem zdalnym (*online instruction*) a „awaryjnym nauczaniem na odległość” (*emergency remote teaching*), które wiąże się z sytuacją pandemii (HODGES i in., 2020). Mimo przedłużania tego stanu wykładowcy, znacznie obciążeni bieżącymi obowiązkami, nie mieli możliwości zaprojektowania od nowa swoich kursów, co wymagałoby wielomiesięcznej pracy (MESKILL,

ANTHONY, 2015). Przejście na nauczanie zdalne na uczelniach odbyło się w stanie nagłej konieczności, a jego celem było po prostu zapewnienie ciągłości dostępu do edukacji.

3. Badanie wykorzystania tradycyjnych podręczników w nauczaniu zdalnym języka włoskiego w kontekście uniwersyteckim

3.1. Cel badania i pytania badawcze

Niniejsze badanie zostało przeprowadzone w celu sprawdzenia, czy i w jaki sposób wykładowcy uniwersyteccy wykorzystują tradycyjne podręczniki do zajęć zdalnych. Szczegółowe pytania badawcze brzmiały:

- Czy wykładowcy zmienili swoje praktyki względem stosowania podręczników na zajęciach w nauczaniu zdalnym?
- W jaki sposób i z jakich części podręczników wykładowcy korzystają najczęściej?

Wstępna hipoteza zakładała, iż nowa sytuacja wymogła na wykładowcach również zmianę w zakresie użytkowania podręcznika. Badanie miało charakter pilotażowy, autorki planują przeprowadzić poszerzone badania w kolejnym etapie prac.

3.2. Metodologia badania i uczestnicy

Kwestionariusz w postaci formularza Google został rozesłany drogą mailową do wykładowców języka włoskiego nauczających studentów filologii włoskiej i lingwistyki stosowanej, na różnych poziomach zaawansowania. Wykładowcy ci reprezentowali następujące uczelnie: Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet Łódzki, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytet SWPS, Uniwersytet Śląski, Uniwersytet Wrocławski, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. W badaniu przeprowadzonym w styczniu i lutym 2021 roku wzięło udział 33 respondentów.

3.3. Wyniki badania

W celu ukazania ewentualnej zmiany w zakresie wykorzystania podręczników pierwsza część pytań odnosiła się do sytuacji nauczania stacjonarnego przed pandemią, a druga – do sytuacji nauczania zdalnego. W przypadku 48,5% respondentów podręcznik był przewidziany w sylabusie ich kursów jako obowiązkowy, pozostali wykładowcy mieli swobodę wyboru. W trakcie nauczania zdalnego nieco wzrósł odsetek wykładowców zawsze korzystających z podręcznika, obniżył się odsetek osób korzystających z niego często i wzrósł w niewielkim stopniu odsetek osób używających podręcznika rzadko.

Tabela 1

Korzystanie z podręcznika

Czy korzysta Pan/Pani z tradycyjnych podręczników do nauki języka włoskiego?	Nauczanie stacjonarne [%]	Nauczanie zdalne [%]
Tak, zawsze, podczas wszystkich moich zajęć	18,2	24,2
Tak, często, ale nie na wszystkich zajęciach	57,6	48,5
Rzadko	21,2	24,2
Nie, nie korzystałem/korzystałam z nich w ogóle	3,0	3,0

Źródło: Opracowanie własne.

Nauczanie zdalne przyniosło ze sobą również praktyczne wyzwania w kwestii zastosowania podręczników, a konkretnie w zakresie dostępu do nich i możliwości ich wykorzystania. Odnośnie do pierwszej kwestii 40,6% respondentów zaznaczyło, że zarówno oni, jak i studenci posiadali własne podręczniki, 34,4% wykładowców przysyłało studentom skany, 12,5% udostępniało ekran prezentujący materiały z podręcznika, 12,5% wybierało inne rozwiązania (np. samodzielne przerabianie ćwiczeń z podręczników na zadania interaktywne lub udostępnianie podręcznika online, z jednoczesnym przysyłaniem studentom skanów). Pytani o znajomość praw autorskich i regulacji prawnych związanych z udostępnianiem podręczników, wykładowcy w większości potwierdzają, że mają stosowną wiedzę na ten temat (81,2%), choć 53,1% z nich ocenia ją jako pobieżną. 18,8% respondentów przyznaje, iż raczej nie ma takiej wiedzy.

Jeśli chodzi o sekcje podręcznika, do których najczęściej odwoływali się wykładowcy, zarówno w przypadku zajęć tradycyjnych, jak i zajęć online niezmiennie na pierwszym miejscu plasuje się gramatyka, następnie leksyka, która, podobnie jak kultura, była wykorzystywana nieco mniej chętnie w trakcie nauczania zdalnego, odwrotnie niż w przypadku treści komunikacyjnych.

Tabela 2

Sekcje podręcznika

Do których sekcji podręcznika odwołuje się Pan/Pani najczęściej?	Nauczanie stacjonarne [%]	Nauczanie zdalne [%]
Gramatyka	84,4	84,4
Leksyka	75,0	68,8
Komunikacja	56,3	62,5
Kultura	46,9	37,5

Źródło: Opracowanie własne.

Spośród rodzajów tekstów uznawanych za najbardziej użyteczne podobnie i dość wysoko zostały ocenione teksty do słuchania – 43,8% osób uznało je za przydatne w kontekście nauczania tradycyjnego, a 40,6% osób w kontekście pracy zdalnej. Rzadziej wybierane były dłuższe czytanki, częściej natomiast materiały wideo załączane do podręczników.

Tabela 3

Rodzaje tekstów

Jakie teksty w podręcznikach do nauki języka włoskiego uważa Pan/Pani za najbardziej przydatne?	Nauczanie stacjonarne [%]	Nauczanie zdalne [%]
Dłuższe teksty pisane (czytanki)	50,0	37,5
Teksty do słuchania (audio)	43,8	40,6
Materiały wideo załączane do podręczników	6,2	21,9

Źródło: Opracowanie własne.

Pewne różnice zaobserwowano także w przypadku zadań wykonywanych podczas zajęć. Warto tu podkreślić wyraźny wzrost zainteresowania wykładowców zadaniami interaktywnymi i znaczący spadek wykorzystania zadań w parach i grupach.

Tabela 4

Rodzaje zadań

Z jakich zadań lub ćwiczeń korzysta Pan/Pani najchętniej?	Nauczanie stacjonarne [%]	Nauczanie zdalne [%]
Uzupełnienia tekstu/zdań brakującymi elementami	65,6	71,9
Wybór wielokrotny	15,6	25,0
Transformacje językowe	56,3	46,9
Pytania (zamknięte, otwarte) do tekstu	65,6	59,4
Zadania w grupach lub parach	59,4	28,1
Różne zadania interaktywne	25,0	53,1

Źródło: Opracowanie własne.

Odpowiedzi na końcowe pytanie otwarte, w którym respondenci zostali poproszeni o opinię na temat konieczności zmiany sposobu korzystania z podręcznika w nauczaniu zdalnym w porównaniu z nauczaniem stacjonarnym, potwierdziły wysoki stopień świadomości wykładowców, którzy rozpoznają różnice, korzyści i wyzwania związane ze stosowaniem podręczników w trakcie pracy zdalnej, a także dostrzegają nowe sposoby ich wykorzystania w tym zakresie.

Podsumowanie

Mimo zmiany formy pracy podręcznik jawi się jako niezmienny punkt odniesienia zarówno w tradycyjnym, jak i zdalnym nauczaniu języka włoskiego na uczelniach wyższych. Co zaskakujące, zauważono wzrost liczby nauczycieli wykorzystujących podręcznik w nauczaniu zdalnym. Nie zaobserwowano natomiast znaczących różnic w zakresie odwoływania się do jego poszczególnych sekcji, oprócz mniejszego zainteresowania treściami kulturowymi (spadek o 9,4%). W pracy online wyraźnie większa liczba wykładowców (o 15,7%) sięgała do materiałów audiowizualnych dołączonych do podręcznika.

Praca na odległość wpłynęła również na rodzaj zadań wybieranych z podręcznika przez wykładowców. Widać tu zdecydowany odwrót od zadań i ćwiczeń w parach i grupach w kontekście zdalnym (spadek o 31,3%) oraz częstsze wykorzystywanie zadań i ćwiczeń interaktywnych (wzrost o 28,1%).

Z wypowiedzi respondentów wynika, że przeważa tradycyjna metodologia pracy z podręcznikiem w nauczaniu zdalnym (własne egzemplarze, skany, kopie). Wydaje się, że w dużej mierze jest to spowodowane faktem, iż wydawnictwa włoskie oferujące podręczniki do nauki języka włoskiego jako obcego nie mają jeszcze rozbudowanych zasobów online: w niektórych przypadkach brakuje platform edukacyjnych z dodatkowymi materiałami interaktywnymi dla ucznia i nauczyciela. W badaniu wykładowcy wyraźnie wskazywali brak wersji elektronicznych podręczników i dodatkowych materiałów, oceniając ofertę dla języka włoskiego jako ubogą. Szczególnie często podkreślano brak materiału multimedialnego oraz ćwiczeń interaktywnych, z natychmiastową informacją zwrotną, a także brak propozycji sposobów rozwijania funkcji komunikacyjnych online.

Mimo zgłaszanych niedociągnięć wydawniczych, według niektórych wykładowców w nauczaniu zdalnym podręcznik jest potrzebny nawet jeszcze bardziej niż w nauczaniu tradycyjnym, ponieważ umożliwia nauczycielowi i studentom zebranie niezbędnego materiału w jednym miejscu oraz usprawnia przebieg zajęć.

Nie brakowało również opinii, że nowa sytuacja powinna być rozpatrywana nie tylko jako konieczność, ale i szansa na udoskonalenie edukacji językowej. Istotnie, interaktywny podręcznik w formie cyfrowej wraz z dedykowaną platformą edukacyjną, bazującą na nowoczesnych narzędziach, stosowanych np. w celu samosprawdzania prac domowych, nie tylko uatrakcyjniłby zajęcia i zmotywował ucznia do pracy, lecz także pomógłby wykładowcy szybciej i efektywniej planować zajęcia. „Awaryjne nauczanie na odległość” nie oznaczałoby obniżenia poziomu zajęć lub niewspółmiernego nakładu pracy nauczyciela, dostosowującego na własną rękę materiały tradycyjne do pracy zdalnej, a podręcznik mógłby być podstawą planowania długoterminowych rozwiązań e-learningowych.

Bibliografia

- ANDRYCHOWICZ-TROJANOWSKA A., 2018: *Podręczniki glottodydaktyczne. Struktura – funkcja – potencjał w świetle badań okulograficznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe IKS.
- CHOMCZYŃSKA-RUBACHA M., 2011: *Podręczniki i poradniki. Konteksty, dyskursy, perspektywy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- HODGES C. i in., 2020: *The difference between emergency remote teaching and online learning*. „Educause Review” 27, s. 1–12.
- JEDYNAK M., 2011: *E-learning akademicki jako wyzwanie na studiach neofilologicznych*. „Neofilolog” 37, s. 11–25.
- KAROLCZUK M., 2017: *Blended Learning (E-Learning) na Studiach Filologicznych*. „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Studia Neofilologiczne” 13(13), s. 119–128.
- MEGER Z., 2008: *Szósta generacja nauczania zdalnego*. W: M. DĄBROWSKI, M. ZAJĄC (red.): *E-edukacja dla rozwoju społeczeństwa*. Warszawa: Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, s. 151–158.
- MESKILL C., ANTHONY N., 2015: *Teaching languages online*. Bristol: Multilingual Matters.
- PÓLTORAK E., GAŁAN B., 2020: *Rola nowych technologii w procesie nauczania–uczenia się języków obcych. Perspektywa ucznia*. W: D. GABRYŚ-BARKER, R. KALAMARZ (red.): *Postrzeganie i rola motywacji w procesie glottodydaktycznym. Perspektywa nauczyciela i ucznia*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 181–195.
- PTASZEK G. i in., 2020: *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami*. Gdańsk: Wydawnictwo Psychologiczne.
- SZAWŁOWSKA K., 2017: *Od kursów korespondencyjnych do e-learningu akademickiego. Przeszłość i teraźniejszość nauczania na odległość*. „Człowiek w Kulturze” 27, s. 331–354.
- SZCZEPANIAK-SOBCZYK L., 2018: *E-learning w edukacji humanistycznej*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- TOMLINSON B., 2012: *Materials development for language learning and teaching*. „Language Teaching” 45 (2), s. 143–179.
- TURULA A., 2014: *Kiedy dydaktyka akademicka jest nowoczesna: o potrzebie dywersyfikacji kształcenia na odległość*. „Kultura i Polityka” 16, s. 45–63.

- WENINGER C., KISS T., 2015: *Analyzing culture in foreign/second language textbooks: methodological and conceptual issues*. In: C. WENINGER, X. CURDT-CHRISTIANSEN (eds.): *Language, Ideology and Education. The politics of Textbooks in Language Education*. London–New York: Routledge, s. 50–66.
- WOLSKI P., 2010: *Indywidualne teorie na temat nauczania na odległość*. „Neofilolog” 34, s. 287–296.

Źródła internetowe

- MIKUŁA E., 2016: *E-podręczniki, a rozwój edytorstwa cyfrowego*. „Napis” XXII, s. 226–244, http://rcin.org.pl/Content/64252/WA248_83709_P-I-2795_mukila-e-podreczki_k_o.pdf [dostęp: 13.04.2021].

The usefulness of a traditional foreign language textbook in distance education

Abstract: The article deals with the topic of the usefulness of a traditional textbook in the teaching of Italian at philological studies, especially in reference to the changes caused by the Covid-19 pandemic. The latest theoretical approaches to textbooks are taken into account, as well as the specifics of distance teaching in general, in order to highlight the conditions of foreign language teaching in the pandemic (considered “emergency distance teaching”) and the ways traditional textbooks are used. The analysis of the usefulness of textbooks in remote education is based on the results of a survey conducted in February and March 2021 among Italian language instructors at selected Polish universities.

Key words: textbook, distance education, remote education, online, foreign language

Design-based research of ESP/EAP materials: online courses for the MA and PhD students

Abstract: Design-based research (DBR) involves developing materials based on a strong link between research and educational practice. The paper aims to follow the DBR and describe English for Specific Purposes (ESP) and English for Academic Purpose (EAP) online courses presented for the MA and PhD students. The paper seeks to address two following questions: *What is the model of ESP online course for the MA students? What is the model of ESP online course for the PhD students?* The project will use the mixed type of research, including a questionnaire study and self-reflection analysis. The results are hoped to bring practical implications for further online courses developed at the university level.

Keywords: ESP materials, design, evaluation, online course, students

Introduction

“Materials” are defined as the resources used in education, including online materials, reference materials as well as DIY (teacher-prepared and learner-generated) materials (McGRATH, 2013: 2–5). Materials’ research has a long and rich tradition in applied linguistics. In this paper, the term “material research” is used interchangeably with “material development”, incorporating ESP/EAP material development. Materials development refers to all processes involved in the production of materials for learning: design and production, exploitation and adaptation, evaluation and analysis of materials.

The development of materials for ESP/EAP aims to produce online resources for specific contexts and conditions (TOMLINSON, 2012: 143–144). ESP and EAP online materials have become the necessary tools imposed in education during the pandemic period of Covid 19. They present the ESP/EAP

reality, which influences students' understanding of their future job (BEZEMER and JEWITT, 2018: 286–289). Similar to ELT print materials, the courses are cultural artifacts with content transferring knowledge, values, and hidden messages.

Students at the university level usually represent B1/B2 or, sometimes, more advanced English levels. They need English for professional training and future jobs/careers. The literature stresses that ESP must be seen as an approach, not as a product” (SOBKOWIAK, 2008: 13). It is a distinctive approach to English education based on goal-oriented learning. MA or PhD students are adult learners who are highly motivated to improve their English skills for professional purposes. Their ESP/EAP courses are limited in time (usually 1–2 semesters) and full of specific content. These courses are classified as in-service (simultaneous) courses and are discipline-based learning English as a part of their studies.

The paper aims to depict the ESP/EAP online courses on the Moodle platform for the MA university students in the field of “English for Pedagogy” and in the Doctoral School implemented by the University of Silesia¹. The idea is to investigate the online course development to indicate the most influential factors, constraints, and trends in this area. The research is diagnostic with the descriptive and evaluative function (STEC, 2011, unpublished PhD thesis). It originates from the sudden need to teach English online during the outbreak of the Covid 2019 pandemic in March 2020.

1. Design-based research of ESP/EAP materials

Design-based research (DBR) is a methodological approach, not to be mistaken with the process of design itself, linking theory and practice in educational research. The DBR approach is classified within a methodology of the learning sciences, sometimes blended with mixed methods or action research, developmental research, or formative evaluation. The goal of DBR is to use the close study of a single learning environment and develop new theories, artifacts, or practices that can be widespread in other educational settings. The outcomes are built as a part of the output and practical solution (KENNEDY-CLARK, 2015: 106–107).

DBR aims to develop specific learning theories and artifacts using a recurrent improvement and retrospective analysis. DBR involves qualitative data, as

¹ The research study is developed within the project entitled: *ESP/EAP online university courses: design, implementation, and evaluation*.

the research is situated in a real-world environment, which includes complex variables. Research procedures can be flexible and social interactions are complex. The idea is to describe the process of design in practice when the findings are reported. Both teachers and students are active participants and influence the course model. Simultaneously, the systematic changes affect students' English education (BARAB, 2006: 153–155). DBR is hoped to demonstrate the local impact of these courses and offers insight into ESP/EAP course development. It will help understand the artifacts used in the pandemic conditions, as later on they can be applied by other users.

Moreover, design-based implementation research (DBIR) is a recent trend that involves scaling DBR to support changes in more extensive systems or school areas (SVIHILA, 2014: 42). The core principles of DBIR focus on problems as viewed by different participants, collaborative design, and the development of knowledge with a systematic inquiry to make the outcomes effective and sustainable. DBIR follows the tradition of evaluation research, community-based participatory research, design-based, and implementation research. The question is not only what works, but also when, for whom, and under which conditions. It also refers to a dilemma as to how this innovation – theory or artifact can work under a wide range of conditions (FISHMAN, PENUEL, ALLEN, CHENG, SABELLI, 2013: 136–156).

1.1. The development of ESP/EAP online learning materials

The development of ESP/EAP materials involves a consideration of their format, purpose, and production. At the level of format, these are electronic materials used in computer-assisted language learning (CALL) (GARTON and GRAVES, 2014: 10). At the level of the purpose for which they are implemented, these are the instructional materials generated for English education at the university level. At the level of production and design, these are in-house (DIY) materials, workshops, and glossaries, to name a few (MCGRATH, 2013: 2–3). They are visually appealing materials with various language-image dynamics, composition, and integrated layout. They attempt to be global materials to combine international (global English) issues with linguistic localization based on the ESP/EAP principles offered in verbal/visual content. Materials developed for these courses are the resources designed for a specific context with a goal-oriented content based on students' functional English requirements (TOMLINSON, 2012: 143–144). The courses reflect the relationships between the users, the context of teaching, and English materials (media) needed in a professional career (JORDAN, 2002: 276–277).

The development of materials is investigated here at the level of content (HARWOOD, 2014: 1–4). All language courses, including ESP and EAP modules, are currently developed following the seven fundamental principles listed below:

- 1) Localization – materials are relevant and related to learners' world and background;
- 2) Modernization – materials are up-to-date and include the latest glottodidactic procedures, approaches, and methods;
- 3) Individualization – materials offer a wide selection of activities and tasks catering to different learning styles and multiple intelligences;
- 4) Personalization – materials stimulate learners to speak and write about their own experiences and skills;
- 5) Humanizing – materials stimulate learners' holistic and systematic development;
- 6) Simplification, differentiation, complexification – materials are appropriate to learners' language level, knowledge, and experience of the world, a level of challenge, and difficulty increasing gradually over the learning time;
- 7) Variety – materials offer different and interesting verbal and visual content (MCGRATH, 2013: 66–70).

In practice, a designer defines needs and purposes, selects approaches, recognizes constraints, selects methods, collects the data, evaluates and interprets the results, determines objectives, implements decisions, and finally, evaluates all procedures and data. The Council of Europe promotes the cyclical view of the development of materials to spotlight the various learning processes (JORDAN 2002: 23; GRAVES, 2000: 100). No matter what learning/teaching materials are developed, a number of variables should be considered, starting with the users, students (their language level, needs, and learning objectives), teachers (their abilities, proficiency, and self-confidence), and ending with the time factor (availability, long/short courses). Other variables are related to the syllabus (approach and methodology implementation), materials, and procedures (tasks and techniques). The subject literature highlights the challenges encountered in online education and linked with time constraints, syllabus, and materials coverage, the time-consuming preparation of activities, and the need for teachers' professional development (KIDDLE, 2013: 191).

To describe online materials such as ESP/EAP online courses, which have been developed from scratch under the pressure of Covid 19 pandemic period, both their potentials and boundaries should be identified. Considering the possibilities and positive aspects, the online materials are accessed for free, are also easy to navigate, offering high quality and the most up-to-date approaches to English education. Their use enables individuals to develop autonomy and collaborative interactions outside the classroom almost anytime and anywhere.

The limitations may be linked to the various level of financial resources and technical support experienced by students. Other difficulties relate to teachers' self-improvement, IT support, and planning process. which may be very chaotic during the pandemic period. It is also associated with costly requirements such as technological devices and network connections. Moreover, technology changes fast, and it is challenging to keep up with all innovations. The online courses support learning, while students' personal aspect of education as a type of meeting and interaction is missed (TOMLINSON and MASUHARA, 2018: 176–184).

2. Research project

Several questions have been raised about learning and materials during the epidemic period; this paper gives a brief overview of the recent online courses developed at the University of Silesia.

2.1. Research purpose

Following the DBR approach, the project aims to describe ESP and EAP online courses placed on the Moodle platform and presented respectively for MA and PhD students. The MA course was entitled *English for Pedagogy*, while the PhD course was entitled *English B2 for Doctoral School*. The visual and verbal content has been constructed with considerable attention to students' needs and topic areas. The author implemented specific ready-made and DIY materials in these ESP/EAP courses. The courses are designed following a multimodal approach based on image-language-sound-music coordination (BEZEMER-JEWITT, 2018: 281).

2.2. Research questions

For this project, two subsequent questions were designed: *What is the model of ESP online course for the MA students? What is the model of ESP online course for the PhD students?*

2.3. Procedures

The project entails two stages: an initial and a proper one. The initial stage constitutes a designer's evaluation, focusing on self-reflection and comparisons of the selected courses. The proper stage is the participants' evaluation focusing on students' reflection on the courses. The project was performed after the first semester of each course, which was the final semester for the MA students. The course for the PhD students lasted one additional semester.

The tool implemented in this project was designed following a set of the universal criteria (applied to any language learning materials and learners); content-specific criteria (ESP courses); age-specific criteria (young adults); local criteria (university, resources, students' needs and wants) and other criteria (teacher-specific, culture-specific or L1-specific criteria) (TOMLINSON, 2013: 21–49). The author added two more sets of criteria: media-specific criteria (online materials) and multimodal criteria (related to the core and sub-modes used for making meanings) (STEC, 2018: 86–90). Consequently, the students' semi-structured questionnaire was designed and divided into two parts: introduction (general background information) and ESP/EAP course for the PhD and MA students, respectively².

3. Presentation and interpretation of the results

Reporting the results gathered from the initial stage, several similarities and differences were observed by the designer. Both courses shared six similar (or sometimes the same) elements. The list included the following factors:

- 1) Environment applied in the courses: Moodle platform;
- 2) Procedures: an in-course process of design;
- 3) Social interaction established: Moodle platform, MS Teams;
- 4) Content applied: no coursebook limited;
- 5) Role of participants: teacher's and students' active impact on course development as an electronic artifact;
- 6) Reporting the findings: students' works, questionnaires, and test

Further analysis of the selected courses indicated a set of six aspects that differ to a considerable degree. The set incorporated such elements as:

- 1) Content: various/open resources and materials implemented in the courses;
- 2) Variables: different levels of English (B1–B2) and knowledge of ESP/EAP;

² For details, see a sample of the questionnaire for the PhD students in Appendix 1.

- 3) Student's background: MA students study a similar study area; PhD students share both similar/different areas;
- 4) Goals of English education: short-term ones for MA students/long-term for PhD students;
- 5) Course time: 1-semester course for MA students /2 semesters for PhD students;
- 6) Products: similar for all MA students; similar and various for PhD students.

The findings from the initial stage – the teacher's evaluation and comparisons of the courses indicate that the significant similarities are easier to classify in terms of media, tools (Moodle platform) and procedures used, and participants' role and outcomes. These data points must be interpreted with caution. Namely, content is grouped in the set of similarities and differences as well. On the one hand, both courses are not limited by the subject matter from any coursebooks. On the other hand, each course offers various resources and online materials as its content. A similar case is represented by the variables related to English level and their knowledge of the subject matter at the beginning of each course. Other differences include the users' background in the fields they represent with a partly similar and different knowledge respectively for the MA and PhD students. The changes observed among goals, course time, and products seem to be obvious as the consequences of the period and learning outcomes completed.

The students' questionnaire results opened with the background information about the users who had participated in this investigation. The students were divided into two groups based on their course participation, either as MA or PhD. The initial sample consisted of 32 MA students (of whom four did not complete the structured questionnaire) and 25 PhD students (of whom five did not succeed in this task). Then, a sample of 28 female undergraduate students and 20 (13 female, seven male) postgraduate ones were selected. The undergraduates represented Pedagogy (15 students: integrated education, 13 ones: special needs education/ arts education and surdopedagogy). The postgraduates represented several fields (or even integration of 2/3 ones) such as Natural sciences (10 students: Biology, Chemistry, Earth science, Physics, Materials sciences) and Humanities (10 students: Law, Linguistics, Sociology, Theology, Political science). The current study found that the English level among the course participants ranged between B1 and B2. Another important finding focused on the participants' experience of English. Fig.1 presents the MA students' experience of English.

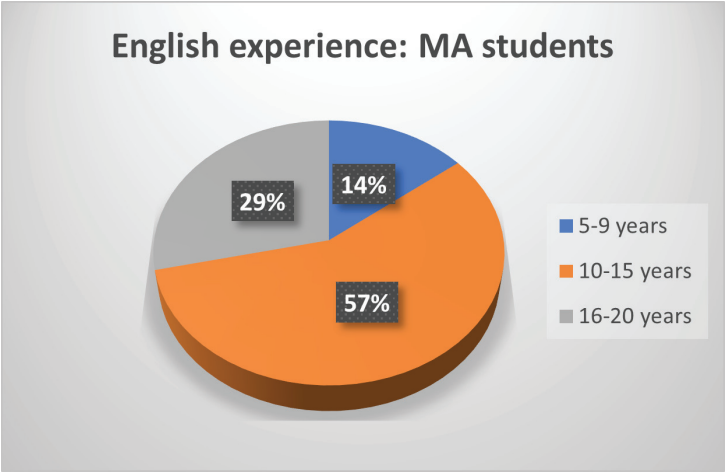


Fig. 1. MA students’ experience of English

Source: Own study.

As depicted above, 57% of the students have been learning English for between 10 and 15 years. 29% of them have been exposed to English in the period of 16 and 20 years. The smallest number of them, namely 14%, have known this language for between 5 and 9 years. Similarly, Fig.2 below depicts the postgraduates’ experience of English.

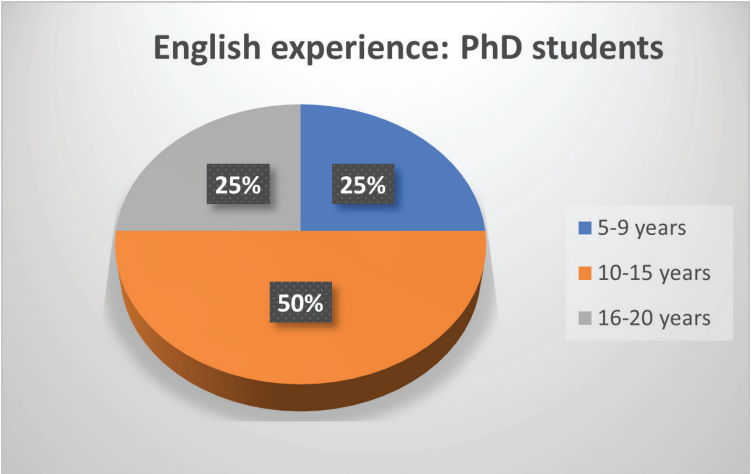


Fig. 2. PhD students’ experience of English

Source: Own study.

Figure 2 confirms that 50% of the PhD students have been learning English for more than 10 up to 15 years. Surprisingly, the same amount of them,

as much as 25%, have been involved in English education in the period of between 5 and 9 years, as well as between 16 up to 20 years respectively. In general, the MA and PhD participants' experience of English seems to be at a similar level.

The proper part of the questionnaire showed the details about the investigated courses, namely, the most respected and valuable materials. Fig. 3 depicts such materials in the MA course for pedagogues.

THE MOST IMPORTANT MATERIALS IN THE MA COURSE



Fig. 3. Valuable materials in the MA course for Pedagogy

Source: Own study.

It is clear that PowerPoint and online presentations (recorded lectures, speeches) are the most valuable parts of this course. It is apparent from this figure that the students like workshops and word files to the same degree. The PhD students' answers on this matter are shown in Fig. 4.

Then, online presentations are the most valuable materials for the PhD students. They also find workshops and word files equally useful. PowerPoint presentations and other forms offered (films, mind-maps) are recognized as the less valuable materials. Both groups of respondents prefer materials related to online presentations (or PowerPoint presentations in the case of the MA students). Only later do they indicate more interactive forms, such as workshops and word files. Still, the respondents listed the most useful sections offered in each course, as depicted in Fig.5 below.

THE MOST IMPORTANT MATERIALS
IN THE PHD COURSE

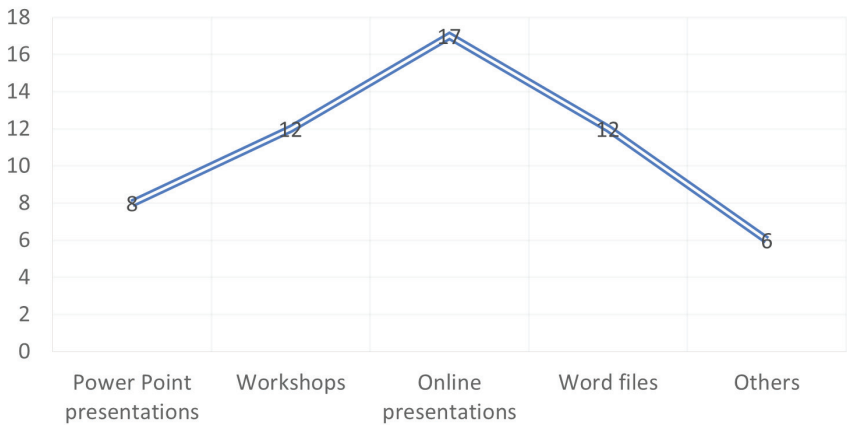


Fig. 4. Valuable materials in the PhD course
Source: Own study.

THE MOST USEFUL SECTIONS
IN MA COURSE

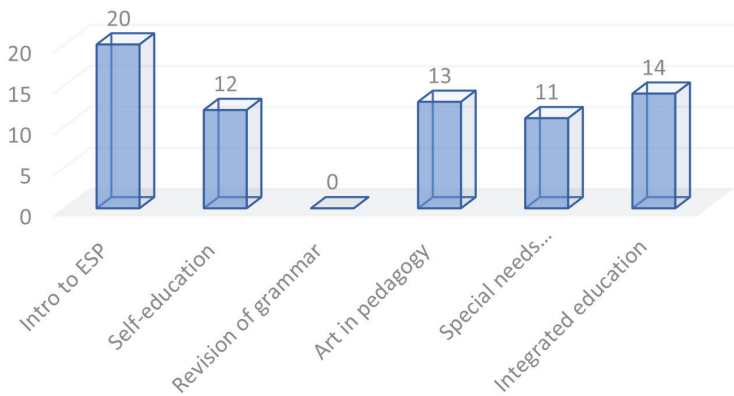


Fig. 5. Sections useful in the MA course
Source: Own study.

The present study shows that the most beneficial section for the MA students is “Introduction to ESP” as the professional springboard for their future careers. Other sections entitled “Integrated education”, “Art in pedagogy” or “Self-education” reveal a similar degree of value. The MA participants neglect

the section related to grammar. The PhD students recorded the most beneficial sections of their course as well, which is presented in Fig. 6 below.

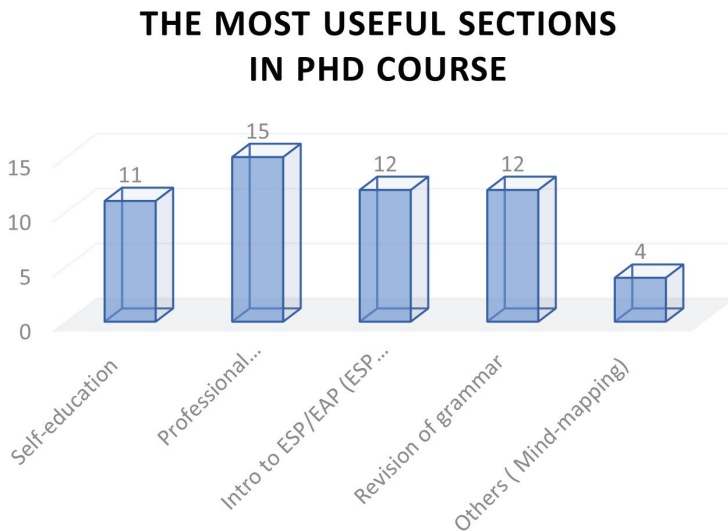


Fig.6. Sections useful in the PhD course

Source: Own study.

Their most effective section is “Professional development” (e.g. bio-notes, European CV). Further analysis shows that other sections which the PhD students indicate at a similar level, include “Introduction to ESP/EAP”, “Revision of grammar”, and “Self-education”. They seem to be less interested in other sections, such as mind-mapping. Comparing the results from both groups confirms that the goal-oriented sections are the most respected in ESP/EAP online courses. These results are consistent with those of other findings on tasks that helped students to improve their skills. The most practical tasks listed by the MA students are illustrated in Fig. 7 below.

The ranking suggests that tests/quizzes are beneficial for the major part of the participants. Similarly, the ESP glossary is classified as the second practical task. The third important type of task is based on asking questions and answering them. Other types, such as mind-maps, discussion forums, and essays, are the lowest in this classification. The following students’ comments support the findings: “I have never experienced [an] ESP course – speaking about special needs in English”./“ESP Glossary was very difficult but helpful to write [a] summary (of my work) and my future work”./“Mind-maps required time and personal involvement – it was a challenge to draw and think about space”./“It is difficult to define terms precisely in [the] ESP Glossary”. The results provided by the PhD students enrich the list of the most practical tasks, as is presented in Fig. 8 below.

THE MOST HELPFUL TASKS
IN THE MA COURSE

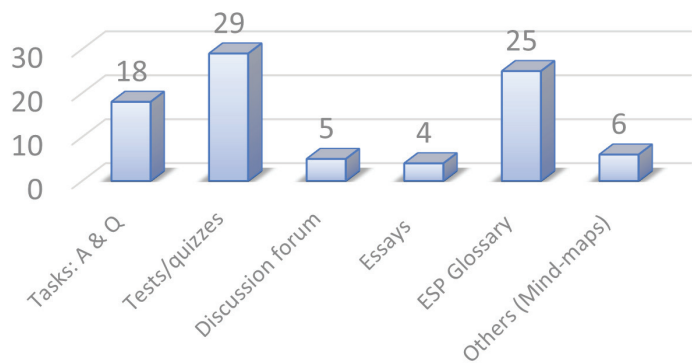


Fig. 7. Tasks helpful in the MA course
Source: Own study.

THE MOST HELPFUL TASKS
IN THE PHD COURSE

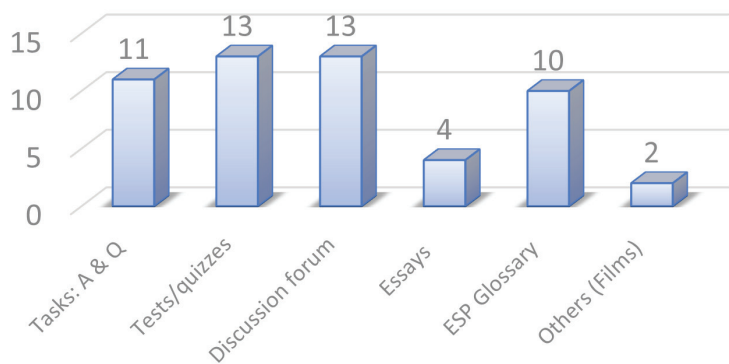


Fig. 8. Tasks helpful in PhD course
Source: Own study.

The above table shows that the PhD participants find tests/quizzes and discussion forums the most helpful in their course. They also observe that tasks based on questions/answers and the ESP glossary are beneficial for them. They state that essays and other tasks (films, cryptex, mind-maps) are less useful. The following comments support their answers: “[The] ESP glossary is challenging to collect all necessary vocabulary in my field”./“I need more grammar activities during course meetings”./“For me [,] it is sometimes hard

to translate Polish into English versions because I try to make the same grammar constructs”./“Professional development and bio-note - why? It was simply hard to write something short but clever about myself. It is more [a] problem of [a] way of thinking than language itself”. The more diverse and significant results are those collected about tasks as they reflect the MA and PhD group preferences about specific tasks. Although tests and ESP glossaries seem to be the favourites in these groups, other types of tasks evoke various responses. These are tasks based on questions and answers or discussion forums, which are valued to a considerable degree in the PhD course in comparison with the MA course. Students are not fond of essays or other more elaborate tasks such as mind-maps.

Finally, the models of both courses were established and depicted in Table 1:

Table 1

Models of MA and PhD courses

Sections and parts	Model of ESP online courses for MA students	Model of ESP online courses for PhD students
Title	English for Pedagogy	English B2 for Doctoral School
1 st part	Announcements (every-week comments/ the up-to-date)	Announcements (every-week comments/ the up-to-date)
2 nd part	ESP for a specific course/field (dictionary, glossary, cryptex, quiz) Pedagogy: special needs education, integrated education, art in pedagogy	Development and self-education in English (self-reflection, strategies, techniques)
3 rd part	Development and self-education (workshops!)	Global English (in proverbs, varieties)
4 th part	Assessment and evaluation (testing)	Professional development (LLL; bio-notes, European CV)
5 th part	---	ESP/EAP – introduction (glossary for PhD students, cryptex, Your ESP glossary; academic phrase bank, quiz)
6 th part	---	Grammar revision (tenses, passives, conditionals)
7 th part	---	The visual history of human knowledge (mind-maps, multimodality)
8 th part	---	Writing research papers (the process of writing abstracts)
9 th part	---	Presentations and conference talks (English for oral skills)
10 th part	---	Assessment and evaluation (oral/written feedback on progress)

Source: Own study.

As depicted in the table above, the models share a few characteristic features and sections, such as the first part entitled “Announcements” and others, entitled “Development and self-education”, and “Assessment and evaluation”. These are the universal parts of each course, with a set of general topics useful for all university students. The two models of the courses differ in ESP sections for Pedagogy and ESP/ EAP sections for the postgraduate students of the doctoral school. These are content-specific areas with similar types of tasks but various content. The results show that EAP content is reflected in such sections as “[The] Visual history of human knowledge”, “Writing research papers”, “Presentations and conference talks”. The discrepancy between the MA and PhD models is obvious due to the courses’ length, goals, and the level of English and (or) professional knowledge.

Contrary to expectations, this table shows a need for a grammar section in the PhD model, perceived as the opportunity for revisions. It is important to bear in mind that with a sample of two courses, caution must be applied in the discussion of the findings and their implications. Thus, a range of content and procedures in the sections can be easily changed.

Conclusions

The project described in this paper was undertaken to demonstrate and evaluate the ESP/EAP online courses designed during the Covid pandemic period and offered at the University of Silesia for MA and PhD students. This work contributes to the existing knowledge of the development of English materials by providing insights into online course design. On the one hand, the results of this investigation show the universal/general content (sections) beneficial for the ESP/EAP courses requested by the MA and PhD students at the university level. On the other hand, the research study provides clear evidence concerning the specific/various content adequate for each model. Moreover, the active role of all users – teachers and students – is stressed and requested in online materials development.

The current study confirms the challenges and dilemmas encountered in online course development during the pandemic period. They include management difficulties related to time-consuming preparation and time restrictions imposed on the course design and implementation. A need for further professional training is of significant importance, for example, the time and experience needed to complete tasks involved in the development of materials. It is also complicated to establish a good kind of interaction with students and a balanced approach to evaluation and assessment of their progress. Technical

difficulties constitute another group of challenges, which are experienced but not described in this paper.

This research study has some limitations associated with the conditions during the last semester of the pandemic lock-down, for example, the sudden tension imposed on course design and implementation. Consequently, there is a lack of an analysis of the proper needs of the course and students, the small number of participants, and others factors such as teachers' or students' recovery after Covid-19. However, it is hoped that the tools designed in the project will be used in further research projects introduced to a bigger group of respondents. Consequently, the MA and PhD models should be tested and redesigned in subsequent semesters. ESP/EAP materials, including these "local" online courses can be implemented and adapted as glocal materials.

References

- ANDERSON T., SHATTUCK J., 2012: *Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research?* "Educational Researcher" 41/1, 16–25.
- BARAB S., 2006: *Design-Based Research. A Methodological Toolkit for the Learning Scientists*. In: R.K. SAWYER (ed.): *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 153–169). Cambridge: Cambridge University Press.
- BEZEMER J., JEWITT C., 2018: *Multimodality: A Guide for Linguists*. In: L. LITOSSELITI (ed.): *Research Methods in Linguistics* (pp. 281–304). London & New York: Bloomsbury Academic.
- FISHMAN B.J., PENUEL W.R., ALLEN A.R., CHENG B.H., SABELLI N., 2013: *Design-Based Implementation Research: An Emerging Model for Transforming the Relationship of Research and Practice*. "National Society for the Study of Education" 112/2, 136–156.
- GARTON S. & GRAVES K., 2014: *Materials in ELT: Current Issues*. In: K. GRAVES, and S. GARTON (eds.): *International Perspectives on Materials in ELT* (pp. 1–18). London: Palgrave Macmillan.
- GRAY J., 2013: *Introduction*. In: J. GRAY (ed.): *Critical Perspectives on Language Teaching Materials* (pp.1–16). London: Palgrave Macmillan.
- GRAVES K., 2000: *Designing Language Courses. A Guide for Teachers*. Boston: Thomson Heinle.
- HARWOOD N., 2014: *Content, Consumption, and Production: Three Levels of Textbook Research*. In: N. HARWOOD (ed.): *English Language Teaching Textbooks. Content, Consumption, and Production*, pp.1–44. London: Palgrave Macmillan.
- JORDAN R.R., 2002: *English for academic purposes. A guide and resource book for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KENNEDY-CLARK S., 2015: *Reflection: research by design: design-based research and the higher degree research student*. "Journal of Learning Design" 8(3), 106–122.
- KIDDLE T., 2013: *Developing Digital Language Learning Materials*. In: B. TOMLINSON (ed.): *Developing Materials for Language Teaching* (pp.189–206). London: Bloomsbury.

- MCGRATH, I., 2013: *Teaching Materials and the Roles of EFL/ESL Teachers*. London: Bloomsbury.
- SOBKOWIAK P., 2008: *Issues in ESP: Designing a Model for Teaching English for Business Purposes*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- STEC M., 2011: *Language Learning in the Primary Context: Syllabus Design, Implementation and Evaluation*. Unpublished PhD Thesis presented at the University of Silesia in Katowice.
- STEC M., 2018: *Multimodality of cultural content in ELT materials – a comparative study in the Polish context*. In: D. GABRYŚ-BARKER, R. KALAMARZ, M. STEC (eds.): *Materiały i media we współczesnej glottodydaktyce: wybrane zagadnienia* (pp. 81–102). Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- SVIHLA V., 2014: *Advances in Design-Based Research*. “Frontline Learning Research” 6, pp. 35–45.
- TOMLINSON B., 2012: *Materials development for language learning and teaching*, “Language Teaching” 45/2, 143–179.
- TOMLINSON B. & MASUHARA H., 2018: *The Complete Guide to the Theory and Practice of Materials Development for Language Learning*. New York: Wiley Blackwell.

Appendix 1

Questionnaire for the PhD students

The purpose of the questionnaire is to improve the future online courses learning from self-experience during the pandemic period. The results of the questionnaire are anonymous and collected only for the research purposes.

Introduction:

1. Age:
2. Gender:
3. Which field of study (area) do you represent?
4. How long have you been learning English? Please circle the correct answer.
5. 5-10 years b) 10-15 years c)years
6. Please define your level of English at the beginning of the course. Please mark .
7. B1/B1+ b) B2/B2+ c) C1 d) (other – please specify)
8. Think about language skills and areas (listening, reading, speaking writing, vocabulary, grammar and pronunciation). When communicating in English which skills/areas are you good at, and which skills/areas are you weak at? Provide 2 examples.
9. I am good at: (2 examples)
10. I am weak at: (2 examples)

I. ESP Moodle course for PhD students.

1. Which materials and elements were the most valuable in the course? Please mark 3 examples.

- a. PowerPoint presentations
 - b. Workshops
 - c. Online presentations and lectures
 - d. Sections in Word files
 - e. Others: (please identify which)
2. Which contents (elements and sections) in the course do you value most? Please mark 3 examples and support your decision.
- a. Self-education
 - b. Professional development
 - c. Intro to ESP
 - d. Revision of grammar
 - e. Mind-mapping
 - f. Others (specify)
3. Which elements of the online course listed in the previous question were the most challenging for you? Please identify 3 examples and support your decision.
- a)..... why?
 - b)..... why?
 - c)..... why?
4. Which topics did you miss in the course? Please give 2 examples.
.....
5. Which topics will you certainly need in your professional career? Please give 2 examples.
.....
6. Which type of tasks implemented in the course helped you to develop your skills most? Please mark 3 examples.
- a. tasks: answer the questions
 - b. tests/quizzes
 - c. discussion forum
 - d. essays on a selected topic
 - e. ESP Glossary
 - f. other types: (please define which)
7. In your opinion, this course was based on the development of Please mark 3 examples.
- a. General knowledge
 - b. EAP – Specialised knowledge of English at university
 - c. ESP – English for special purposes
 - d. English language skills
 - e. social and cultural issues
 - f. others (please specify)
8. An English course for PhD students in the future should include more topics about Please give 3 examples and support your answer.
- a. PhD students and their needs
 - b. Learning process at PhD level.....
 - c. Teaching process at the university level.....
 - d. English for ESP.....

e. English for EAP.....

f. Others (specify).....

9. Other comments and remarks on the course (related to design, implementation, evaluation, and others):

Thank you for your time and attention!

Angielski specjalistyczny i akademicki dla studentów i doktorantów:
przygotowywanie materiałów i kursów online

Streszczenie: Design-based research (DBR) polegają na opracowywaniu materiałów z uwzględnieniem silnego związku między badaniami a praktyką edukacyjną. Artykuł ma na celu omówienie kursów online English for Specific Purposes (ESP) i English for Academic Purposes (EAP), przygotowywanych dla studentów studiów magisterskich i doktoranckich w odwołaniu do badań typu DBR. W artykule starano się odpowiedzieć na następujące pytania: Jaki jest model kursu ESP online dla studentów studiów magisterskich? Jaki jest model kursu ESP online dla doktorantów? Zaprezentowano mieszany typ badań, obejmujący badanie ankietowe i analizę autorefleksji. Uzyskane wyniki mogą pomóc w opracowywaniu kolejnych kursów online na poziomie uniwersyteckim.

Słowa kluczowe: materiały ESP, projektowanie, ewaluacja, kurs zdalny, studenci

 <https://orcid.org/0000-0002-6103-5982>

 <https://orcid.org/0000-0001-8245-1427>

Agnieszka Kościńska
Agnieszka M. Sendur

Kursy typu MOOC jako nowoczesna forma samokształcenia oraz doskonalenia zawodowego

S t r e s z c z e n i e: Zmiany w krajobrazie edukacji, wynikające zarówno z wymagań rynku pracy, jak i z możliwości dostępu do wiedzy za pomocą technologii informacyjno-komunikacyjnych, sprawiają, że coraz większym zainteresowaniem cieszą się kursy typu MOOC, organizowane wyłącznie w przestrzeni wirtualnej. Mają one niewątpliwie sporo atutów – są dostępne bez ograniczeń, w większości bezpłatne, dotyczą rozmaitych dyscyplin naukowych, a ich autorzy reprezentują liczące się środowiska naukowe. Właściwie przygotowane kursy typu MOOC mają szansę stać się skutecznym narzędziem rozwoju kompetencji jednostki, zarówno zawodowych, jak i kluczowych. Celem niniejszego artykułu jest pokazanie, w jakim wymiarze kursy MOOC mogą stanowić wsparcie dla dwóch grup uczestników procesu dydaktycznego – nauczycieli oraz uczących się języka obcego. Rozważania na ten temat poprzedziło przedstawienie głównych teorii leżących u podstaw powstania kursów MOOC. Ponadto w artykule omówiono ich rozwój, podział oraz wybrane propozycje szkoleń z obszaru obejmującego nauczanie języków.

S ł o w a k l u c z e: MOOC, edukacja zdalna, kształcenie językowe, kompetencje, samokształcenie

Wstęp

Pod względem technologicznym XXI wiek to okres ciągłych zmian i modyfikacji, które wpłynęły niemal na każdą dziedzinę życia człowieka, zarówno na płaszczyźnie zawodowej, jak i osobistej. Komunikacja za pośrednictwem e-maili, czatów lub forów internetowych stała się codziennością, a praca zdalna przestała być czymś ekskluzywnym i ograniczonym dla nielicznej grupy zawodów. Nic dziwnego, że zmiany nastąpiły także w obszarze edukacji. Szybki rozwój komunikacji i dystrybucji wiedzy różnymi kanałami spowodował,

iż ludzie stali się bardziej świadomi odmiennych punktów widzenia, a sama wiedza zaczęła podlegać natychmiastowej weryfikacji. Co więcej, dzięki możliwościom korzystania z różnego rodzaju szkoleń online, artykułów, a nawet bibliotek internetowych, edukacja stała się bardziej dostępna zarówno pod względem ceny, jak i czasu. Postęp technologiczny umożliwił i ułatwił współpracę mającą na celu nie tylko dzielenie się wiedzą, ale także jej wspólne tworzenie. W przestrzeni publicznej pojawiły się debaty na temat realizacji procesu kształcenia z wykorzystaniem internetu, jego skuteczności, ograniczeń, wymagań i wyników. Przedmiotem analiz badawczych stały się również teorie uczenia się, stanowiące podwaliny tego rodzaju kształcenia.

Na przedstawione zmiany i tendencje w edukacji nałożył się wybuch pandemii COVID-19. Związane z nim przeniesienie pracy i nauki do sieci sprawiło, że w dużo większym stopniu niż dotychczas zaczęto dostrzegać walory edukacji zdalnej, analizować sposób realizacji kształcenia i samokształcenia oraz rolę i zadania osób zaangażowanych w proces nauczania (KOŚCIŃSKA, SENDUR, 2020). Coraz większe zainteresowanie kształceniem zdalnym i szeroka oferta szkoleń prowadzonych wyłącznie w środowisku online przyczyniły się do wzrostu liczby osób chcących skorzystać z tej możliwości rozwoju własnych kompetencji i zainteresowań. Celem niniejszego artykułu jest zaprezentowanie kursów typu MOOC jako jednego z narzędzi i ze sposobów umożliwiających realizację kształcenia wyłącznie w formie zdalnej.

1. Koncepcja kursów typu MOOC

Massive Open Online Courses – MOOC – to masowe otwarte kursy dostępne w formie online. Masowe, bo przeznaczone dla nieograniczonej liczby uczestników z całego świata; otwarte, bo zazwyczaj bezpłatne i niewymagające żadnej wstępnej kwalifikacji, bez ograniczeń takich jak np. wiek potencjalnych kursantów. Kursy typu MOOC są zazwyczaj tworzone przez szkoły wyższe lub inne instytucje zajmujące się kształceniem (np. British Council, Educational Testing Service). Materiały edukacyjne mają głównie postać prezentacji, nagranych wykładów, artykułów oraz innych form tekstowych, graficznych, dźwiękowych i audiowizualnych, odwołują się zatem do różnych kanałów przekazywania wiedzy. Zadania opracowywane są głównie w formie interaktywnych quizów. Stosowane są także funkcjonalności umożliwiające interakcję, takie jak czat i forum, co sprzyja nawiązaniu współpracy między kursantami oraz pozwala na konstruowanie wiedzy i dzielenie się nią. Interakcje zachodzące w środowisku MOOC mają charakter dwupłaszczyznowy – odbywają się zarówno pomiędzy prowadzącym kurs a kursantem, jak i pomiędzy poszczegól-

nymi uczestnikami kursu. Wykłady wideo często są wzbogacone o transkrypcje tekstów w języku kursu lub w wybranych innych językach, dzięki czemu nawet uczestnicy, którzy nie władają biegle głównym językiem danego szkolenia, mogą je zrozumieć. Forma kursów, ich treści oraz zawarte w nich ćwiczenia mają na celu pobudzenie kreatywności uczniów, zainteresowanie ich tematem, rozwijanie chęci samodzielnego poszerzania i konstruowania wiedzy. Rozwiązania typu MOOC na ogół nie wymagają żadnego specjalnego oprogramowania, są więc dostępne dla przeciętnego użytkownika komputera.

Kursy MOOC trwają zazwyczaj 4–6 tygodni i mają formę asynchroniczną. Dają możliwość zgłębiania treści, wymiany opinii, zadawania pytań w dogodnym dla kursantów czasie. Mogą oni w dowolnym momencie korzystać z zasobów, wielokrotnie powracać do zaprezentowanych materiałów. Przewidywany czas pracy własnej wynosi średnio 3–5 godzin tygodniowo. Wyniki zadań sprawdzających stopień przyswojenia materiału są na ogół udostępniane natychmiast po ich wykonaniu.

Kursy w wersji bezpłatnej są zwykle dostępne w określonych przedziałach czasowych. W przypadku wersji płatnych użytkownicy często nawet po zakończeniu kursu mają dostęp do zasobów oraz własnych materiałów i aktywności. Pomyślnie ukończenie całego cyklu może być poparte odpowiednim certyfikatem, który można wykorzystać w celu potwierdzenia zdobytej wiedzy czy umiejętności. Uzyskanie certyfikatu w przypadku części kursów wiąże się z koniecznością wniesienia niewielkiej opłaty. Dostęp do testów i egzaminów kończących niekiedy również bywa odpłatny. Ale są też kursy całkowicie darmowe, w których otrzymanie certyfikatu jest możliwe po spełnieniu określonych kryteriów związanych z zaliczeniem poszczególnych elementów (np. kursy na platformie Navoica). Propozycje cieszące się popularnością są powtarzane w określonych odstępach czasowych (np. co rok).

Z uwagi na rosnące zainteresowanie kursami typu MOOC – zarówno ich tworzeniem, jak i uczestniczeniem w nich – wzrasta liczba badań dotyczących zasad przygotowywania ich zawartości, oceniania jakości oraz przydatności (np. DE JONG et al., 2020). Na gruncie polskim na problemy w zakresie uznawalności kompetencji i certyfikatów uzyskanych po ukończeniu kursów MOOC zwraca uwagę Iwona Mokwa-Tarnowska (MOKWA-TARNOWSKA, 2015b). Z kolei Maria Zając omawia konkretne rozwiązania umożliwiające wykazanie w życiorysie zawodowym nabytych w ten sposób kompetencji (ZAJĄC, 2017). Akcentuje się konieczność stosowania określonych strategii rozwijających kognitywne uczenie się oraz nawiązywania bardziej merytorycznych interakcji między uczestnikami danego kursu MOOC w celu wzmocnienia procesu uczenia się. Coraz silniej wybrzmiewa także postulat większego wsparcia kursantów ze strony autorów kursu oraz potrzeba wspólnego tworzenia wiedzy (DuBois, KRASNY, RUSS, 2019). Realizacja tych postulatów korzystnie wpłynie na jakość nauczania oraz przyczyni się do rozwoju dalszych badań w zakresie metodyki kształcenia zdalnego.

2. Teoretyczne podstawy kursów typu MOOC

Zrozumienie filozofii kursów typu MOOC wymaga osadzenia ich w kontekście teoretycznym. To założenia poszczególnych koncepcji wpływają bowiem na obecny kształt kursów, sposób przekazywania treści, aktywności podejmowane przez uczestników czy sposób weryfikacji zdobytej wiedzy. W tej części artykułu przyjrzymy się podstawowym założeniom teoretycznym, jakie wywarły wpływ na formę tych szkoleń¹.

2.1. Behawioryzm

Behawioryzm stanowi jedną z najszerzej prezentowanych w literaturze teorii dotyczących uczenia się, a badania wpisujące się w ten nurt sięgają lat 20. ubiegłego wieku. Teoria behawiorystyczna zakłada, że wskutek powtarzalnych bodźców istnieje możliwość wykształcenia w człowieku określonych reakcji. Powstałe w ten sposób odruchy przyczyniają się do wytworzenia nawyków, a te z kolei mogą utrzymywać się przez dłuższy czas. Według założeń behawioryzmu zmiany w zachowaniu są rezultatem uczenia się. Twórcy tego nurtu podkreślają pozytywną rolę systemu nagradzania w procesie kształcenia, wskazują też na relacje zachodzące na płaszczyźnie bodziec–reakcja i na ich wpływ na tempo procesu uczenia się.

W podejściu behawiorystycznym zadaniem uczącego się jest przyswojenie informacji, niekoniecznie zaś jej zrozumienie. W procesie uczenia się nie bierze więc udziału myślenie ani świadomość. Uczeń jest biernym odbiorcą informacji, która, niezależnie od jego indywidualnych predyspozycji i zainteresowań, dostarczana jest mu zawsze w jednakowej formie, bez uwzględnienia takich elementów, jak preferencje w zakresie sposobu przekazywania wiedzy (BEDNAREK, LUBINA, 2008: 31).

Behawiorystyczna koncepcja nauczyciela zakłada, że jego zadaniem jest podejmowanie działań (dostarczanie bodźców) mających na celu doprowadzenie do pożądanых zmian dotyczących zachowania lub wiedzy ucznia. Nauczyciel bowiem naucza i wychowuje ucznia. To on w pełni kontroluje środowisko, w którym realizowany jest proces kształcenia. On również kieruje przebiegiem procesów uczenia się i jest głównym źródłem informacji.

¹ Poglębiony opis teorii stojących u podstaw kształcenia zdalnego przedstawiają Agnieszka M. Sendur i Agnieszka Kościńska (SENDUR, KOŚCIŃSKA, 2021: 13–31).

W kontekście szkoleń prowadzonych w formie zdalnej, takich jak kursy typu MOOC, wpływy behawioryzmu widoczne są na kilku płaszczyznach. Jedną z nich stanowi język instrukcji używany w realizacji procesu dydaktycznego, w sposobie definiowania celów kursu, a także w określaniu efektów kształcenia. Istotnym elementem omawianych kursów są też zadania dla uczestników umożliwiające weryfikację stopnia osiągnięcia celów. Według behawiorystów w celu pomiaru efektów kształcenia warto stosować zarówno ocenę sumatywną, jak i kształtującą, która bardziej motywuje uczniów.

2.2. Kognitywizm

Kognitywizm to nauka interdyscyplinarna na pograniczu m.in. psychologii, neurobiologii, językoznawstwa, czerpiąca także z badań nad sztuczną inteligencją. Do obszarów zainteresowań naukowców zajmujących się tą dziedziną należą zagadnienia takie, jak możliwości poznawcze, sposoby reprezentacji wiedzy oraz przebieg procesu uczenia się i myślenia.

W kognitywizmie w centrum procesów poznawczych znajduje się uczeń, który aktywnie przyswaja informacje (MEGER, 2006). Proces konstruowania wiedzy odbywa się poprzez przyjmowanie nowej oraz modyfikację już posiadanej. Kognitywizm zakłada bowiem, że uczący się, rozpoczynając proces przyswajania nowych informacji, ma już określoną wiedzę własną, indywidualne zdolności i umiejętności. Wiedza może być przekazywana z wykorzystaniem wielu kanałów, co, jak podkreśla Zbigniew Meger, „ma zapewnić wielokrotne kodowanie przesyłanej informacji i docieranie do uczącej się osoby poprzez różne bodźce” (MEGER, 2006). W przypadku kursów typu MOOC postulat ten znajduje swoje odzwierciedlenie w różnorodnych formach przekazu treści – artykułach, filmach wideo, prezentacjach, nagraniach dźwiękowych, dyskusjach.

W podejściu kognitywistycznym rolą nauczyciela jest obserwacja, pomoc, dostosowanie stopnia trudności zadań i materiału do poziomu uczącego się, a także przekazanie informacji na temat metod aktywnego rozwiązywania problemów. Istotne są przede wszystkim czynności podejmowane przez ucznia – przetwarzanie, zapamiętywanie oraz odtwarzanie wiedzy z pamięci. Prowadzenie procesu kształcenia z wykorzystaniem nowych technologii stwarza możliwość wykonywania tych działań, ponieważ dzięki zasobom informacji zgromadzonym w sieci uczeń może dokonywać selekcji wiedzy, przetwarzać ją, samodzielnie organizować i integrować, tworząc umysłowe reprezentacje związków i zależności pomiędzy zaobserwowanymi zjawiskami (GAJEK, 2012: 25 za MAYER, MORENO, 1998).

2.3. Konstruktywizm

Konstruktywizm to dziedzina nauki powstała w pierwszej połowie ubiegłego wieku jako wynik badań i rozważań Jeana Piageta, Lwa Wygotskiego oraz Jerome'a Brunera. W kontekście badań nad zjawiskiem kształcenia zdalnego nurt ten pojawił się w literaturze przedmiotu w latach 90. ubiegłego stulecia.

W perspektywie pedagogicznej konstruktywizm odnosi się do zagadnień takich, jak teoria uczenia się, poznawania i zdobywania wiedzy. U jego podstaw teoretycznych leży uznanie ucznia za jednostkę kontrolującą proces własnego uczenia się i konstruowania znaczeń. W przeciwieństwie do behawioryzmu uczeń postrzegany jest jako podmiot aktywny i samodzielny, który dzięki wykorzystaniu różnych źródeł informacji tworzy swój własny system wiedzy. Konstruktywistyczny model uczenia się odwołuje się do aktywności ucznia oraz do uznania, że warunkiem tworzenia wiedzy jest interakcja i zaangażowanie uczestników tego procesu (SZABŁOWSKI, 2009: 38–39).

W koncepcji konstruktywistycznej nauczyciel ma odgrywać rolę przewodnika, coacha, tutora i facylitatora. Dlatego podejście to sprzyja redefinicji ról nauczyciela i ucznia w przedstawionych wcześniej teoriach. Osoba ucząca się sama jest odpowiedzialna za zdobywanie wiedzy. Obowiązkiem nauczyciela z kolei jest tworzenie środowiska sprzyjającego jej konstruowaniu. Oznacza to, że nauczyciel dostarcza uczniom odpowiednie materiały, udziela informacji zwrotnej oraz wskazuje dodatkowe inspiracje do samodzielnego zgłębiania tematu. W odniesieniu do kursów typu MOOC jest to o tyle istotne, że, jak dowodzą badania, jednym z problemów sygnalizowanych przez uczestników tego rodzaju kursów, zwłaszcza mających trudności w osiągnięciu długoterminowych celów, jest poczucie osamotnienia i braku wsparcia (CLARÀ, BARBERÀ, 2013: 131).

U podstaw konstruktywizmu leży założenie, że to uczeń kontroluje swoją naukę. Jest to zatem podejście zorientowane na ucznia. Zwolennicy tego modelu uczenia się twierdzą, iż uczeń powinien mieć większą kontrolę nad tym procesem niż ekspert, który przekazuje mu wiedzę. Uważają również, że samo formułowanie pomysłu, zastanawianie się nad treścią pytania czy dochodzenie do prawidłowej odpowiedzi to bardzo ważne aspekty procesu uczenia się.

Teoria konstruktywistyczna promuje uczenie się oparte na współpracy i współdziałaniu, ponieważ uczestnicy procesu dydaktycznego mogą wymieniać poglądy na określony temat (MURPHY, 1997). Odnosząc się do kursów MOOC, możemy zauważyć, że umożliwiają one realizację tego postulatu poprzez wykorzystywanie forum dyskusyjnego lub czatu, za pośrednictwem których uczestnicy prezentują swoje opinie i rozważania na dany temat.

2.4. Konektywizm

Konektywizm w ostatnich latach wzbudził duże zainteresowanie wśród badaczy zajmujących się problematyką kształcenia zdalnego. Wydaje się, że teoria ta wypełnia lukę między pewnymi aspektami uczenia się online, których nie można wyjaśnić za pomocą teorii takich, jak konstruktywizm, behawioryzm czy kognitywizm. Początki konektywizmu należy upatrywać w pracach George'a Siemens'a i Stephena Downesa, którzy w latach 2004–2008 opublikowali serię artykułów poświęconych problematyce przebiegu procesu uczenia się w epoce cyfrowej. Podobnie jak w kognitywizmie, w centrum tego procesu znajduje się uczeń. Jego wiedza własna, która powstała na podstawie zdobytych doświadczeń, określana jest jako sieć. Proces ustawicznego uczenia się polega na tworzeniu węzłów oraz budowaniu połączeń między zasobami wiedzy, a tym samym na rozszerzaniu sieci. Czym jest więc ów metaforyczny węzeł? Postrzeganie go jako źródła wiedzy jest mylne, ponieważ węzłem może być m.in. informacja, obraz, uczucie, organizacja czy instytucja (MOKWA-TARNOWSKA, 2015a: 31).

Podjęcie konektywistyczne zakłada, że w dzisiejszych czasach wiedza prezentowana w wirtualnym świecie jest dynamiczna i obejmuje wiele perspektyw. Uczeń może korzystać z możliwości „połączenia się” z różnymi źródłami i zasobami wiedzy. Wymaga to od niego m.in. opanowania umiejętności syntezy informacji oraz poruszania się pomiędzy nimi. Istotna z perspektywy uczenia się jest bowiem dokładna i aktualna wiedza, której uczeń potrzebuje w obecnej chwili. Konektywiści uważają, że już samo podejmowanie decyzji jest procesem uczenia się. Interesujące jest także postrzeganie możliwości oferowanych przez technologię – wiedza może być gromadzona w różnych urządzeniach, a umiejętność odnajdywania jej jest ważniejsza niż to, co aktualnie wiemy (SIEMENS, 2004).

Badania nad teoretycznymi podstawami kursów typu MOOC wskazują, że jedną z przyczyn tak dużego zainteresowania nimi jest konektywistyczny sposób ich postrzegania. Odwołując się do terminologii charakterystycznej dla tego podejścia, można powiedzieć, iż sieć, w której rozprzestrzenia się wiedza, stanowią tutaj sami kursanci. Dzięki możliwościom wynikającym z wykorzystania zasobów internetu, mogą oni poszerzać i aktualizować swoją wiedzę oraz analizować i użytkować pozyskane informacje (MOKWA-TARNOWSKA, 2015a: 32).

3. Historia i rozwój kursów typu MOOC

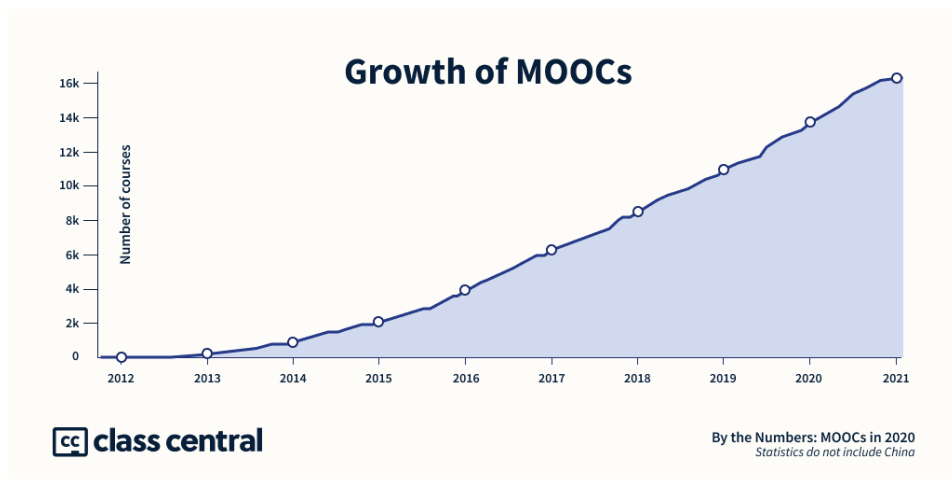
Termin „Massive Open Online Courses (MOOC)”, czyli masowe otwarte kursy online, powstał w 2008 roku. Na Uniwersytecie Manitoba w Kanadzie uruchomiono wówczas kurs Connectivism and Connectivity Knowledge, w którym wzięło udział 24 studentów z tamtejszej uczelni oraz ponad 2200 innych osób z całego świata. Kursy MOOC zyskały większą popularność trzy lata później, po uruchomieniu przez Uniwersytet Stanforda bezpłatnego eksperymentalnego szkolenia internetowego Introduction to Artificial Intelligence. Zgromadził on ponad 160 tysięcy studentów z prawie 200 krajów, a ukończyło go około 20 tysięcy osób (SMITH, ENG, 2013: 244–246).

Kolejny duży krok w rozwoju kursów MOOC nastąpił na początku 2012 roku, kiedy Daphne Koller i Andrew Ng uruchomili internetową platformę edukacyjną Coursera. Od tej pory wiele uniwersytetów amerykańskich zaczęło tworzyć własne kursy lub rozpoczęło współpracę z szybko pojawiającymi się na rynku dostawcami kursów typu MOOC, takimi jak edX czy Udacity (ibid.). Rok 2012 został uznany przez „The New York Times” rokiem kursów MOOC (PAPPANO, 2012). W 2013 roku na platformie FutureLearn powstały pierwsze kursy opracowane przez wiodące uniwersytety brytyjskie. Wkrótce ich śladem poszły inne uczelnie europejskie. Ale kursy typu MOOC znalazły swoje miejsce nie tylko w Stanach Zjednoczonych i Europie. Również w Ameryce Południowej, w szczególności w Brazylii i Argentynie, nastąpił szybki rozwój tej formy kształcenia (GURBA, 2015: 50–51). O jej popularności świadczy także fakt, że jest wykorzystywana przez międzynarodowe organizacje, takie jak Program Środowiskowy Organizacji Narodów Zjednoczonych (UNEP)².

Według danych statystycznych (SHAH, 2019) w roku 2019 liczba osób korzystających w różnym stopniu z kursów MOOC wynosiła około 120 milionów. Ponad 900 uczelni wyższych (w tym czołowe światowe uniwersytety, np. Harvard i Massachusetts Institute of Technology) zaoferowało w sumie ponad 13,5 tysiąca kursów w takiej formie. W 2020 roku (SHAH, 2020a), kiedy pandemia COVID-19 rozprzestrzeniła się na cały świat i kształcenie na wszystkich poziomach zostało przeniesione do sieci, liczba uczestników kursów MOOC wynosiła 180 milionów, a liczba udostępnionych kursów przekroczyła 16,3 tysiąca. Tym samym rok 2020 stał się drugim po 2012 „rokiem kursów MOOC” (*Year of the MOOC*). Z wszystkich uczestników, którzy kiedykolwiek zarejestrowali się na platformach MOOC, jedna trzecia uczyniła to właśnie w roku 2020 (SHAH, 2020b).

² <https://www.unep.org/explore-topics/education-environment/what-we-do/massive-open-online-courses> [dostęp: 7.04.2021].

Przyrost liczby kursów typu MOOC na światowych platformach (z wyłączeniem kursów oferowanych przez instytucje w Chinach, z powodu braku godnych zaufania źródeł) prezentuje wykres dostępny na stronie internetowej dorocznego raportu *By The Numbers: MOOCs in 2020* (SHAH, 2020a) (rysunek 1).



Rysunek 1. Przyrost liczby kursów typu MOOC na światowych platformach

Źródło: <https://www.classcentral.com/report/mooc-stats-2020/> [dostęp: 7.04.2021].

Obecnie czołowe światowe platformy oferujące kursy tego typu (w kolejności od najbardziej popularnej) to: Coursera, edX, FutureLearn oraz Swayam (SHAH, 2020a). We wcześniejszych latach w ścisłej czołówce znajdowały się również Udacity oraz XuetangX.

W Polsce działa ogólnodostępna platforma edukacyjna Navoica, która powstała na zlecenie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Stanowi ona systemowe rozwiązanie umożliwiające tworzenie sieci współpracy pomiędzy uczelniami i innymi podmiotami kształcącymi na odległość. Głównym założeniem tego projektu było zapewnienie bogatej oferty wirtualnych kursów osobom pochodzącym z różnych grup społecznych, pracownikom szkół wyższych, instytucji naukowych, biznesu czy organizacji pozarządowych. Pierwsze kursy na platformie Navoica zostały uruchomione w 2019 roku (KACZMAREK-KACPRZAK, KUROWSKA-WILCZYŃSKA, 2019). W momencie powstawania niniejszego tekstu oferowała ona 86 kursów³ z różnych dziedzin nauki.

³ Stan na 2 kwietnia 2021 r.

4. Rodzaje kursów MOOC

Istnieją różne kryteria klasyfikowania kursów typu MOOC. Można tego dokonywać na podstawie: stopnia otwartości, skali uczestnictwa, stopnia wykorzystania multimediów, zakresu komunikacji, zakresu możliwej współpracy pomiędzy uczestnikami kursu, typu ścieżki edukacyjnej, stopnia zapewnienia jakości, zakresu zachęt dla użytkowników kursu do dzielenia się uwagami na jego temat, rodzaju systemu oceniania i certyfikacji, poziomu sformalizowania, zakresu autonomii oraz poziomu różnorodności (GURBA, 2015: 85–86). Jednak najwcześniejszy i najczęściej spotykany podział tego rodzaju kursów skupia się na dwóch modelach pedagogicznych (GURBA, 2015: 85, 89–90; SMITH, ENG, 2013: 246–247; VIVIAN, FALKNER, FALKNER, 2014: 5–6) i wyróżnia: tzw. kursy konekcyjne, zwane inaczej kursami cMOOC, bazujące na podejściu konektywistycznym (stąd „c” w nazwie, od *connectivism*), oraz powstałe później kursy xMOOC („x” – od *extended*, czyli rozszerzony), wykorzystujące behawioralny (GURBA, 2015: 85) lub kognitywistyczno-behawioralny (SMITH, ENG, 2013: 246) model uczenia się, z jednoznacznie oddzieloną rolą nauczyciela i ucznia.

Według zestawienia opracowanego przez Becky Smith i Min Eng (SMITH, ENG, 2013: 246–247) te dwa typy kursów różnią się w zakresie: leżących u ich podstaw teorii pedagogicznych, podejścia do treści kursu, metod oceniania, roli nauczyciela i ucznia oraz interakcji pomiędzy nimi. I tak w kursach cMOOC treści same w sobie nie definiują kursu, lecz stanowią punkt wyjścia dla uczestników, którzy samodzielnie szukają odpowiednich materiałów i prezentują je. Są oni zatem współtwórcami zasobów edukacyjnych kursu. Z kolei w kursach xMOOC, podobnie jak w tradycyjnym nauczaniu szkolnym, treści są wcześniej przygotowywane przez nauczyciela, a następnie przekazywane uczniom i podlegają kontroli nauczycielskiej. Interakcja w kursach cMOOC odbywa się głównie na płaszczyźnie poziomej, pomiędzy uczestnikami kursu, w formie wpisów na forach lub poprzez media społecznościowe. Rolą nauczyciela jest monitorowanie tych interakcji. W kursach xMOOC mamy do czynienia zarówno z interakcją poziomą, jak i z informacją zwrotną pochodzącą od prowadzącego kurs. Ewaluacja w przypadku obydwu rodzajów kursów odbywa się w formie kształtującej, sumatywnej oraz jako wzajemna ocena ich uczestników. W kursach typu „c” oceny dokonuje również nauczyciel prowadzący kurs, natomiast w kursach typu „x” testowanie jest zautomatyzowane. Jeśli chodzi o rolę ucznia i nauczyciela, to w kursach cMOOC ważna jest autonomia ucznia; w tym przypadku mówimy o tzw. oddolnym podejściu do generowania wiedzy (GURBA, 2015: 89). W przypadku kursów xMOOC preferowany jest tradycyjny model przekazywania wiedzy. Utrzymana jest w nich tradycyjna forma nauczania, z zachowaniem relacji mistrz–uczeń. Nauczanie to jest konwencjonalne, jednokierunkowe, z przewagą tradycyjnych form, takich

jak wykłady i prezentacje, ćwiczenia utrwalające wiedzę i sprawdziany testowe. Struktura i organizacja procesu dydaktycznego jest sztywna, a kurs nie podlega modyfikacjom w efekcie interakcji pomiędzy uczestnikami i ich sugestii (GURBA, 2015: 89–90). W praktyce występują również hybrydowe wersje kursów, obejmujące podejście charakterystyczne zarówno dla kursów cMOOC, jak i xMOOC. Kursy hybrydowe łączą w sobie ustrukturyzowaną formułę z podejściem umożliwiającym uczestnikom współtworzenie jego treści (VIVIAN, FALKNER, FALKNER, 2014: 6).

W literaturze przedmiotu funkcjonuje również pojęcie sMOOC, od angielskich słów *social* i *seamless*. *Social*, gdyż uczeń uczy się poprzez kontakt i interakcję z innymi uczestnikami w mediach społecznościowych (CAMARERO CANO, CANTILLO VALERO, 2016), zaś *seamless* w nawiązaniu do terminu *seamless learning* oznaczającego łączenie procesów uczenia się w środowiskach formalnych i nieformalnych, w tym również łączenie nauki z wykorzystaniem materiałów tradycyjnych oraz nowych technologii (LOOI et al., 2012). Użytkownicy mają dostęp do treści kursu nie tylko w dowolnym czasie i miejscu, ale także na dowolnym urządzeniu (np. telefon, laptop, tablet). Mówimy więc o kursach, które są „wszechobecne”, niezależnie od czasu czy miejsca aktualnego pobytu uczestników (OSUNA-ACEDO, MARTA-LAZO, FRAU-MEGIS, 2018: 106). Uczestnik może płynnie zmieniać urządzenia, wciąż korzystając z treści w nich zawartych. Rozwinięciem koncepcji kursów MOOC jest także model transferMOOC lub tMOOC, mający na celu jak największe zaangażowanie obywateli w proces transferu wiedzy (MARTA-LAZO, OSUNA-ACEDO, GIL-QUINTANA, 2019: 2) i umożliwienie uczestnikom nabycia kompetencji do tworzenia własnych kursów MOOC (OSUNA-ACEDO, MARTA-LAZO, FRAU-MEGIS, 2018: 106).

5. Kursy typu MOOC w nauce języków obcych

Zarówno ogólnoswiatowe platformy zawierające kursy typu MOOC, jak i polska Navoica mają w swojej ofercie rozwiązania wspomagające naukę języków obcych (dalej: JO) lub skierowane do nauczycieli JO chcących doskonalić i wzbogacać swój warsztat pracy. Są one określane w literaturze jako Language MOOC lub LMOOC (MIYAZOE, 2017).

Liczba dostępnych kursów, w tym kursów typu LMOOC, jest tak duża, że nie sposób omówić tutaj całej aktualnej oferty. W związku z tym dokonana zostanie pobieżna charakterystyka. Wybierając przykłady, ograniczono się do najpopularniejszych w 2020 roku dostawców kursów MOOC, czyli do platform Coursera, edX i FutureLearn. Osobno zostały przedstawione kursy językowe

dostępne na platformie Navoica, jako prekursorzy polskich rozwiązań tego typu. Aktualnie⁴ w ofercie wspomnianych trzech międzynarodowych platform znajduje się w sumie ponad 350 różnych kursów LMOOC, polska platforma oferuje 10 kursów językowych. Aby przybliżyć czytelnikom ich rodzaj i tematykę, wybrano po kilkanaście interesujących, obrazujących bogactwo i różnorodność dostępnej oferty przykładów w ramach poszczególnych kategorii. Przykłady te zamieszczono w tabelach jako załączniki do niniejszego tekstu.

W celu prezentacji oferty dokonano autorskiego podziału na kursy w zakresie szeroko rozumianych języków ogólnych (załącznik 1), wybranych języków specjalistycznych i języków do specyficznych celów (załącznik 2), wyodrębniono również kursy skierowane do nauczycieli JO (załącznik 3). Przyporządkowanie danego kursu do kategorii języków ogólnych lub specjalistycznych jest stosunkowo arbitralne, gdyż w niektórych przypadkach ciężko jest podjąć jednoznaczną decyzję w kwestii przynależności danego rodzaju języka obcego.

W ofercie dostępnych kursów można zauważyć rozmaite podejście do prezentowanych treści. Kursy w zakresie języków ogólnych skoncentrowane są np. na poszczególnych sprawnościach, podsystemach języka lub precyzyjnych umiejętnościach w ramach danego JO. Zdecydowana większość dotyczy języka angielskiego, ale w ofercie znajdują się również propozycje dotyczące innych, mniej popularnych języków. Kursy w zakresie określonych języków specjalistycznych lub dla innych specyficznych celów koncentrują się np. na szeroko rozumianym języku określonej branży, uwzględniając w swoich programach i efektach uczenia się różne sprawności i umiejętności (np. English for Healthcare), lub na wybranych kompetencjach wymaganych w określonych profesjach (np. Write Professional Emails).

Nie można tu nie wspomnieć o istotnym dla nauki JO walorze tematycznych kursów typu MOOC, skierowanych do różnych branż, dziedzin nauki i zawodów. Wprawdzie kursy te nie są skoncentrowane na nauce języka, lecz na nauce treści specjalistycznych, to jednak odbywa się ona zwykle w języku obcym (najczęściej angielskim). Nauka treści specjalistycznych w JO sprzyja również nauce samego języka, a w tym przypadku dyskursu do specyficznych celów, co niewątpliwie stanowi wartość dodaną dla uczestnika takiego szkolenia. Udział w odpowiednio dobranym kursie dotyczącym zagadnień specjalistycznych w określonej branży bądź zawodzie może być również cenną formą doskonalenia w zakresie języka specjalistycznego dla glottodydaktyka zajmującego się nauczaniem danego rodzaju JO, jak również źródłem próbek dyskursów, terminologii oraz fachowej wiedzy⁵.

⁴ Stan na 2 kwietnia 2021 r.

⁵ Na temat wykorzystania internetu jako źródła wiedzy o językach specjalistycznych i branżowych szerzej piszą Elżbieta Gajewska i Magdalena Sowa (GAJEWSKA, SOWA, 2014: 259–262).

Opisane wcześniej przykłady skierowane do nauczycieli JO są typowymi kursami MOOC, są to zatem bezpłatne kursy doskonalące. Uczestnik, który spełni wymagane kryteria, może uzyskać – odpłatnie lub nieodpłatnie – certyfikat ukończenia kursu. Należy jednak zwrócić uwagę, że nie są to kursy kwalifikacyjne czy też dające dodatkowe uprawnienia. Wprawdzie omawiane tu platformy edukacyjne posiadają w swojej ofercie także inne rozwiązania (nawet odpłatne studia prowadzone całkowicie w formie zdalnej), jednak te wykraczają poza temat niniejszej publikacji.

Polska platforma MOOC, Navoica, jest przedsięwzięciem bardzo młodym – pierwsze propozycje kursów pojawiły się na niej w 2019 roku. W momencie pracy nad niniejszym tekstem na platformie tej oferowanych było 10 kursów językowych opracowanych pod auspicjami czterech polskich szkół wyższych: Politechniki Krakowskiej, Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Wyższej Szkoły Ekonomii, Prawa i Nauk Medycznych w Kielcach oraz Politechniki Białostockiej (załącznik 4).

6. Uczeń i nauczyciel w rzeczywistości MOOC

Rola i sposób realizacji kształcenia językowego podlegają ciągłym zmianom i modyfikacjom, spowodowanym nie tylko rozwojem poszczególnych dziedzin nauki, stale rosnącymi możliwościami wykorzystania technologii w procesie kształcenia, ale także okolicznościami wymagającymi dostosowania środowiska edukacyjnego do aktualnych potrzeb i wymagań systemu szkolnictwa. Poszukując interesujących i skutecznych form samokształcenia czy doskonalenia zawodowego, bierze się pod uwagę szereg czynników, takich jak zawartość merytoryczna, czasochłonność i nakład pracy, różnorodność sposobów prezentacji treści i ich utrwalania, możliwość dostępu do materiałów dydaktycznych w dowolnie wybranym terminie. Uwzględniając te kryteria, warto rozważyć wykorzystanie kursów typu MOOC jako nowych, interesujących propozycji, skierowanych zarówno do osób uczących się JO, jak i do nauczycieli tego przedmiotu. Dzięki takim kursom uczniowie mogą rozwijać własne kompetencje językowe w zakresie języka ogólnego oraz specjalistycznego, a także – za sprawą różnorodności oferty tematycznej – poszerzać wiedzę z zakresu danej dziedziny.

W przypadku nauczycieli kursy MOOC mogą stanowić cenne narzędzie umożliwiające rozwój kompetencji zawodowych w obszarze dydaktyki czy metodyki nauczania konkretnego przedmiotu. Co więcej, z uwagi na tematykę obejmującą różne dziedziny wiedzy oferta kursów MOOC może być interesująca dla nauczycieli uczących treści przedmiotowych w języku obcym. Przy-

kładem niech będą tutaj takie propozycje, jak *Introduction to Ancient Egypt and its Civilization*⁶ czy *Marine Litter*⁷, których zawartość z uwagi na zakres tematyczny może być źródłem wsparcia teoretycznego dla nauczycieli realizujących zajęcia za pomocą metody CLIL (Content and Language Integrated Learning). Ale udział w kursach MOOC to także możliwość samokształcenia w obrębie kierunków niezwiązanych z pracą zawodową ani z kierunkiem studiów – szeroki wachlarz propozycji skierowanych do osób na różnym poziomie zaawansowania sprawia, że każdy chętny do podejmowania trudu nauki zdalnej znajdzie ofertę dla siebie.

Kursy typu MOOC mają słabe i mocne strony. Udział w nich wymaga od uczestników dużej samodyscypliny i umiejętności zarządzania czasem, a także wzięcia na siebie odpowiedzialności za proces uczenia się. Nie wymaga natomiast spotkań według ustalonego harmonogramu, co pozwala na dowolność w zakresie realizacji materiału. Nie ma też konieczności bezpośredniego kontaktu z prowadzącym. Uczestnicy sami decydują, czy wykorzystać wszystkie udostępnione materiały, czy ograniczyć się do tych, które wydają im się najciekawsze i najbardziej użyteczne. Odnosząc się bezpośrednio do kształcenia językowego, należy jednak pamiętać, że rozwiązania tego typu, ze względu na swój asynchroniczny i samokształceniowy charakter, cechują się pewnymi ograniczeniami, zwłaszcza jeśli chodzi o ćwiczenie i doskonalenie sprawności produktywnych (GIMENO-SANZ, 2021: 53). W przypadku sprawności mówienia nauka wyłącznie w formie LMOOC nie może być efektywna, gdyż umiejętności te prawie w ogóle nie są tu rozwijane.

Analizując kursy typu MOOC z perspektywy korzyści dla użytkownika, należy rozważyć kilka aspektów. Ważną rolę odgrywa przede wszystkim ich podstawa teoretyczna, decydująca o sposobie opracowania kursu. Realizacja procesu uczenia się postrzeganego przez pryzmat teorii, takich jak konstruktywizm czy konektywizm, umożliwia odejście od sztywnych schematów i planów, zastąpienie jednostajnego sposobu przekazywania wiedzy różnorodnymi strategiami i formami aktywizującymi uczącego się, stawiającymi go w pozycji osoby odpowiedzialnej za proces własnej nauki. Różnorodność źródeł wiedzy, metod prezentacji materiału, sposobów weryfikacji stopnia jego opanowania, dostosowanie czasu uczestnictwa do indywidualnych preferencji kursanta – to niewątpliwie elementy wpływające na duże zainteresowanie udziałem w kursach typu MOOC.

Kolejna istotna korzyść wynika ze zmiany roli, jaka dokonuje się, kiedy nauczyciel staje się kursantem i tym samym przyjmuje rolę ucznia. Oceny i komentarze innych uczestników kursu mogą stanowić dla niego cenne źródło refleksji na temat własnego stylu nauczania. Rozwijanie własnych kompetencji

⁶ <https://www.coursera.org/learn/introancientegypt> [dostęp: 7.04.2021].

⁷ <https://www.ou.nl/-/unenvironment-mooc-marine-litter> [dostęp: 7.04.2021].

za pomocą kursu MOOC przestaje być doświadczeniem indywidualnym, a staje się doświadczeniem bardziej społecznym, ponieważ wymaga współpracy z innymi. Przyjęcie roli ucznia pozwala nauczycielowi spojrzeć z odmiennej perspektywy na działania edukacyjne, uwrażliwia go na problemy związane z uczeniem się w formie zdalnej.

Uczestnictwo w kursach MOOC przyczynia się do rozwoju kompetencji z zakresu wykorzystania narzędzi IT, zarówno w zakresie ich obsługi, jak i – w przypadku nauczycieli – w procesie dydaktycznym. Udział w tego typu kursach umożliwia bowiem poznanie sposobu aplikacji zasad kształcenia zdalnego na środowisko praktyczne. Na podstawie osobistych doświadczeń w roli ucznia – uczestnika kursu nauczyciele dowiadują się, jak tworzyć takie rozwiązania edukacyjne, rozpoznają potencjalne problemy dotyczące kształcenia zdalnego, poznają techniki i narzędzia pracy, dostrzegają rolę współpracy i wymiany doświadczeń.

Kursy typu MOOC z założenia mają służyć samokształceniu. Mogą jednak stanowić doskonałe uzupełnienie szkoleń prowadzonych w bardziej tradycyjny sposób. Elementy kursu online mogą zostać włączone do tradycyjnego kursu JO jako dodatkowe ćwiczenia językowe lub jako przygotowanie do zajęć w formie tzw. odwróconej klasy. Tym sposobem z częścią materiału uczeń zapoznaje się samodzielnie, we własnym czasie, poza klasą szkolną, a zajęcia z nauczycielem mogą zostać wykorzystane do wspólnego rozwiązywania zadań problemowych lub innych ćwiczeń włączających uczniów (GIMENO-SANZ, 2021: 52–53)⁸.

Podsumowanie

Wykorzystywanie możliwości zdalnego uczenia się jest szybko rozwijającym trendem w obszarze kształcenia i rozwijania kompetencji. Uczestnictwo w kursach zdalnych z perspektywy rozwoju jednostki niesie wiele korzyści. Pozytywnie wpływa na rozwój umiejętności rozwiązywania problemów i sprawności przetwarzania informacji, motywuje do nauki, pozwala rozwijać umiejętność radzenia sobie w sytuacjach złożonych (PENKOWSKA, 2010: 72). Spośród wielu obecnych na rynku propozycji wybór tych skutecznych, przygotowanych zgodnie z zasadami kształcenia zdalnego, może sprawiać trudność. Kursy typu MOOC jako rozwiązania przygotowywane przez uznane instytucje, posiadające doświadczenie w zakresie edukacji, wydają się odpowiednie dla osób, które szukają form doskonalenia zawodowego wymagających zaan-

⁸ Szerzej na temat wykorzystania zasobów internetu w strategii odwróconej klasy piszą Agnieszka M. Sendur i Agnieszka Kościńska (SENDUR, KOŚCIŃSKA, 2021: 108–116).

gażowania, samodyscypliny i aktywności, ale w zamian oferujących solidną zawartość merytoryczną na fundamentach nowych technologii. Jak bowiem podkreślają Franka Grünewald, Christoph Meinel, Michael Totschnig i Christian Willems, nigdy wcześniej tak wielu ludzi nie mogło skorzystać z kursów spełniających tak wysokie standardy (GRÜNEWALD et al., 2013). Pozostaje mieć nadzieję, że oferta tematyczna instytucji oferujących tego rodzaju rozwiązania będzie stale się rozszerzać, a podmioty odpowiedzialne za realizację koncepcji kształcenia przez całe życie uwzględnią kursy MOOC jako narzędzia pomocne w jej wdrażaniu.

Bibliografia

- BEDNAREK J., LUBINA E., 2008: *Kształcenie na odległość. Podstawy dydaktyki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- CAMARERO CANO L., CANTILLO VALERO C., 2016: *La evaluación de los aprendizajes en los sMOOC. Estudio de caso en el Proyecto Europeo ECO*. "Revista Mediterránea de Comunicación" 7/2, s. 21–35, <https://doi.org/10.14198/MEDCOM2016.7.2.2>.
- CLARÀ M., BARBERÀ E., 2013: *Learning online: massive open online courses (MOOCs), connectivism, and cultural psychology*. "Distance Education" 34, s. 129–136, doi: 10.1080/01587919.2013.770428.
- DUBOIS B., KRASNY M.E., RUSS, A., 2019: *Online professional development for environmental educators: Strategies to foster critical thinking and social interactions*. "Environmental Education Research" 25/10, s. 1479–1494, doi: 10.1080/13504622.2018.1564247.
- FRAU-MEIGS D., 2021: *MOOCs as creative industries and vectors of transliteracy*. In: D. FRAU-MEIGS, S. OSUNA-ACEDO, C. MARTA-LAZO (eds.): *MOOCs and the participatory challenge: From revolution to reality* Editors. Cham: Springer, s. 3–19, doi: 10.1007/978-3-030-67314-7_1.
- GAJEK E., 2012: *Nauczyciel wobec komputerowo wspomaganey akwizycji języka – ujęcie glotto-dydaktyczne*. Warszawa: Instytut Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego.
- GAJEWSKA E., SOWA M., 2014: *LSP, FOS, Fachsprache...* Dydaktyka języków specjalistycznych. Lublin: Wydawnictwo Werset.
- GIMENO-SANZ A., 2021: *LMOOCs: Free, self-access language learning on a global scale*. In: T. BEAVEN, F. ROSELL-AGUILAR (eds.): *Innovative language pedagogy report*. Research-publishing.net. s. 49–55, doi: 10.14705/rpnet.2021.50.1235.
- GRÜNEWALD F., MEINEL Ch., TOTSCHNIG M., WILLEMS Ch., 2013: *Designing MOOCs for the support of multiple learning styles*. In: D. HERNÁNDEZ-LEO, T. LEY, R. KLAMMA, A. HARRER (eds.): *Scaling up learning for sustained impact*. EC-TEL 2013. Lecture Notes in Computer Science, vol. 8095. Berlin, Heidelberg: Springer, doi: 10.1007/978-3-642-40814-4_29.
- GURBA K., 2015: *MOOC: historia i przyszłość*. Kraków: Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie, Wydawnictwo Naukowe, doi: 10.15633/9788374384711.
- JONG DE P.G.M., PICKERING J.D., HENDRIKS R.A., SWINNERTON B.J., GOSHTASBPUR F., REINDERS M.E.J., 2020: *Twelve tips for integrating massive open online course content into classroom teaching*. "Medical Teacher" 42/4, s. 393–397, doi: 10.1080/0142159X.2019.1571569.

- KACZMAREK-KACPRZAK A., KUROWSKA-WILCZYŃSKA K., 2019: *Navoica – Polski Mooc*. „Zeszyty Naukowe Wydziału Elektrotechniki i Automatyki Politechniki Gdańskiej” 65, s. 35–41, doi: 10.32016/1.65.05, <http://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.baztech-401fb51a-88c6-4630-a1a2-467588084f30>.
- KOŚCIŃSKA A., SENDUR A.M., 2020: *Nauczyciele języków obcych a doskonalenie zawodowe w trybie zdalnym*. W: B. NIEMIERKO, K. SZMIGEL (red.): *Rola społeczna diagnostyki edukacyjnej*. Warszawa–Kraków: Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, s. 445–467.
- LOOI C.K., SO H.J., CHEN W., ZHANG B., WONG L.H., SEOW P., 2012: *Seamless learning*. In: N.M. SEEL (ed.): *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Boston: Springer, https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_251.
- MARTA-LAZO C., OSUNA-ACEDO S., GIL-QUINTANA J., 2019: *sMOOC: A pedagogical model for social inclusion*. „Heliyon” 5, <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e01326>.
- MEGER Z., 2006: *Podstawy e-learningu. Od Shannona do konstrukttywizmu*. „E-mentor” 4/16, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/16/id/325>.
- MOKWA-TARNOWSKA I., 2015a: *E-learning i blended learning w nauczaniu akademickim. Zagadnienia metodyczne*. Gdańsk: Wydawnictwo Politechniki Gdańskiej.
- MOKWA-TARNOWSKA I., 2015b: *Motywowanie uczestników MOOC-ów*. „EduAkcja. Magazyn Edukacji Elektronicznej” 1/9, s. 4–11, <https://eduakcja.eu/files/pdf/89.pdf>.
- OSUNA-ACEDO S., MARTA-LAZO C., FRAU-MEIGS D., 2018: *From sMOOC to tMOOC, learning towards professional transference*. „ECO European Project Comunicar” 55, http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:425-Sosuna-0009/Osuna_Acedo_Sara_MOOC_eng.pdf.
- PENKOWSKA G., 2010: *Meandry e-learningu*. Warszawa: Difin.
- SENDUR A.M., KOŚCIŃSKA A., 2021: *Kształcenie w sieci – teoria i praktyka. Przewodnik dla nauczycieli języków obcych i nie tylko*. Kraków: Oficyna Wydawnicza KAAFM.
- SMITH B., ENG M., 2013: *MOOCs: A learning journey*. In: S.K.S. CHEUNG, J. FONG, W. FONG, F.L. WANG, L.F. KWOK (eds.): *Hybrid learning and continuing education*. ICHL 2013. Lecture Notes in Computer Science, vol 8038. Berlin–Heidelberg: Springer, s. 244–255. doi.org/10.1007/978-3-642-39750-9_23.
- SZABŁOWSKI S., 2009: *E-learning dla nauczycieli*. Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe FOSZE.
- VIVIAN R., FALKNER K., FALKNER N., 2014: *Addressing the challenges of a new digital technologies curriculum: MOOCs as a scalable solution for teacher professional development*. „Research in Learning Technology” 22, doi.org/10.3402/rlt.v22.24691.

Źródła internetowe

- MIYAZOE T., 2017: *How does an LMOOC work?* In: J. DRON, S. MISHRA (eds.): *Proceedings of E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education*. Vancouver: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), <https://www.learntechlib.org/primary/p/181240/>, s. 638–643, [dostęp: 27.03.2021].
- MURPHY E., 1997: *Constructivism: From philosophy to practice*, <https://eric.ed.gov/?id=ED444966>, [dostęp: 25.03.2021].
- PAPPANO L., 2012: *The year of the MOOC*. „New York Times” 2(12), <https://www.edinaschools.org/cms/lib/MN01909547/Centricity/Domain/272/The%20Year%20of%20the%20MOOC%20NY%20Times.pdf>, [dostęp: 11.03.2021].
- SHAH D., 2019: *By The Numbers: MOOCs in 2019*. December 2nd, 2019, <https://www.classcentral.com/report/mooc-stats-2019/>, [dostęp: 11.03.2021].

- SHAH D., 2020a: *By The Numbers: MOOCs in 2020*. November 30th, 2020, <https://www.class-central.com/report/mooc-stats-2020/>, [dostęp: 11.03.2021].
- SHAH D., 2020b: *The second year of the MOOC: 2020 saw a rush to large-scale online courses*. EdSurge. December 23rd, 2020, <https://www.edsurge.com/news/2020-12-23-the-second-year-of-the-mooc-2020-saw-a-rush-to-large-scale-online-courses>, [dostęp: 11.03.2021].
- SIEMENS G., 2004: *Connectivism: A learning theory for the digital age*, https://www.academia.edu/2857237/Connectivism_a_learning_theory_for_the_digital_age, [dostęp: 10.03.2021].
- ZAJĄC M. 2017: *Mam certyfikat MOOC i co dalej?*, <http://www.e-mentor.edu.pl/mobi/blog/wpis/id/85>, [dostęp: 2.04.2021].

MOOCs as a contemporary form of self-education and professional development

Abstract: Changes in the contemporary educational landscape that result both from the requirements of the labour market and the possibilities of accessing knowledge through information and communication technologies make participation in MOOC courses increasingly popular. MOOCs offer numerous advantages. Being held only in virtual space, they are available without time or place restrictions. Most of them are free of charge. Moreover, they are related to many different scientific disciplines, and their authors represent recognized scientific circles. If prepared properly, MOOCs can become an effective tool for developing professional and key competencies of their participants.

The aim of this article is to present the extent to which MOOCs can support two parties that are engaged in the didactic process – foreign language learners and their teachers. In order to introduce the concept of MOOC courses, the article also includes a brief description of the main theories underlying e-learning as well as the development of MOOCs, their classifications and selected course proposals in the field of language teaching.

Key words: MOOCs, e-learning, language education, competencies, self-education

Załączniki

Załącznik 1

Przykładowe kursy w zakresie języków ogólnych dostępnych na platformach Coursera, edX oraz FutureLearn (stan na marzec 2021 r.)

Lp.	Nazwa kursu	Platforma MOOC	Instytucja organizująca kurs
1.	Advanced Grammar and Punctuation	Coursera	University of California
2.	Chinese for Beginners	Coursera	Peking University
3.	English Composition	Coursera	Duke University
4.	Fall in Love with Mandarin	FutureLearn	National Chiao Tung University
5.	First Step Korean	Coursera	Yonsei University
6.	Introduction to Norwegian	FutureLearn	University of Oslo

7.	Irish 101: An Introduction to Irish Language and Culture	FutureLearn	Dublin City University
8.	Japanese Pronunciation for Communication	edX	Waseda University
9.	Learn English: Intermediate Grammar	Coursera	University of California
10.	Perfect Tenses and Modals	Coursera	University of California
11.	Tricky American English Pronunciation	Coursera	University of California

Źródło: Opracowanie własne.

Załącznik 2

Przykładowe kursy w zakresie języków specjalistycznych i języków do specyficznych celów, dostępne na platformach Coursera, edX oraz FutureLearn (stan na marzec 2021 r.)

Lp.	Nazwa kursu	Platforma MOOC	Instytucja organizująca kurs
1.	Advanced Academic Speaking and Listening	Coursera	University of California
2.	Business English Communication Skills	Coursera	University of Washington
3.	Business Russian Communication	Coursera	Saint Petersburg State University
4.	Communication Skills for University Success	Coursera	The University of Sydney
5.	English for Doing Business in Asia – Writing	edX	The Hong Kong University of Science and Technology
6.	English for Healthcare	FutureLearn	King's College, London
7.	English for Journalism	Coursera	University of Pennsylvania
8.	English for Science, Technology, Engineering, and Mathematics	Coursera	University of Pennsylvania
9.	Exploring English: Language and Culture	FutureLearn	British Council
10.	Foundations of Medical Spanish	edX	Universidades Anáhuac
11.	Improve Your English Communication Skills	Coursera	Georgia Institute of Technology
12.	TOEFL® Test Preparation: The Insider's Guide	edX	Educational Testing Service
13.	Write Professional Emails	Coursera	Georgia Institute of Technology
14.	Writing for Social Justice	edX	University of California, Berkeley

Źródło: Opracowanie własne.

Załącznik 3

Przykładowe kursy doskonalące dla nauczycieli lub kandydatów na nauczycieli, w tym nauczycieli języków obcych, dostępne na platformach Coursera, edX oraz FutureLearn (stan na marzec 2021 r.)

Lp.	Nazwa kursu	Platforma MOOC	Instytucja organizująca kurs
1.	Dyslexia and Foreign Language Teaching	FutureLearn	Lancaster University
2.	English for Teaching Purposes	Coursera	Universitat Autònoma de Barcelona
3.	Foundations for Excellence in Teaching Online	edX	Arizona State University
4.	Strategies for Online Teaching and Learning	edX	University of British Columbia
5.	Strategies for Teaching Perfect Tenses and Modals	Coursera	University of California
6.	Teach English Now! Second Language Reading, Writing, and Grammar	Coursera	Arizona University
7.	Teach English Now! Teaching Language Online	Coursera	Arizona State University
8.	Teach English Now! Technology Enriched Teaching	Coursera	Arizona State University
9.	Understanding Classroom Interaction	edX	University of Pennsylvania
10.	Understanding Language: Learning and Teaching	FutureLearn	University of Southampton & British Council

Źródło: Opracowanie własne.

Załącznik 4

Kursy językowe dostępne na platformie Navoica (stan na marzec 2021 r.)

Lp.	Nazwa kursu	Instytucja organizująca kurs
1.	Angielski pierwszego kontaktu dla pracowników ochrony zdrowia	Wyższa Szkoła Ekonomii, Prawa i Nauk Medycznych
2.	Справочник инженера – Przewodnik po słownictwie specjalistycznym technicznym	Politechnika Krakowska
3.	English for Academia	Politechnika Krakowska
4.	English for Architecture	Politechnika Krakowska
5.	English for Computer Science	Politechnika Krakowska
6.	Kurs frazeodydaktyczny z języka francuskiego	Uniwersytet Śląski w Katowicach
7.	Kurs frazeodydaktyczny z języka hiszpańskiego	Uniwersytet Śląski w Katowicach
8.	Kurs frazeodydaktyczny z języka włoskiego	Uniwersytet Śląski w Katowicach
9.	Sounds Polish	Politechnika Białostocka
10.	Sprachhandbuch für Ingenieure	Politechnika Krakowska

Źródło: Opracowanie własne.

On-line testing and assessment of young adult learners of foreign languages: challenges and solutions

Abstract: Language testing and assessment are an integral part of the teaching process. The present paper presents the results of a questionnaire study which aimed to gain an insight into whether web-based environments provide FL teachers of young adult learners with appropriate assessment opportunities. The results of the study can be summarized as follows: teachers' views on on-line testing and assessment vary from very positive to extremely negative; they apply a variety of assessment methods and tools; most of them are able to seek appropriate solutions to the problems they notice, in order to improve the effectiveness and efficiency of tests/examinations.

Key words: on-line testing and assessment, language test/examination, reliability, validity, backwash effect, practicality

Introduction

Web-based (on-line) distance education, with its various practical solutions and applications, is undoubtedly a form of education with a huge potential, capable of making the learning process more efficient and more satisfactory. Testing and evaluation of learners' achievements is an integral part of the teaching process. The question arises whether web-based environments provide teachers with appropriate assessment opportunities, ensuring a high quality of testing, in terms of test validity, reliability, backwash effect and practicality. The present study focuses on the efficiency and effectiveness of testing and assessment of foreign language (FL) competences at the tertiary education level.

1. Test characteristics

A test is a systematic procedure or method used to obtain samples of language performance, in order to evaluate the level of specific abilities or knowledge in a given domain, according to pre-established criteria (BACHMAN, 1990). It can be oral or written, receptive or productive, formal or informal (KOMOROWSKA, 2017). Language tests play an important role in the didactic process, since they inform both learners and teachers about the progress of the former and about areas of knowledge which have to be worked on in the future. However, test/examination results have a lot more serious and far-reaching consequences, not only for individuals but also for societies in general. They “occupy important roles in contemporary society, especially in gatekeeping, that is, in allowing access to membership of valued social groups, and to opportunities for personal advancement”; they can be “used to control immigrant flows, to determine rights to residency and citizenship, to control access to educational settings, and to regulate access to work settings, among other functions” (MCNAMARA, 2010: 7).

Rapid technological advancements have opened numerous possibilities as regards language testing and assessment, for language teachers and professional test developers alike. Nevertheless, “no matter how many changes may come about in the media, the methods, and the circumstances of testing, the fundamental principles of the field will remain the same as long as tests exist and the consumers of tests continue to value these principles ” (URBINA, 2014: xii). Irrespective of the technological tool a given teacher or examiner chooses, a test has to meet certain criteria, if judgements based on its results are to be made. Some important criteria are reliability, validity and backwash effect. Moreover, if a test is to be used effectively, the criterion of practicality has to be met.

The concept of **reliability** refers to the degree to which one can rely on the results of a given test. Thus, it is actually “a characteristic of test scores obtained on a given test administration or administrations” rather than a feature of a test (CHAPELLE, 2013: 4918). Reliability is often defined as consistency or stability of test scores across replications of an assessment procedure. In the case of a highly reliable test, learners’ results on this test are always very similar, provided that their language competences do not change over time and the test is administered under similar conditions (HUGHES, 1989/2003: ch. 5; BACHMAN, 1990: ch. 6; BACHMAN AND PALMER, 1996; BROWN, 1996: ch. 7; CHAPELLE, 2013; AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, 2014: 33; URBINA, 2014: ch. 4; KOMOROWSKA, 2017: ch. 3.3).

Estimating test reliability consists in identifying potential sources of measurement error in test scores. These potential sources are related either to

the test-takers or to the test, its administration and scoring procedures. The former category encompasses e.g. test-takers' fatigue, cognitive characteristics, cultural background, level of education, acquaintance with the testing method, motivation, attention, interest and speed of test performance. The latter group includes e.g. the time of day, inadequate conditions during task completion, unclear test instructions, erroneous test items, a test format which may allow cheating, testing equipment, scoring procedures or an inadequate sample of performance included in the test. Moreover, the reliability of test results also depends on test raters' consistency: the consistency of one examiner scoring a given test twice (intra-rater reliability) or the consistency of two or more examiners (inter-rater reliability) (BACHMAN, 1990: ch. 6; BACHMAN AND PALMER, 1996; BROWN, 1996: ch. 7; CHAPPELLE, 2013).

Test **validity** is generally believed to be an indication of whether a given test actually measures what it claims to be measuring. Thus, it signals the degree of agreement between the test content and its actual goal (HUGHES, 1989/2003: ch. 4; BACHMAN, 1990: ch. 7; BROWN, 1996: ch. 8; MCNAMARA, 2010; URBINA, 2014: ch. 5; KOMOROWSKA, 2017: ch. 3.2). Appraisals of test validity concentrate, however, not simply on the language material included in the test, but rather on the interpretation and application of the information obtained by means of a given testing procedure, in accordance with its goal. In the *Standards for Educational and Psychological Testing* one can read: "Validity refers to the degree to which evidence and theory support the interpretations of test scores for proposed uses of tests" (AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, 2014: 11). Importantly, if test scores are used for different purposes and are therefore interpreted in more than one way, it is necessary to conduct validation for each interpretation (ibidem).

Even though validity is a unitary concept, validation may involve its particular aspects, depending on a specific use of a given test and its interpretation. Some important aspects which can be estimated non-empirically (e.g. by teachers) are content validity, construct validity and response validity. *Content validity* indicates "whether the test is a representative sample of the content of whatever the test was designed to measure" (BROWN, 1996: 233). In order to evaluate it, judgements about both the range, relevance and level of the language material included in the test, as well as other potential abilities (such as e.g. memory or the knowledge of other languages) which may be inadvertently measured by the test, have to be made. *Construct validity* reflects the correspondence between test scores and the language ability which is to be measured. The term 'construct' is understood as "the specific definition of an ability that provides the basis for a given test or test task and for interpreting scores derived from this task" (BACHMAN AND PALMER, 1996: 21). Construct validation is a process of justifying a particular interpretation of test performance or, in other words, evaluating the appro-

priateness of the inferences about language skills based on test performance (BACHMAN, 1990; BACHMAN AND PALMER, 1996). To use an example, a test requiring fast reading of a short text may not be an adequate indicator of the general reading ability, unless it is proved that the ability to read short texts fast is related to the ability to read books quickly and effectively and as such is a component of the reading skill (HEATON, 1988: 161). *Response validity* is an indication of the degree to which test takers' performance is congruent with their competences, and thus in agreement with test givers' expectations. Factors which may lower response validity are, for example, unclear instructions included in the test, a test format which test takers are unfamiliar with, an inadequate time limit, low motivation of test takers or cheating (HENNING 1987; BACHMAN, 1990). As can be seen, some factors which may lower response validity may at the same time lower test reliability. Furthermore, the level of reliability has an impact on validity: "To the extent that scores are not consistent across replications of the testing procedure [...], their potential for accurate prediction of criteria, for beneficial examinee diagnosis, and for wise decision making is limited" (AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, 2014: 34–35).

The **backwash** (or washback) **effect** of a test is a construct which is especially important in the didactic process and for this reason it may also be termed the 'didactic value' of a test (KOMOROWSKA, 2017: ch. 3.5). This term is typically used to denote the (harmful or beneficial) impact of a given testing procedure on both the learning and the teaching process which precedes it (HUGHES, 1989/2003: 1), though, as Bachman and Palmer (1996: 30–35) emphasize, it actually encompasses a lot more than that. The importance of backwash has been recognized by researchers for a long time; for example, over fifty years ago PILLINER (1968: 31) stated that, if only properly constructed, a test "can foster and reinforce good teaching and sound learning and discourage their opposites". In a communicatively oriented foreign language classroom, the more direct and communicative a given test, the more beneficial is its influence on the way learners study to the test and the content they cover.

Finally, the **practicality** of a test must not be disregarded, since it may have a significant impact on the quality of assessment. Every teacher will agree that a test should be relatively easy to administer and score, take a reasonable amount of time and effort of the test-giver and be completed within a reasonable time limit (BACHMAN AND PALMER, 1996: 35–36; KOMOROWSKA, 2017: ch. 3.4).

In everyday teaching practice, it is difficult to design a test which would be positively evaluated in terms of reliability, validity, backwash effect and practicality. For example, a test including closed-ended items is usually practical (especially if machine-scored), even though designing it may take some time, and rater reliability is generally high thanks to its objectivity; however, its

validity may not be very high and its backwash effect may be rather negative, especially if its results should give an indication of test-takers' communicative competences. Conversely, a test with open-ended questions is a lot more valid and has a positive backwash effect, especially with regard to the development of communicative competences, but rater reliability is much lower, because of the subjectivity of evaluation, and the scoring process may be time-consuming, thus impractical.

On-line assessment tools ought to be as reliable, valid, practical and didactically valuable as traditional ones, though in their case some factors have begun to play a different role, and new factors have emerged. A few research studies point to the fact that both teachers and learners realise the deficiencies of on-line testing, such as the need to adapt to new technology, the necessity to impose stricter time limits compared to traditional testing, students' dishonesty and teachers' workload (e.g. KEARNS, 2012; KAROLCZUK, 2020; BORCZYK, forthcoming). Nevertheless, this area of research still seems to be underexplored.

2. The present study

2.1. Aim and research questions

The aim of the present research study was to obtain an insight into how FL teachers in higher education perceive the effectiveness and efficiency of distant tests and examinations. In particular, answers to the following research questions were sought: (1) What are the attitudes of FL teachers of young adult learners towards on-line tests/examinations and assessment? (2) What are, in their opinion, the most appropriate ways to test/examine young adult learners on-line? (3) What problems related to on-line testing do they notice? (4) How do they deal with these problems?

2.2. Method

The research tool was a questionnaire, whose goal was to identify the different ways language teachers working in tertiary education test/examine and assess the competences of their students, as well as to recognize

their opinions with regard to the reliability, validity, practicality and backwash effect of on-line tests/examinations and assessment (the particular questions can be found in section 3.4). The questionnaire included both closed- and open-ended items. It was designed in Polish by means of Google Forms and the link was sent to different institutions of higher education in Poland via e-mail. Responses were collected from 11th January to 28th February 2021.

2.3. Respondents

The on-line questionnaire was completed by 68 FL teachers working at different institutions of tertiary education in Poland¹. The participants' age ranged from 24 to 68 years (average: 47.7 years) and their work experience varied from 1 year to 44 years (average: 23.5 years).

Most of the respondents (43 persons) taught English; the other taught languages were as follows: German (11), French (6), Italian (3), Russian (3), Spanish (1), Portuguese (1), Macedonian (1) and Polish as a FL (1). The teachers conducted practical language classes (*lektorat*) (48 persons) and practical classes for philology students (23 persons). In the latter group, most participants taught grammar (13), speaking skills (10), lexis (10), writing (9) and listening comprehension skills (7).

2.4. Results and discussion

The first question was: **“Based on your experience so far, please decide WHICH FORMS OF DISTANT TESTING/EXAMINING WORK BEST (choose any amount of responses)”**. The teachers were confronted with a number of options for each language element or skill. These options were designed

¹ They represented the following academic centres (the figures in brackets refer to the number of respondents): Politechnika Śląska (16), Uniwersytet Śląski w Katowicach (14), Uniwersytet Wrocławski (12), Uniwersytet Rzeszowski (11), Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie (6), Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie (4), Uniwersytet Warszawski (2), Uniwersytet Jagielloński (1), Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN (1), Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu (1), Wyższa Szkoła Handlowa we Wrocławiu (1), Wrocławska Wyższa Szkoła Informatyki Stosowanej (1), Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie (1).

in a way which enabled recognizing whether on-line tasks applied by them were predominantly closed- or open-ended, synchronous or asynchronous, oral or written and communicative to a greater or lesser extent. The use of specific technological solutions (e.g. learning platforms or software) or particular testing techniques (e.g. multiple-choice tests, fill-in-the-gap tasks) was of no interest to the present study.

The most frequent responses are included in Table 1. As can be seen, tests with closed-ended tasks are considered as particularly useful means of evaluation of language elements (lexis, grammar and orthography) and skills (listening and reading comprehension). Oral tests and examinations are also a relatively popular solution; the respondents use them to evaluate lexis, grammar, pronunciation, speaking, reading comprehension and communication skills. Oral forms of evaluation are usually open-ended; moreover, the teachers appreciate written open-ended test/examination forms which can be used to evaluate students' mastery of lexis, grammar, spelling, listening comprehension, reading comprehension and writing. Quite a lot of teachers also make use of communicative, creative, autonomy-promoting forms of assessment such as project work, oral examination/test in pairs and discussion/debate in a group, in order to evaluate their students' level of lexical competences, pronunciation, speaking, writing and communication skills. The above outcome is in line with the results of other studies concentrating on methods of assessment used in various university courses; these studies show that not only tests and quizzes, but also different kinds of individual and group assignments, such as written tasks, discussions, projects and presentations, are often used by university teachers (AREND, 2007; KEARNS, 2012). Moreover, the respondents make use of translation of sentences from the L1 to the FL in order to test grammar. It seems that practicality issues and the need to ensure high reliability (in particular rater reliability) and response validity of test results (especially by reducing the cheating factor) are the teachers' motifs determining the choice of testing techniques. Unfortunately, the participants hardly ever apply some useful forms of assessment, such as: self-assessment (which enhances learner autonomy), peer assessment (which promotes learner collaboration and independence from the teacher), tasks requiring a non-verbal reaction to language stimuli (which are especially appropriate for beginners), translation from the FL to the L1 (a much easier form of mediation, compared to L1–L2 translation, which develops an important everyday skill) and dictogloss (which promotes learner collaboration and creativity).

Table 1

Test/examination forms which work best according to the respondents.
 The table summarizes the most frequent responses (N = number of respondents,
 % = number of respondents in percentages)

Language element/skill	Form of test/examination	N	%
LEXIS	test with closed-ended tasks (e.g. multiple choice test, sentences with gaps, matching words, completing tables, yes/no questions) – completed within a time limit	47	69.1
	oral examination or test: oral task (conversation with the teacher) – within a time limit	34	50
	individual project work with a written or oral presentation as its outcome – completed over a longer period of time	32	47.1
	test with open-ended tasks (short written utterances) – completed within a time limit	31	45.6
	written assignment (open-ended task) – completed over a longer period of time	20	29.4
GRAM-MAR	test with closed-ended tasks (e.g. multiple choice test, sentences with gaps, completing tables, matching words/sentences, yes/no questions) – completed within a time limit	49	72.1
	test with open-ended tasks (short written utterances) – completed within a time limit	40	58.8
	translation of sentences from the native to the foreign language – within a time limit	23	33.8
	written examination or test: written assignment – completed within a time limit	22	32.4
	oral examination or test: oral task (conversation with the teacher) – within a time limit	20	29.4
PRONUNCIATION (PHONE-TICS)	oral examination or test: oral task (conversation with the teacher) – within a time limit	29	42.6
	individual project work with an oral presentation as its outcome – completed over a longer period of time	19	27.9
ORTHOGRAPHY (SPELLING)	written assignment (open-ended task) – completed over a longer period of time	31	45.6
	test with open-ended tasks (short written utterances) – completed within a time limit	25	36.8
	test with closed-ended tasks (e.g. multiple choice test, sentences with gaps, matching words) – completed within a time limit	20	29.4
	written examination or test: written assignment – completed within a time limit	19	27.9

LISTENING COMPRE- HENSION	test with closed-ended tasks to a listening text (e.g. multiple choice test, sentences with gaps, completing tables, matching words/sentences, yes/no questions) – completed within a time limit	49	72.1
	test with open-ended tasks to a listening text (short written utterances) – completed within a time limit	34	50
SPEAKING	oral examination or test: oral task (conversation with the teacher) – within a time limit	43	63.2
	individual project work with an oral presentation as its outcome – completed over a longer period of time	38	55.9
	oral examination or test in pairs: conversation between two students (also with the teacher) – within a time limit	35	51.5
	(oral) discussion or debate in a group of students – without time limits	33	48.5
READING COMPRE- HENSION	test with closed-ended tasks to a reading text (e.g. multiple choice test, sentences with gaps, completing tables, matching words/sentences, yes/no questions) – completed within a time limit	50	73.5
	test with open-ended tasks to a reading text (short written utterances) – completed within a time limit	33	48.5
	written examination or test: written assignment (based on a reading text) – completed within a time limit	20	29.4
	oral examination or test: oral task (conversation with the teacher, based on a reading text) – within a time limit	19	27.9
WRITING	written assignment (open-ended task) – completed over a longer period of time	39	57.4
	written examination or test: written assignment – completed within a time limit	28	41.2
	individual project work with a written presentation as its outcome – completed over a longer period of time	27	39.7
	test with open-ended tasks (short written utterances) – completed within a time limit	23	33.8
COMMU- NICATION SKILLS: INTER- ACTION AND ME- DIATION	(oral or written) discussion or debate in a group of students – without a time limit	38	55.9
	oral examination or test: oral task (conversation with the teacher) – within a time limit	27	39.7
	group project work with a written or oral presentation as its outcome – completed over a longer period of time	24	35.3
	oral examination or test in pairs: conversation between two students (also with the teacher) – within a time limit	23	33.8

Source: own study.

The next question was: “**Do you mainly conduct FORMATIVE (continuous) or SUMMATIVE (end) assessment?**” As many as 46 respondents (67.6%) indicated that they made use of both options; 14 teachers (20.6%) opted

for the answer 'formative assessment' and only 8 (11.8%) chose the answer 'summative assessment'. This result suggests that most respondents understand the need for both summative and formative evaluation of students' competences. This is a positive outcome, since using various methods and tools may contribute to valid and reliable evaluation of learners' achievements. Moreover, formative assessment is essential in recognizing students' progress and learning needs, and as such provides teachers with information which is indispensable for future lesson planning. This outcome is also in agreement with previous research showing that university teachers see the necessity to collect a variety of assessment data (AREND, 2007; KEARNS, 2012).

Next, the respondents were encouraged to make a comparison between previously and presently applied testing methods, by answering the question: **"Are your ways of testing/examining on-line different from the ones you applied previously (not on-line), AS FAR AS THE TESTING METHOD IS CONCERNED?"** Hardly anyone chose the answer 'No'. As many as 43 teachers (63.2%) opted for the response 'Yes, a little' and 19 persons (27.9%) decided to respond 'Yes, to a large extent'.

The participants who gave an affirmative answer to the previous question were then asked to express their opinions on the practicality of the switch to on-line testing and assessment by answering two additional questions: **"Did this change require much work (e.g. perhaps it was necessary to design new tests)?"** and **"Is the process of testing and assessment more time-consuming than previously?"** The teachers' answers were almost unanimous. Most of them (out of 63 persons who responded to this question) gave an affirmative answer in both cases (first question: 'Yes': 34/54%, 'Rather yes': 21/33.3%; second question: 'Yes': 20/31.7%, 'Rather yes': 23/36.5%). These outcomes indicate not only that the process of designing new tests/examinations several months back was not practical, but also that on-line testing is still perceived as impractical, even after about a year's experience with distant education.

The next question was formulated as follows: **"Are your ways of testing/examining on-line different from the ones you applied previously (not on-line), AS FAR AS THE TESTED CONTENT IS CONCERNED? (Content such as: lexis, grammar, pronunciation, spelling, speaking/listening/writing/reading, interaction and mediation.)"** As the obtained results indicate, most teachers (43 persons / 63.2%) test the same amount of language material as before. Nevertheless, several teachers (altogether 21 respondents / 30.8%) believe that they test either a little or much less than previously. This outcome is slightly worrying, since this fact may have a negative impact on many students' learning process and achievements, i.e. cause negative backwash effect. Moreover, if tests/examinations include less material than was covered during language classes, they are not valid measurements of the covered material (in terms of content validity and construct validity) and they do not provide learn-

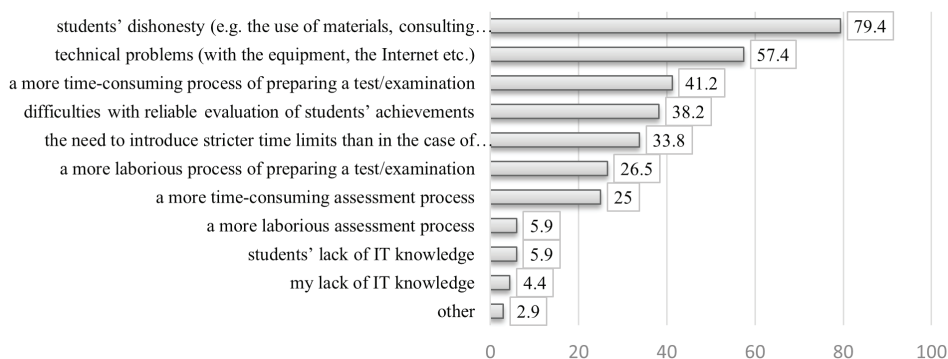
ers with appropriate feedback; as such, they cannot be treated as a natural, inherent part of the didactic process.

Next, the respondents were encouraged to express their opinions on the didactic value (the backwash effect) of on-line tests and examinations, by answering the following question: **“Does learning to on-line tests/examinations contribute to BETTER EFFECTS THAN BEFORE, AS FAR AS THE DEVELOPMENT OF LANGUAGE COMPETENCES (lexis, grammar, pronunciation, spelling, speaking/listening/writing/reading, interaction and mediation) IS CONCERNED?”** Some teachers (15/22.1%) stated that their students learned as effectively as before, a few participants reported that their students learned better or slightly better (11/16.2%) and the largest group of teachers admitted that the learning outcomes were worse or slightly worse (31/45.6%). This result is in line with the previous concern regarding the negative backwash effect of on-line tests/examinations².

The next question was **“What are the BIGGEST PROBLEMS related to testing/examining on-line? (Please choose no more than 3 responses.)”** The participants were confronted with several options to choose from, but could also add their own answers. The responses to this question are included in Graph 1. A large majority of the teachers (54/79.4%) pointed to their students' dishonesty (e.g. the use of materials, consulting other people). Even though cheating on tests and examinations is by no means a new phenomenon, technology has evidently facilitated its increase. This factor may lower both the reliability and the response validity of test/examination results. Technological problems (with the equipment, the internet etc.) turned out to be the second most frequently chosen factor (39/57.4%). After many months of on-line teaching, allowing for thorough practice as well as improvements in the equipment, this outcome is worrying. Problems with technology may substantially lower test reliability in many different ways, since they affect not only the test administration procedures, but also the well-being of both test-givers and test-takers. Generally, several teachers (26/38.2%) indeed realize the difficulty of reliable evaluation of students' achievements.

Apart from this, many respondents pointed out issues with low practicality of on-line assessment: a more time-consuming process of preparing a test or examination (28/41.2%), a more time-consuming assessment process (17/25%), a more laborious process of preparing a test or examination (18/26.5%) and a more laborious assessment process (4/5.9%). Learners' dishonesty, technological challenges and practicality issues related to test design and administration are factors which are also indicated in other research studies (KEARNS, 2012; KAROLCZUK, 2020; BORCZYK, forthcoming).

² Unfortunately, a few teachers' comments suggest that they may have misunderstood the question and equated learning effects with grades/points; thus, it is impossible to draw absolute conclusions based on this question.



Graph 1. The biggest problems with on-line tests/examinations according to the respondents (in percentages)

Source: Own study.

Furthermore, several participants (23/33.8%) indicated the problematic side of the need to introduce stricter time limits than in the case of traditional forms, which gives students much less time for reflection. On the one hand, such limitations seem necessary, since they reduce the dishonesty factor (which lowers test reliability and validity). But on the other hand, they make test-taking more difficult for slower and more anxious students, which poses a content validity problem: students are tested not only in language competences, but also in their ability to respond fast under stressful conditions. Moreover, test-takers may cope with time limitations better or worse depending on their current physical and psychological condition, which creates an additional reliability problem (see also BORCZYK, forthcoming).

The respondents were then asked to suggest some solutions to the indicated problems, by answering the open-ended question: **“How can a teacher DEAL WITH THE PROBLEMS which you have pointed out in your answer to the previous question?”** Many participants mentioned once again their students' dishonesty, but at the same time indicated that no solutions could be found. Also the other problems were usually treated as unsolvable in present conditions ('I don't think these problems can be solved'; 'These are not problems but reality'; 'What can be done if a student has no camera or has problems with internet access'; 'Return to face-to-face teaching'; 'Traditional teaching' – such and similar answers were given by 34 teachers).

Nevertheless, some participants did mention a few solutions. Four teachers advised making use of various assessment possibilities, both different kinds of tests and other measurement tools, and emphasized the value of continuous assessment. Two persons even suggested eliminating language tests and examinations and making use of continuous evaluation only. Applying various evaluation methods and tools may significantly reduce the dishonesty factor, thus raising the reliability and response validity of assessment results, and also

ensure a better congruence of the didactic and the testing process, in consequence improving the overall validity of assessment results and the backwash effect of the evaluation procedures.

Three teachers emphasized the advantages of open-ended tasks (both written and oral assignments) and eight persons indicated the value of oral tests and examinations, all of which may reduce students' dishonesty. Other suggestions with respect to the cheating factor were as follows: preparing several versions of the same test, randomizing the order of test items, introducing an element of rivalry in order to reduce student cooperation during tests, limiting response time and introducing the requirement of using cameras.

A few teachers suggested making good use of technological advancements, e.g. creating a bank of questions on Moodle or making use of videoconferencing. Some respondents expressed the need for training courses in new technologies, technological support for teachers, providing both teachers and students with appropriate equipment and internet access, and technological improvements in general.

Moreover, some teachers pointed out the need for top-down regulations: common university regulations regarding distant tests and examinations (e.g. the use of cameras) and the introduction of hybrid teaching which would make it possible to organize tests in a classroom. Finally, some participants admitted that the process of testing may become more efficient with time.

Conclusion

The aim of the present study was to gather information about the views of teachers of young adult FL learners related to distant testing and assessment, the problems they encounter and the solutions they have found. This section summarizes the most important results by answering the four research questions.

(1) What are the attitudes of FL teachers of young adult learners towards on-line tests/examinations and assessment? Both the switch to new testing methods and the current process of testing and assessment are perceived by most teachers as laborious and time-consuming, thus not very practical. Even though many teachers test the same amount of language material as before, several admit that on-line tests/examinations cover less material than traditional forms of assessment. This fact may cause negative backwash effect of the evaluation procedures and result in some students' worse achievements. Moreover, if tests/examinations do not include all the material that was covered during language classes, they cannot be treated as valid indicators of students' progress which provide them with appropriate feedback. The conclusion that the backwash ef-

fect of on-line forms of assessment may be negative is confirmed by the fact that several teachers believe that learning to on-line tests/examinations does not contribute to better development of students' competences. In general, even though some respondents' attitudes towards on-line testing and assessment are quite optimistic, many perceive their effectiveness and efficiency as inadequate.

(2) What are, in their opinion, the most appropriate ways to test/examine young adult FL learners on-line? As the study shows, closed-ended tasks enjoy high popularity among language teachers. This outcome is not surprising, since they are not only practical, but also typically characterized by high rater reliability. Nevertheless, they should not be the only means of monitoring learners' progress in a communicatively-oriented classroom, especially if they focus on language elements and not skills, since in this case they may not be valid indicators of the communicative ability and their backwash effect may also be negative. Furthermore, many teachers make use of open-ended forms of assessment – both oral and written, synchronous and asynchronous, more or less communicative ones. These forms may not always be highly reliable (especially as assessment is typically subjective, which lowers rater reliability) and practical (especially if they involve correcting written assignments), but, if well planned, they may have a positive backwash effect and high content and construct validity. What is more, the reduction of the dishonesty factor on open-ended tasks may heighten their reliability and response validity. In general, many teachers understand the need to apply different evaluation methods and tools, and to rely on both formative and summative assessment. Such a solution ensures relatively high validity and reliability of the evaluation of learners' competences.

(3) What problems related to on-line testing do they notice? The major obstacle in on-line assessment seems to be students' dishonesty. This factor significantly lowers the response validity and the reliability of test/examination results. Technological challenges are also considered as an important factor influencing on-line assessment. Problems with technology may lower test reliability to a large extent. In general, language teachers perceive the reliability of on-line evaluation as a very problematic issue. Furthermore, practicality issues are also serious obstacles in the process of designing, administering and scoring of on-line tests/examinations – it is seen as costly in terms of both time and work. Another problematic aspect of on-line tests/examinations is the need to impose stricter time limits than in the case of traditional forms of assessment. On the one hand, this solution heightens the reliability and validity of test/examination results (by reducing the dishonesty factor), but on the other hand it lowers them, by interacting with test-takers' characteristics such as the general level of anxiety, the speed of performance and the current physical or psychological condition.

(4) How do they deal with these problems? Many teachers do not believe that there are any solutions to the problems with on-line assessment. Nevertheless, some attempt to overcome them by taking specific measures, e.g. applying

different assessment tools, switching to continuous evaluation, designing open-ended (oral and written) tasks, organising oral tests/examinations rather than written ones, randomising the order of test items, introducing an element of rivalry between test-takers, limiting response time, imposing the requirement to use cameras and making good use of technological advancements. Such solutions, even though not always practical, may heighten the reliability and validity of evaluation, and improve the backwash effect of assessment procedures.

In the author's view, some factors which lower the effectiveness and efficiency of on-line testing and assessment, such as technological problems or some practicality issues, may be difficult to deal with. Nevertheless, language teachers are able to modify the methods and tools of evaluation. It seems reasonable to apply different testing procedures as well as other forms of assessment, including open- and closed-ended assignments, tasks measuring specific language skills and global abilities, non-communicative tasks and activities which require communicative and creative language use, individual assignments and group projects. Even though some of these solutions may still have some validity or reliability issues, students' results on all these measures, as well as the teacher's observation of their lesson participation, should help to create a full picture of their language abilities. Such global evaluation of competences which is based on each student's portfolio including all tests and assignments, even though not always practical, is characterized by much higher validity and reliability, and probably a more positive backwash effect, than a single test.

To sum up, language tests not only provide learners with feedback on their achievements, but also have important consequences for their future lives. For this reason teachers ought to design tests/examinations and other forms of assessment in such a way that they are not only practical, but also reliable and valid, and have a positive backwash effect. Even though teachers do not normally know the scientific notions of reliability, validity and backwash effect, the results of the present study show that they intuitively evaluate the effectiveness and efficiency of tests and examinations, and strive to apply the most optimal solutions. Even though on-line forms of assessment make it difficult to achieve this goal, the awareness of this problem and the application of available options may make this component of the didactic process more useful, effective and efficient.

References

- AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, 2014: *Standards for Educational and Psychological Testing*. Washington, DC: American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education.

- AREND B., 2007: *Course assessment practices and student learning strategies in online courses*. "Journal of Asynchronous Learning Networks" 11 (4), 3–13.
- BACHMAN L.F., 1990: *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- BACHMAN L.F., PALMER A.S., 1996: *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford, UK, et al.: Oxford University Press.
- BORCZYK E., (forthcoming): *Nowoczesne technologie w obliczu zdalnego kształcenia*. In: *Edukacja w obliczu pandemii – wyzwania zdalnego nauczania*. Wydawnictwo TYGIEL (other data not available).
- BROWN J.D., 1996: *Testing in Language Programs*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Regents.
- CHAPELLE C.A., 2013: Reliability in language assessment. In: C.A. CHAPELLE (ed.): *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 4918–4923). Oxford: Blackwell/Wiley.
- HEATON J.B., 1988: *Writing English Language Tests*. New York, NY: Longman.
- HENNING G., 1987: *A Guide to Language Testing*. Cambridge, MA: Newbury House.
- HUGHES A., 1989/2003: *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KAROLCZUK M., 2020: *Zdalnie realnie. Jak uczymy (się) języków w czasie pandemii*. „Języki Obce w Szkole” 2020/02, 39–43.
- KEARNS L.R., 2012: *Student assessment in online learning: Challenges and effective practices*. "MERLOT Journal of Online Learning and Teaching" 8 (3), 198–208.
- KOMOROWSKA H., 2017: *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego: kontrola – ocena – testowanie*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- MCMANARA T., 2010: *The use of language tests in the service of policy: Issues of validity*. "Revue française de linguistique appliquée" XV, 1386–1204.
- PILLNER A.E., 1968: *Subjective and objective testing*. In: A. DAVIES (ed.): *Language Testing Symposium. A Psycholinguistic Perspective* (pp. 31–39). London: Oxford University Press.
- URBINA S., 2014: *Essentials of Psychological Testing*. Second edition. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.

Zdalne testowanie i ocenianie młodych osób dorosłych uczących się języków obcych:
wyzwania i rozwiązania

Streszczenie: Testowanie i ocenianie są integralną częścią procesu nauczania języków obcych. Niniejszy artykuł prezentuje wyniki badania kwestionariuszowego, którego celem było określenie przydatności środowisk internetowych pod względem możliwości odpowiedniego dokonywania oceny kompetencji młodych dorosłych osób uczących się języków obcych. W szczególności poszukiwano odpowiedzi na następujące pytania badawcze: (1) Jakie postawy wobec organizowanych zdalnie testów/egzaminów oraz procesu oceniania charakteryzują nauczycieli języków obcych pracujących z młodymi osobami dorosłymi? (2) Jakim zdaniem tychże nauczycieli są najodpowiedniejsze sposoby zdalnego testowania/egzaminowania młodych osób dorosłych uczących się języków obcych? (3) Jakie problemy związane ze zdalnym testowaniem dostrzegają? (4) Jak rozwiązują te problemy? Uzyskane wyniki można streścić w następujący sposób: poglądy nauczycieli dotyczące zdalnego testowania i oceniania są bardzo odmienne, od bardzo pozytywnych do skrajnie negatywnych; stosują oni rozmaite metody i narzędzia oceniania; większość znajduje rozwiązania dostrzeganych problemów w celu podwyższania efektywności i wydajności zdalnie organizowanych testów/egzaminów.

Słowa kluczowe: zdalne testowanie i ocenianie, test/egzamin językowy, rzetelność, trafność, efekt wsteczny, praktyczność

Aspekty innowacyjne w nauczaniu języka obcego ogólnego (EGP) oraz specjalistycznego (ESP) Podejście neurodydaktyczne

Streszczenie: W artykule zaprezentowano podstawowe założenia neurodydaktyki oraz nauczania holistycznego zgodnego z teorią antropozofii. Poglądy jej prekursora Rudolfa Steinera współcześnie stanowią podstawę innowacyjnych rozwiązań również w procesie nauczania języków obcych. Zasady neurodydaktyki oraz pedagogiki zdrowotnej wskazują na istotność prowadzenia procesu nauczania języka obcego ogólnego (EGP) oraz specjalistycznego (ESP) w sposób przyjazny psychice człowieka. Edukatorzy podkreślają znaczenie myślenia analityczno-skojarzeniowego, myślenia krytycznego oraz umiejętności przetwarzania informacji. Właściwie prowadzony proces nauczania powinien zawierać okres stopniowego przechodzenia z nauczania języka ogólnego do specjalistycznego i dwie główne fazy nauczania języka specjalistycznego, z podkreśleniem właściwie wybranego materiału, tzw. nośnika treści informacji specjalistycznej, oraz z uwzględnieniem dwuetapowości procesu nauczania języka specjalistycznego, łączenia aspektu teoretycznego z praktycznym, a także motywacji wewnętrznej z modelem motywacji zewnętrznej (STOLLER, ROBINSON, 2018). Polscy specjaliści akcentują też rolę podejścia jakościowo-ilościowego w przedstawianym materiale edukacyjnym (POTOCKA, SIEROCKA, 2013) oraz rolę nauczania opartego na podejściu komunikacyjnym, wykorzystującego metody wspierające indywidualny sposób pracy mózgu (CHOJAK, 2019; ŻYLIŃSKA, 2013). Prezentowane modele teoretyczne zostały zilustrowane przykładami ich praktycznej realizacji w formie autorskich materiałów dydaktycznych.

Słowa kluczowe: neurodydaktyka, myślenie analityczno-skojarzeniowe, dwuetapowość, charakter dualistyczny, podejście jakościowo-ilościowe

Wprowadzenie

W niniejszym artykule chciałabym przedstawić podstawowe założenia neurodydaktyki oraz nauczania holistycznego zgodnego z teorią antropozofii, której prekursorem był Rudolf Steiner (1861–1925). Współcześnie poglądy tego austriackiego filozofa stanowią podstawę innowacyjnych rozwiązań również w procesie nauczania języków obcych. Zasady neurodydaktyki oraz pedagogiki zdrowotnej wskazują na istotność prowadzenia procesu nauczania języka obcego ogólnego (EGP) oraz specjalistycznego (ESP) w sposób przyjazny psychice człowieka.

1. Pedagogika Rudolfa Steinera

Nauczanie steinerowskie, zwane również pedagogiką waldorfską, za główne zadanie uznaje żywe pielęgnowanie zrozumienia istoty człowieka i jego rozwoju w powiązaniu ze światem zewnętrznym i społeczeństwem. Za cel stawia sobie przede wszystkim wspieranie wszechstronnego rozwoju człowieka, rozumianego jako rozwój trzech sfer: myślenia, uczuć i woli.

Podstawowym założeniem nauczania steinerowskiego jest wspieranie:

- kreatywności;
- zachowania rytmu, harmonii i spokoju;
- spontanicznego naśladowania wzorców i autorytetów;
- samodzielnego działania i osobistego doświadczenia (CHŁODNA, 2013; GALA, 2020).

Obraz nowoczesnego podejścia do dydaktyki odnajdujemy również w dorobku naukowym polskich specjalistów: Małgorzaty Chojak (CHOJAK, 2019), Wojciecha Glaca (GLAC, 2018) i Marzeny Żylińskiej (ŻYLIŃSKA, 2013). W wykładach Glaca (GLAC, 2018; GDAŃSKI INKUBATOR PRZEDSIĘBIORCZOŚCI) odnajdujemy szkic innowacyjnej koncepcji właściwie rozumianego i przeprowadzanego procesu nauczania, stwarzającego studentom uczącym się języka angielskiego ogólnego i specjalistycznego możliwości rozwoju poprzez wysoki stopień zmotywowania, uzyskiwany dzięki nieszablonowości metody z użyciem gier przedmiotowych (gamifikacji), efektywności oraz komunikatywności (również MORRIS et al., 2013).

Prekursorzy neurodydaktyki są zgodni, że mózg człowieka pozostaje plastyczny przez całe życie, uczy się powoli, ze względu na fakt, iż plastyczność jest stałą cechą neuronów. Najbardziej powszechne rodzaje neuroplastyczności to: neuroplastyczność naturalna, związana z mentalnym doskonaleniem się

jednostki, oraz neuroplastyczność funkcjonalna, związana z nabywaniem doświadczeń praktycznych i procesem utrwalania ich. Do zmiany siły połączenia pomiędzy neuronami, a więc do uzyskania plastyczności konieczne jest skuteczne i powtarzalne pobudzanie neuronów (koncepcja Hebb'a). Prace domowe zadawane przez nauczyciela stanowią o ciągłości oddziaływania, które jest szczególnie istotne w przypadku materiału wymagającego utrwalenia z powodu dużego stopnia trudności (CHOJAK, 2019: 84–85).

Powtarzalność bodźców oraz wypoczynek to istotne czynniki mające wpływ na efektywne uczenie się. Mózg filtruje informacje. Warunkiem sukcesu jest motywacja. Z wiekiem motywacja wewnętrzna, wynikająca z potrzeby, ciekawości, chęci posiadania wiedzy lub umiejętności, staje się silniejsza, a oczekiwaną nagrodę stanowią korzyści, takie jak zaspokojenie ciekawości, samorozwój, niezależność, poczucie kompetencji, chęć eksploracji (CHOJAK, 2019: 92, 97).

Proces motywacji od strony neurobiologicznej przedstawiany jest jako przenoszenie impulsu nerwowego z jednej komórki nerwowej (neuronu) na drugą przy udziale substancji o charakterze neuroprzekaźnika (droga chemiczna) oraz na drodze impulsu elektrycznego. Obecnie znanych jest około 60 substancji uznawanych za neuroprzekaźniki. Ich działanie opisywane jest jako ciągłość procesu nagradzania. Gdy zauważymy, że w naszym otoczeniu coś sprawia nam przyjemność lub satysfakcję, ulegamy emocjom. Dążymy do powtórzenia danego działania. Następujący wzrost dopaminy, hormonu szczęścia, skutkuje zainicjowaniem konkretnego działania. Wówczas zaczyna działać adrenalina, która umożliwia kontynuację podjętego działania. Z kolei poziom dopaminy zwiększa się już na samą myśl o nagrodzie lub konkretnej korzyści.

Według najnowszych badań najbardziej istotna jest początkowa, a nie główna część zajęć, podczas której przekazuje się wiadomości i kształtuje umiejętności. Mózg staje się egoistyczny i aktywnie uczestniczy tylko w tym, co uzna za przydatne dla siebie. Kluczem do efektywnych zajęć jest zatem właściwe wykorzystanie pierwszych minut spotkania, kiedy student przekonuje się, że nowy materiał jest potrzebny, ciekawy oraz możliwy do opanowania. W takim ujęciu problemu na dalszy plan przesuwa się kwestia doboru metod nauczania. Warunkują one efektywność działań studenta i nauczyciela, ale tylko przy wysokim poziomie motywacji (CHOJAK, 2019: 98).

Należy podkreślić, że zadania domowe są zasadne tylko wtedy, gdy student wie, w jakim celu zostały zadane. Według wyników najnowszych badań rozwiązywanie takich zadań nie musi być zajęciem przyjemnym, gdyż poziom dopaminy w organizmie – zwłaszcza rozprowadzanej szlakiem obejmującym płat czołowy mózgu, odpowiedzialny za świadome działanie człowieka, ukierunkowane i modyfikowalne – związany jest raczej z poziomem mobilizacji (pobudzenia) i motywacji niż z odczuciem przyjemności. Reasumując, odczucie przyjemności nie wywołuje motywacji, choć ma wpływ na jej poziom (ibid.).

2. Czy nauka powinna być przyjemna?

Odnosząc się do pojęcia przyjemności, mówimy o uzależnieniu, a uzależnień nie należy bezpośrednio przenosić do edukacji. Wskazane jest, by nauka była czynnością przyjemną, jednak nie jest to warunek konieczny. Stres na odpowiednim poziomie jest mózgowi potrzebny, ponieważ wiąże się z wydzielaniem neuroprzekaźników mobilizujących organizm do podjęcia działania (ŻYLIŃSKA, 2013: 102–104).

Jednym z istotnych odkryć XX wieku było potwierdzenie istnienia neuronów lustrzanych, czyli grup komórek nerwowych, które uaktywniają się podczas wykonywania pewnej czynności lub obserwowania jej u innych osobników. U człowieka komórki te odpowiadają za zdolność do rozpoznawania cudzych emocji i intencji wyrażanych niewerbalnie, czyli za empatię oraz współczucie. Taka reakcja ze strony mózgu jest pobudzeniem motorycznym ułatwiającym później wykonanie ruchu. Teoria neuronów lustrzanych bezpośrednio odnosi się do procesu kształcenia (ŻYLIŃSKA, 2013: 104–107).

Dzięki neuronom lustrzanym możemy współodczuwać, co oznacza, że niejednokrotnie udzielają nam się emocje innych osób. Oto dlaczego pasjonaci potrafią niemal każdego zainteresować nawet nudnym materiałem. Może to stanowić neutralne wyjaśnienie powszechnie znanego poglądu, iż pasja rodzi pasję. Również w sytuacji odwrotnej, tzw. samospełniającej się przepowiedni, gdy nauczyciel z powodu wypalenia zawodowego, stresu, długo trwałego przeciążenia obowiązkami zawodowymi, przystępuje do pracy, widząc ogrom trudności. Mechanizm działania neuronów lustrzanych pozwala na podświadome naśladowanie wymienionych zachowań i emocji przez studentów. Może też zaistnieć sytuacja, gdy zniechęcony nauczyciel dzięki kontaktom ze studentami zacznie odczuwać zadowolenie i ciekawość.

Istotny jest również fakt, że neurony lustrzane nie uruchamiają się podczas patrzenia na czynność (aktywność), która jest wyświetlana na ekranie. Stanowi to wyjaśnienie nieskuteczności lub niskiej skuteczności programów edukacyjnych polegających na mimowolnym naśladowaniu.

Podsumowując, neurony lustrzane uczestniczą w podświadomym nabywaniu umiejętności, czyli uczeniu się przez naśladowanie. Neurony te aktywizują się w bezpośrednim kontakcie z drugą osobą. Umożliwiają współodczuwanie, odzwierciedlenie stanu emocji drugiej osoby i – co z tym związane – pasji lub zniechęcenia w stosunku do wykonywanej aktywności (czynności).

W związku z tym nauczyciel, niezależnie od stażu pracy, wiedząc, iż jego postawa rzutuje na zachowania studentów, powinien jak najszybciej podjąć kroki przeciwdziałające wypaleniu zawodowemu, takie jak odpoczynek, udział w warsztatach i szkoleniach, spotkania z psychologiem, możliwość odreagowania przykrych emocji, rozwój własny. Inwestowanie w siebie jest działaniem

efektywnym, przynoszącym satysfakcję zawodową i przekładającym się na sukcesy podopiecznych (ŻYLIŃSKA, 2013: 107–114).

3. Nauczanie i uczenie się jako akt komunikacji

Uwolnienie pełnego potencjału studentów możliwe jest tylko wtedy, gdy są oni dostrzegani i dostrzegają cel nauki, gdy są słuchani i wysłuchują treści prezentowanych na każdych zajęciach (ŻYLIŃSKA, 2013: 87, 106). Bez tego nie ma dostrojenia i brzmienia – by posłużyć się terminologią muzyczną – czyli nie ma efektywnego procesu nauczania. Nauczyciel musi rozmawiać z każdym swoim studentem i tylko od niego może się dowiedzieć, czy dobrze uczy. Nauczanie i uczenie to nieustanny akt komunikacji, nauczyciel oddziałuje nie tylko przez słowa, ale również przez zachowanie i wyrażany niewerbalnie stosunek do nauczanego przedmiotu i swoich studentów. Brak empatii i złe relacje zawsze przekładają się na niższą efektywność nauczania. Źle traktowany nauczyciel i źle traktowany student nigdy w pełni nie wykorzystają swoich potencjalnych możliwości. Skierowanie uwagi na proces ewaluacji zamiast na proces uczenia wydaje się największą przeszkodą na drodze do osiągnięcia sukcesu w nauczaniu (ŻYLIŃSKA, 2013: 96, 106).

Jak wiemy, skutkiem neuroplastyczności są zmiany w strukturze mózgu, które zależą od tego, jak często coś robimy i czemu poświęcamy czas. Warto też zaznaczyć, że coś, co jeszcze niedawno nas intrygowało, przestaje być atrakcyjne, gdy zostanie gruntownie poznane. Studenci czekają na nowe wyzwania, które pozwolą im rozbudowywać sieć neuronalną (GLAC, 2018; MYTNIK, GLAC, 2016; ŻYLIŃSKA, 2013). Rozwijający się mózg jest wciąż głodny nowych wrażeń i bodźców, ponieważ uczenie się jest jedną z jego podstawowych potrzeb. Nuda boli.

4. Charakterystyka nauczania przyjaznego mózgowi

Nauczanie uwzględniające indywidualny sposób pracy mózgu:

- wykorzystuje mocne strony procesu mentalnego;
- bazuje na motywacji wewnętrznej;
- ma charakter indywidualny i odwołuje się do dotychczasowych doświadczeń studenta; jego mózg musi umieć przetworzyć daną informację i nadać jej znaczenie;

- bazuje na ciekawości poznawczej, która prowadzi do uwolnienia w mózgu ważnego neuroprzekaźnika, jakim jest dopamina;
- skupia się na rozwiązywaniu problemów, podejściu zadaniowym, odkrywaniu związków pomiędzy zdarzeniami;
- zakłada, że uczenie to indywidualny proces tworzenia sieci wzajemnych powiązań oraz osadzenia informacji w określonym kontekście;
- sprzyja efektywnemu nauczaniu dzięki atmosferze ułatwiającej koncentrację (dopamina, acetylocholina); proces uczenia przebiega najefektywniej, gdy studenci są zaintrygowani, w stanie pobudzenia, lekkiego stresu – wtedy w mózgu wydzielą się noradrenalina ułatwiająca przyswajanie nowych informacji;
- kształtuje umiejętność zadawania istotnych pytań i wspiera studentów w samodzielnym dochodzeniu do prawidłowych odpowiedzi;
- wykorzystuje talenty i uzdolnienia studentów;
- uwzględnia zainteresowania studentów, postrzega nauczanie jako proces indywidualny.

Kluczową rolę w procesie uczenia odgrywa rozumienie – nauczyciel dużo rozmawia ze studentem i wspólnie dochodzą do coraz lepszego rozumienia pojęć. Z punktu widzenia mózgu nauka jest aktywnym procesem (konieczność aktywizacji studentów).

Nauczanie nieuwzględniające sposobu pracy mózgu bazuje na motywacji zewnętrznej. Ważny jest nie całokształt procesu nauczania oraz relacje pomiędzy nauczycielem i studentami, lecz finalny rezultat tego procesu. Stosuje się głównie metody podawcze, pracę z podręcznikiem, testy i zadania ze zbioru ćwiczeń. Ten typ nauczania jest często określany jako tzw. nauczanie surfingowe. Przyjmuje się w nim, że wiedza ma charakter kognitywny, nie uwzględnia roli emocji. Koncentruje się na procesie reprodukcji wiedzy (ŻYLIŃSKA, 2013: 118–121, 218–221).

Należy zaznaczyć, że poważnym wyzwaniem dla nauczyciela języka angielskiego w Polsce jest obecnie już faza przygotowawcza, czyli prawidłowe przejście z procesu nauczania języka ogólnego do procesu nauczania języka specjalistycznego, z uwzględnieniem tzw. okresu wstępnego (*transition period*).

Decydujące znaczenie w procesie nauczania języka ogólnego i specjalistycznego mają: adekwatność programu, kompetencje nauczyciela, autentyczność materiałów dydaktycznych oraz wkład pracy własnej i kreatywność studenta z wykorzystaniem mechanizmu myślenia analogiczno-skojarzeniowego, co przejawia się w samodzielnie wykonanych pracach. Prowadzenie kursów specjalistycznych powinno przebiegać ze szczególnym uwzględnieniem indywidualnych uzdolnień i potrzeb studenta. Stopniowe osiąganie przez niego tzw. kompetencji XXI wieku powinno wiązać się z rozwojem umiejętności przetwarzania danych oraz myślenia krytycznego ze względu na fakt, że nie wszystkie informacje docierające obecnie do odbiorców są merytorycznie prawdziwe.

Proces dydaktyczny powinna cechować duża użyteczność poznawanych zagadnień tematycznych oraz komunikatywność formy przekazu.

Ważne jest uwzględnienie dwuetapowości procesu nauczania języka specjalistycznego. Podczas etapu pierwszego studenci nabywają umiejętności czytania tekstów specjalistycznych ze zrozumieniem, dostrzegania faktów merytorycznych i porównywania danych. Na etapie drugim poznają treści coraz bardziej bogate znaczeniowo, będące nośnikiem informacji specjalistycznej (tzw. *carrier content*) od samego początku kursu.

Proponowane przez metodyków techniki określane są jako badawcze i poszukujące (*student's own research, Flipped Classroom*) (KOWALCZYK, 2017; GRZEBIEŃ, 2014; CICHOSZ, 2014; GORDON, 2003) oraz uwzględniające elementy pozytywnego współzawodnictwa dzięki zastosowaniu techniki gamifikacji (GLAC, 2018; MYTNIK, GLAC, 2015). Poprzez wymagane tło komunikacyjne podkreśla się istotność takich typów aktywności, jak debata, dyskusja, mini-wykład czy prezentacja.

Współczesny zintegrowany typ nauczania, mający charakter dualistyczny, łączy wiedzę teoretyczną z elementami empirycznymi oraz bazuje na indywidualizacji procesu obejmującego jego pozytywne aspekty, takie jak osobiste zaangażowanie, uzdolnienia, aktywne samokształcenie studenta oraz budowanie własnej autonomii w języku zawodowym. Mniejszy nacisk kładzie się na realizowanie ściśle zaplanowanych ram programowych i zachowywanie dominującej roli nauczyciela czy systemu nagród zewnętrznych. Jest to podejście innowacyjne, tzw. model wewnętrzny, w którym nauczyciel pełni rolę doradczą, wspierając motywację wewnętrzną studentów.

W prowadzeniu kursów specjalistycznych zasadne wydaje się wprowadzenie dwu modeli. W pierwszym preferowane jest podejście analizujące dane statystyczne, które przejawia wewnętrzną dyscyplinę umożliwiającą kategoryzację problemów (tzw. podejście ilościowe). W drugim – podejście uwzględniające myślenie hipotetyczne, interpretacyjne i obserwujące (tzw. podejście jakościowe). Połączenie obu tych modeli stwarza szansę na właściwie przeprowadzony proces nauczania języka specjalistycznego (POTOCKA, SIEROCKA, 2013).

W kontekście przeanalizowanych kwestii istotne staje się podkreślenie konieczności tworzenia oraz udoskonalania takich koncepcji nauczania, by miały one pozytywny wpływ na psychikę nauczyciela, sprzyjały współpracy w zespole, zapobiegały monotonii i rutynie w nauczaniu, przepracowaniu i konfliktom, a w konsekwencji wyczerpaniu emocjonalnemu i wypaleniu zawodowemu.

5. Przykłady doboru odpowiednich ćwiczeń leksykalnych do realizowanego celu dydaktycznego w procesie nauczania języka ogólnego (EGP) i specjalistycznego (ESP)

W nawiązaniu do omówionych zagadnień chciałabym przedstawić przykładowe materiały ułatwiające płynne przejście z procesu nauczania języka angielskiego ogólnego (EGP) do nauczania języka specjalistycznego (ESP) oraz materiały wspomagające nauczanie języka specjalistycznego na etapie pierwszym i drugim. Materiały te, będące użytecznymi, rozszerzającymi horyzonty wiedzy oraz stwarzającymi warunki doskonalenia umiejętności komunikacji językowej w wybranych zakresach tematycznych przykładami, pochodzą z podręcznika Elżbiety Suszańskiej-Brzezickiej i Lidii Żółtek *Non-Ferrous Metals. Processing and Recycling – Selected Issues* (unit 1.1.2. *Copper*, unit 1.1.3. *Zinc*, unit 1.2.1. *Gold*, unit 4 *Recycling*) (SUSZAŃSKA-BRZEZICKA, ŻÓŁTEK, 2018).

W dalszej części przybliżam przykładowy materiał realizowany w okresie przejścia z nauczania języka ogólnego do nauczania języka specjalistycznego: wspierający rozwój myślenia analityczno-skojarzeniowego, krytycznego, ilościowo-jakościowego oraz ułatwiający naukę przetwarzania informacji.

5.1. Okres wstępny przejścia z procesu nauczania języka ogólnego do specjalistycznego (przygotowawczy)

Temat zajęć:

The significance of the strong managerial role, building a team spirit among employees, supporting team work and creating the right and honest work environment.

Cel dydaktyczny:

Przygotowanie do rozpoczęcia procesu nauczania języka specjalistycznego.

Sugerowany przykładowy rodzaj ćwiczenia leksykalnego:

Practice 1

Complete pieces of advice to managers with the phrases given.

A. Give everyone clear roles and keep to transparent objectives.

description chain risk clear workplace turn real seize roles justice

When you do not give employees ,
then there is a that someone
will try to power. That can your team
against each other.

Make sure that everyone knows what they have to do in the.....
.....

When you start a new project, give everybody involved a very clear job
..... and create a of command.

**mix members ownership strengths surprise pull transparent overcome
targets project office**

Play to the , make sure you it up.
Give junior a chance to take
of a and they might really
you.

A team can together, burn the midnight oil
and all kinds of obstacles, but only if they have clear
and goals and

Vagueness can cause as members will attempt
to what they should be doing.

**issues insecurity death short patience long working confidence guess
realistic progress targets**

Doubt leads to and that can be
the of team spirit.

You need – term and – term goals
for every part of your life.

Hitting the gives your team and the individual
members that snowballs. So keep the targets
..... and build on your

B. Give your team an active role in important decisions.

**sinking office professional involved say untouched clash mutual forms
of communication control calm outline staff enthusiasm**

Problems in the can be connected with a of personalities or it can be something more serious as one member of a team is the entire ship.

So make sure your employees know that they can talk with you about problems, and then make sure you deal with them in a way.

Call everyone to a meeting, the problem and then let them all have their You can solve most of your problems with simple and just listening to your can strengthen the ties. On the other hand if you leave these problems they can get out of

C. Reward proper performance, deal with problems the moment they arise and hold individuals accountable.

company hold bad giving accountable staff destroy obligation excuse

Nobody wants to be the person, but if your team see you a member of an easier way, when they do not do their job, then it can your team spirit. The 2018 study revealed that 47% of managers simply do not..... their staff and it is not beneficial for the in the long run.

rub off negative hard-working hard intentionally morale undervalued effort failing unappreciated attitude employees performance

As a manager, the most difficult thing you will ever have to deal with is underperforming

Especially, when they are and friendly persons. The problem is whether or not, under performers bring down

* Perhaps they have got a bad and therefore refuse to put in the It will make other staff members feel, disadvantaged and
.....

* Maybe they are trying, but
to get the job done, which leaves them with feelings,
stressed and unhappy, but these are feelings which will
on other employees.

boss fraud culture sacking punishment act policy fear
--

The advice is that the management should not rashly. Acting
rashly you can unavoidably create “swinging – door” at
your workplace, first, asking questions later. This
can only create a negative based on
a sign that you are a bad

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Wikipedii.

Cel dydaktyczny:

Rozwój myślenia analogiczno-skojarzeniowego.

Sugerowany przykładowy rodzaj ćwiczenia leksykalnego:

Practice 2

Word formation. Make nouns.

own –

involve –

describe –

seize –

outline –

encourage –

Word formation. Make adjectives.

confidence –

insecurity –

account –

vagueness –

Word formation. Make verbs.

clash –

negative –

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Wikipedii.

5.2. Nauczanie języka specjalistycznego

Temat zajęć:

Applications and properties of non – ferrous metals: copper

Cel dydaktyczny:

Rozwój myślenia analityczno-skojarzeniowego

Sugerowany przykładowy rodzaj ćwiczenia leksykalnego:

Activity 1. Chemical formulas related to copper and its chemical interactions. Insert the missing chemical formulas.

Example: cuprous sulfide – Cu_2S – siarczek miedzi

1. cuprous oxide I – – tlenek miedzi (I)
2. cuprous chloride – – chlorek miedzi
3. cupric sulfate – – siarczan miedzi
4. cuprous oxide II – – tlenek miedzi (II)

Cel dydaktyczny:

Rozwój myślenia krytycznego (dotyczy doskonalenia umiejętności określenia stopnia prawdziwości podawanych danych).

Activity 2 A. KGHM as a company specializing in the non-ferrous metal (silver, copper, gold) production. Read the following passage referring to the company's main products.

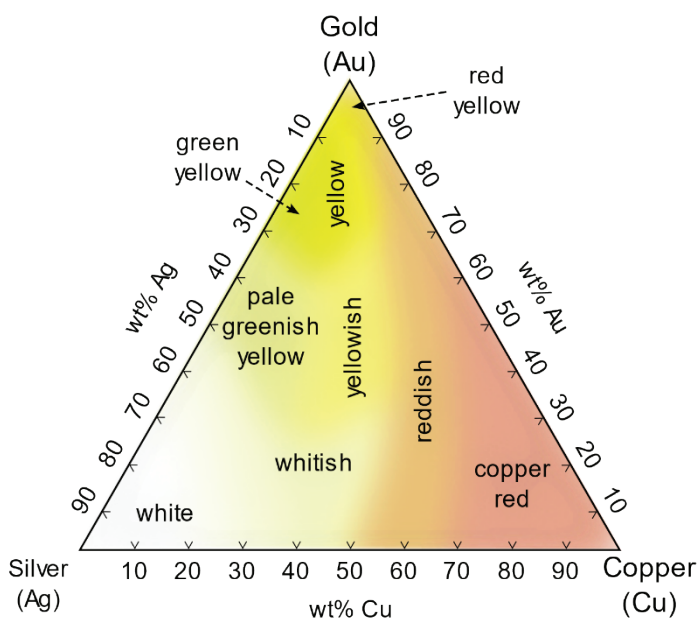
Gold is highly conductive to electricity, and has been used for electrical wiring in some high-energy applications (only silver and copper are more conductive per volume, but gold has the advantage of corrosion resistance). For example, gold electrical wires were used during some of the Manhattan Project's atomic experiments, but large high-current silver wires were used in the calutron isotope separator magnets in the project.

It should be noted that at KGHM in Lubin (Poland) as much as 99,95% of Au pure gold is recovered from the gold-bearing slime obtained during the process of the electrolytic silver refining and sold in the form of bars.

Technology used by KGHM.

The slime processing in hydrometallurgical processes, the melting of the generated gold powder in an induction furnace, the casting of gold bars.

The bars of about 0.5 kg, 1 kg, 4 kg, 6 kg, 12 kg weight are available at present.



Rys. 1. Different colours of silver–copper–gold alloys potentially obtained.

Źródło: Wikipedia, <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Ag-Au-Cu-colours-english.svg>
Original image: Metallos, CC BY-SA 4.0.

Activity 2B. Non-ferrous metals, their alloys and deposits – characteristic properties.

Work with a partner. Decide if these statements are true (T) or false (F):

1. Gold's atomic number (of 79) makes it to be one of the higher atomic number elements that occur naturally in the universe.

.....

2. Gold is not dense as a metal.

.....

3. Alloys with lower karat rating typically 22K, 18K, 14K or 10K, do not contain higher percentages of copper or other base metals or silver or palladium in the alloy.

.....

4. A lot of holders of gold store it in form of bullion coins or bars as a protection against inflation or some other economic crisis or currency depreciation.

.....

5. There are two types of deposits containing significant amounts of gold: hydrothermal veins, where it is associated with quartz and pyrite (fool's gold); and placer deposits. Both are consolidated and unconsolidated and are derived from the weathering of gold – bearing rocks.

.....

Cel dydaktyczny:

Nauka przetwarzania informacji.

Sugerowany przykładowy rodzaj ćwiczenia leksykalnego:

Activity 3. Corrosion as a chemical phenomenon connected with the metal reaction to the conditions of the surrounding environment.

Reading comprehension. Read the text and decide which type(s) of corrosion the statements below refer to. Put '+' in relevant boxes. Translate the types of corrosion into Polish.

GALVANIC CORROSION (PL:)

It occurs when two metals of different electrode potential are in contact with each other while being immersed in an electrolyte. One of the metals acts as an anode and the other as a cathode. The result is the dissolution of the 'anode' metal in the electrolyte and a deposit collected on the 'cathode' metal. Always the more active metal will corrode faster (at an accelerated rate) and the more noble metal will corrode at a retarded rate (slower). Apart from the type of metal, galvanic corrosion may be affected by factors such as humidity,

salinity, temperature, etc. Galvanic corrosion is of a particular interest to the marine industry (or any other industry when metals come in contact with water). For instance, galvanic (or 'sacrificial') anode is a block, rod or plate used to protect a submerged metal from corrosion. It is meant to be dissolved in wet environment to protect some other metallic component, as it is made of a more active metal than the one it protects, and thus corrodes faster.

PITTING CORROSION (PL:)

As its name suggests, it forms small holes in a metal, called pits. It is a localized type, not affecting the whole surface of material. The main problem, however, is that even though it has small effect on the surface, it penetrates the material deep into its structure. Usually, pitting corrosion is started by surface defects in material, such as scratches, cracks or if the protective coating on the material was damaged. Rough surfaces are more susceptible to corrosion than polished, smooth surfaces. If pitting corrosion penetrates the structure of material too deeply, the stress may cause even tough alloys to shatter. Even though the pit on the surface is very small, the damage beneath it may be on a bigger scale and almost impossible to detect from the surface of the material. Preventing the damage caused by pitting corrosion means to control the environment around the material.

INTERGRANULAR CORROSION (IGC) (PL:)

This type of corrosion affects the grain boundaries of the material. Depleted in this way of corrosion-resistant chromium, they become exposed to damage. A typical example of material affected by this type of corrosion is stainless steel.

MICROBIAL CORROSION (PL:)

Also known as bacterial corrosion, it occurs in both metals and non-metals either in or without the presence of oxygen and is caused by microorganisms. Ship wrecks submerged in water best illustrate this damage. Some bacteria, for instance, produce sulfuric acid which damages sewer pipes. Bacterial corrosion is one of the forms of galvanic corrosion (when bacterial colonies cover the surface of the material) or pitting corrosion in oil and gas pipelines. About one tenth of damage to sewer networks is caused by microorganisms as well.

HIGH-TEMPERATURE CORROSION (PL:)

It occurs in diesel engines, gas turbines furnaces or any machinery whose operation involves hot gas with its contaminants. Any elements present and capable of oxidizing, such as sulfur or oxygen will stimulate the process. This type of corrosion may also be induced by sulfates, vanadium (present in petroleum) and lead.

PASSIVATION (PL:)

It means that some material is made more ‘passive’ that is, less susceptible to corrosion. It is a method of protecting the material by forming a layer or a shield that is either applied (micro-coating), stimulated chemical reaction with the base metal or spontaneous oxidation in the air (aluminium). Passivation is a process regulated by industry standards. The two most common methods are nitric or citric acid-based bath. Before passivation, all the contaminants must be removed from the surface of the work piece and an additional test is carried out to double-check whether the surface is clean. Then the piece is put into an acidic passivating bath, meeting the specifications suitable for the methods (such as temperature) and customers’ requirements. The object is next rinsed in water and dried.

	GALVANIC CORROSION	PITTING CORROSION	INTERGRANULAR CORROSION	MICROBIAL CORROSION	HIGH-TEMPERATURE CORROSION	PASSIVATION
1. It occurs in an electrolyte.						
2. It affects the grain boundaries of material.						
3. It causes small holes in the surface.						
4. It is a concern of the marine industry.						
5. It is typical of underwater environment.						
6. It affects stainless steel easily.						
7. It is typical of engines and turbines.						
8. It uses sacrificial anodes.						
9. It may cause damage deep into the material structure, without it being noticed on the surface of material.						

10. It is a process in which industry standards apply.
11. It is caused by bacteria and other micro-organisms.
12. It demands that the surface of material be completely cleaned of all contaminants first.
13. It affects rough, not smooth, surface more easily.
14. It may be facilitated by an ingredient in petroleum.
15. It often affects sewer pipes.
16. It involves cleaning, testing, acidic bath, rinsing and drying the material.

Źródło: Opracowanie własne.

Cel dydaktyczny:

Rozwój myślenia ilościowo-jakościowego.

Sugerowany przykładowy rodzaj ćwiczenia leksykalnego. Podejście komunikacyjne:

Activity 4. Processes of recycling and their significance for the industry and the environment

Part 1. Warm-up. Speaking practice. In pairs, discuss the following questions.

1. Why is it important to recycle metals?
2. Name some metals that are harmful to living organisms and natural environment in general.
3. Make a list of the most common uses of aluminium. Consider industry / production and everyday uses.
4. What are: landfills, incinerators, waste?

Part 2. Reading comprehension. Complete the text with missing information items, choosing from the list below. One extra phrase does not match anywhere.

A – some amount of metal is always wasted through cutting processes

B – providing adequate legislative and separate containers where average consumers can dispose

- C – in order to facilitate the process of*
D – and the fact that natural resources of raw materials are finite and non-renewable
E – they are melted and any impurities are burnt off
F – recycling is divided into internal and external
G – components can be usually rebuilt and resold, engine blocks are remelted
H – the inevitable results of waste disposal
I – is obtained from products that have been worn out or no longer in use
J – coke is obtained as a by-product

[1] In the process of recycling, used and discarded materials are collected, reprocessed and manufactured into new products. This cycle can be repeated many times depending on the type of materials. A variety of materials can be recycled, including: glass, paper, wood, plastics, iron and steel scrap or aluminium. Recycling has vital importance for the protection of the natural environment, economy-related reasons (it saves money)

1) With growing wealth and relatively cheap raw materials, enormous amounts of different solid waste are produced each year by both industries and households. Waste is then deposited in dumping grounds or landfills, or spoil heaps. Recycling helps to reduce the cost of this process, at the same time reducing the pollution of air, water and land – 2)

[2] In general, 3) In the first type, the by-product or waste product of the manufacturing process is reused in the same process. This is especially typical of the metals industry. For instance, when copper tubes are produced, the waste is again melted and cast. In external recycling the material 4) The best example of it is the collection of paper (e.g. newspapers or magazines) that is then repulped and new paper is produced. Other instances are glass (bottles) or aluminium, with its multiple uses in everyday household products (e.g. cans, containers, foil, kitchen utensils, etc.).

(Adapted from: *Britannica.dot.com* <https://www.britannica.com/science/recycling>)

Źródło: Opracowanie własne z wykorzystaniem przykładów ćwiczeń pochodzących z podręcznika:
 SUSZAŃSKA-BRZEZICKA, ŻÓŁTEK (2018).

Podsumowanie

W świetle obecnej wiedzy nauczanie holistyczne, rozumiane jako sposób oddziaływania korzystny dla mózgu, stanowi ogromne wsparcie dla studentów i ich nauczyciela w procesie nauczania języka obcego ogólnego (EGP) oraz specjalistycznego (ESP).

Należy podkreślić znaczenie okresu wstępnego, związanego z przejściem z kursu ogólnego do specjalistycznego. W obu wymienionych typach kursów niezwykle ważny jest rozwój myślenia analityczno-skojarzeniowego, krytycznego i jakościowo-ilościowego, jak również wprowadzanie różnorodnych, urozmaicających naukę aktywności dydaktycznych, mających na celu doskonalenie umiejętności przetwarzania informacji w edukacji XXI wieku.

Bibliografia

- CICHOSZ M., 2017: *Cheers – kształcenie umiejętności komunikacji w języku angielskim*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- CHŁODNA I., 2013: *Nauczanie ku pełnemu człowiekowi*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- CHOJAK M., 2019: *Neuropedagogika, neuroedukacja i neurodydaktyka. Fakty i mity*. Warszawa: Engram.
- GORDON D., 2003: *Rewolucja w uczeniu*. Poznań: Zys i S-ka.
- GRZEBIŃ W., 2017: *Nauczanie języka obcego (niemieckiego) metodą CLIL*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- KOWALEWSKA B., 2015: *Moje ścieżki między Amsterdamem, Samotraką, Chartres a Warszawą*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- MORRIS B.J., CROKER S., ZIMMERMAN C., GILL D., ROMIG C., (2013): *Gaming science: the “Gamification” of scientific thinking*. “Frontiers in Psychology” 09 September 2013, doi: 10.3389/fpsyg.2013.00607.
- MYTNIK J., GLAC W., 2016: *Zasady grywalizowania i podstawowe elementy gier wykorzystywane w zgrywalizowanym kursie*. W: *Zostań mistrzem gry! Grywalizacja w edukacji*. Gdynia: Operon.
- POTOCKA D., SIEROCKA H., 2013: *The ESP teacher as researcher*. “Studies in Logic, Grammar and Rhetoric” 34 (47), doi: 10.2478/slgr-2013-0029.
- STOLLER F.L., ROBINSON M.S., 2018: *Innovative ESP Teaching Practices and Materials Development*. In: Y. KIRKGÖZ, K. DIKILITAŞ (eds.): *Key Issues in English for Specific Purposes in Higher Education*. Northern Arizona: University Press, s. 29–49.
- SUSZAŃSKA-BRZEZICKA E., ŻÓŁTEK L., 2018: *Non-Ferrous Metals. Processing and Recycling – Selected Issues. Technical English for students*. Kraków: Wydawnictwa AGH.
- ŻYLIŃSKA M., 2013: *Neurodydaktyka czyli nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Gdynia: Wydawnictwo i Ośrodek Innowacji Edukacyjnych.

Źródła internetowe

- GALA D., 2020: *Pedagogika waldorfska – rytym, naśladowanie i poznawanie zmysłami*, <https://www.tatento.pl/a/108/pedagogika-waldorfska-rytm-nasladowanie-i-poznawanie-zmyslami> [dostęp: 1.12.2020].
- GDĄŃSKI INKUBATOR PRZEDSIĘBIORCZOŚCI: *Joanna Mytnik-Ejsmont i Wojciech Glac na konferencji BeZee 18.11.2015 r.*, <https://www.youtube.com/watch?v=2Ey5w4iFnzM>, [dostęp: 30.11.2020].
- GLAC W., 2018: *Gamifikacja w edukacji*, TedX, 02.2018, https://www.ted.com/talks/wojciech_glac_gamifikacja_w_educacji_gamification_in_education [dostęp: 30.12.2020].
- KOWALCZYK B., 2014: *Zmień zasady gry – odwróć lekcję*. Program: Szkoła z klasą. Cenrum Edukacji Obywatelskiej, <https://cyfrowaakademia.ceo.org.pl> [dostęp: 30.11.2020].

Innovative aspects of EGP and ESP courses. The neurodidactic approach

Abstract: The aim of this paper is to present the essential concepts of neurodidactics and wholistic teaching being in agreement with Steiner's principles of anthroposophy. Steiner's views constitute the beginning of innovative foreign language teaching referring to EGP as well as ESP classes. The existing Polish model of didactically innovative approach is referred to as the method of gamification. It should also be noted that Polish specialists emphasize the significance of analytical and associational thinking, critical thinking and learning to process information. The properly organized pathway of teaching should consist of the transition period, the two right main phases and the presence of the carrier content. Generally, the learning-teaching model of educational activities should be of dual nature. Polish researchers (POTOCKA, SIEROCKA, 2013) underline the importance of qualitative and quantitative approach to foreign language teaching as well as the significance of communicative brain-friendly manner of learning and teaching (CHOJAK, 2019; ŻYLIŃSKA, 2013). The theoretical models are illustrated by examples of their practical implementation in the form of the author's teaching materials.

Key words: neurodidactics, analitical and associational thinking, the two right main phases, dual nature, qualitative and quantitative approach

O lęku przed popełnieniem błędu i sposobach jego pokonywania na lekcjach drugiego/kolejnego języka obcego

Streszczenie: Celem artykułu jest omówienie zjawiska lęku językowego, a w szczególności lęku przed popełnieniem błędu. Zjawisko to zostało przeanalizowane przede wszystkim w kontekście kształcenia językowych kompetencji komunikacyjnych na poziomie początkującym. Główny punkt odniesienia stanowił proces nauczania–uczenia się języka francuskiego jako drugiego/kolejnego języka obcego przez osoby dorosłe na poziomie kształcenia uniwersyteckiego.

Słowa kluczowe: trudności w uczeniu się, bariery afektywne, lęk językowy, lęk przed popełnieniem błędu, nauka drugiego/kolejnego języka obcego, nauczanie dorosłych

Wprowadzenie

Nauka zarówno pierwszego języka obcego, jak i kolejnych języków obcych stanowi złożony proces poznawczo-afektywny, na którego przebieg oddziałuje szereg czynników o zróżnicowanym charakterze. Występujące wśród nich czynniki należące do grupy tzw. uwarunkowań indywidualnych, w opinii większości współczesnych glottodydaktyków odgrywają decydującą rolę w rozwoju językowych kompetencji komunikacyjnych (por. BOGAARDS, 1998; ARNOLD, 2006; PICCARDO, 2013). Ich wpływ na podejmowane przez uczących się działania językowe może mieć wymiar pozytywny (jak w przypadku przyjmowania postawy otwartości na nowe doświadczenia) lub negatywny (np. w przypadku niskiej tolerancji dla wieloznaczności). Czynniki należące do drugiej kategorii mogą przyczyniać się do powstawania różnego rodzaju

blokad utrudniających harmonijny rozwój kompetencji językowych. Są to m.in. czynniki wywołujące zahamowania natury emocjonalnej i motywacyjnej, które tworzą grupę tzw. barier afektywnych (por. BIELSKA, 2011). Obecność tych ostatnich może mieć negatywny wpływ na efektywność procesu nauczania–uczenia się na każdym z etapów, choć w opinii wielu badaczy najwięcej negatywnych emocji i zahamowań, rzutujących na postawę wobec dalszej nauki języka obcego, pojawia się na początkowym etapie, szczególnie w przypadku uczenia się języka obcego przez osoby dorosłe (por. ARNOLD, 2006). Ponadto wyniki niektórych badań dowodzą, że osoby te w odniesieniu do źródeł odczuwanych trudności często wskazują na zjawisko lęku, jakie towarzyszy im w podejmowanych działaniach językowych (por. MACINTYRE, 1999; DÖRNYEI, 2005).

Artykuł wpisuje się w kontekst badań poświęconych negatywnemu oddziaływaniu czynników indywidualnych na kształcenie językowych kompetencji komunikacyjnych. W centrum zainteresowania znajdzie się zjawisko lęku językowego, a w szczególności lęku przed popełnieniem błędu. Zjawisko to zostanie przeanalizowane przede wszystkim w kontekście kształcenia językowych kompetencji komunikacyjnych na poziomie początkującym. Przedstawione refleksje oraz wyniki badań ankietowych posłużą w dalszej części artykułu do omówienia propozycji zadań mogących stanowić uzupełnienie dotychczas stosowanych technik w pracy nad lękiem językowym. Głównym punktem odniesienia dla podjętych rozważań będzie proces nauczania–uczenia się języka francuskiego jako drugiego/kolejnego języka obcego przez osoby dorosłe na poziomie kształcenia uniwersyteckiego.

1. Zjawisko lęku jako przedmiot badań glottodydaktycznych

Zjawisko lęku językowego, zaliczane do grupy tzw. lęków sytuacyjnych (LEDoux, 2017), jest uznawane za swoisty rodzaj emocjonalnego napięcia, które może towarzyszyć nauce języka obcego, szczególnie w jej zinstytucjonalizowanych formach. W opinii niektórych badaczy żaden inny przedmiot szkolny nie przyczynia się do występowania u uczących się zachowań o charakterze lękowym w takim stopniu, jak język niemacierzysty (ARNOLD, 2006: 411). I choć analiza tego zjawiska w jego różnych aspektach i kontekstach stanowi popularny przedmiot zainteresowań badawczych od mniej więcej trzech dekad, zdaniem niektórych specjalistów do dzisiaj nie doczekało się ono w pełni satysfakcjonującej definicji (por. DÖRNYEI, RYAN, 2015).

1.1. Ogólna charakterystyka lęku językowego

Ogólnie rzecz ujmując, lęk językowy jest definiowany jako względnie niezależna zmienna indywidualna, na którą składa się specyficzny zespół samopozstrzegania jednostki, jej przekonań oraz reakcji emocjonalnych i behawioralnych związanych z nauką języka obcego w warunkach szkolnych (por. HORWITZ et al., 1986). Jak zauważają Elaine K. Horwitz, Michael B. Horwitz i Joann Cope, specyfika analizowanego zjawiska wynika w głównej mierze z poczucia dysonansu pomiędzy tym, co uczący się chce przekazać w języku obcym, a tym, w jaki sposób jest w stanie to zrobić za pomocą środków językowych, jakimi dysponuje na danym poziomie rozwoju językowego (ibid.). W konsekwencji sprawnością najczęściej narażoną na występowanie zachowań lękowych jest komunikacja ustna, co nie wyklucza faktu, że mogą się one pojawić w pracy nad rozwijaniem innych sprawności językowo-komunikacyjnych (por. CHENG, 2004; LEKI, 1999; SELLERS, 2000; PÓŁTORAK, 2019c).

Warto dodać do dotychczasowych rozważań na temat interesującego nas zjawiska, iż na wzór badań nad lękiem jako takim niektórzy badacze lęku językowego proponują odróżnienie lęku jako cechy od lęku jako stanu jednostki (SPIELBERGER, 1966, za STUDENSKA, 2005). W pierwszym przypadku mamy do czynienia z względnie stałą predyspozycją jednostki do percypowania różnego rodzaju „obiektywnie niegroźnych sytuacji jako zagrażających”, natomiast w drugim – z reakcją organizmu, której towarzyszy „aktywacja lub pobudzenie autonomicznego układu nerwowego” (STUDENSKA, 2005: 95). Co za tym idzie, przyczyny lęku językowego mogą mieć bardzo zróżnicowany charakter i wiązać się zarówno z uwarunkowaniami indywidualnymi, jak i z działaniem tzw. czynników zewnętrznych. Te ostatnie dotyczą przede wszystkim osoby nauczyciela, jego roli w procesie kształcenia oraz szeroko rozumianej organizacji procesu nauczania–uczenia się języka obcego (por. YOUNG, 1991; MACINTYRE, 1999). Jeśli natomiast chodzi o pierwszą grupę czynników, to obok zaniżonej samooceny, wrażliwości na krytykę, cienkich granic językowego ego czy nadmiernego dążenia do perfekcjonizmu, uczeni zwracają często uwagę na rolę przekonań samego ucznia na temat procesu uczenia się, które w mniejszym lub większym stopniu mogą przyczyniać się do pojawienia się odczuwanych przez niego reakcji lękowych (por. DEWAELE, 2013; DÖRNYEI, RYAN, 2015).

Biorąc pod uwagę rodzaj występujących zachowań lękowych, zwykło się wyróżniać trzy główne typy lęku językowego. Są to: lęk komunikacyjny (wiązący się z wszelkiego rodzaju wypowiedziami i interakcjami ustnymi), lęk testowy (towarzyszący zadaniom o charakterze ewaluacyjnym lub kontrolnym) oraz lęk przed negatywną oceną społeczną (wynikający z perspektywy bycia ocenianym przez innych w realnych lub wyobrażonych sytuacjach

komunikacyjnych) (por. PIECHURSKA-KUCIEL, 2011). Warto zauważyć, że poszczególne typy lęku, bez względu na dzielące je różnice, mają co najmniej jedną interesującą nas cechę wspólną – każdemu w mniejszym lub większym zakresie może towarzyszyć poczucie niepokoju dotyczące użycia niepoprawnych form językowych. Bardziej konkretnie chodzi o lęk przed popełnieniem błędu, będący przedmiotem szczególnych zainteresowań w niniejszym artykule. Zjawisko to, stanowiące integralny komponent lęku językowego, jest przez nas rozumiane jako swoisty rodzaj napięcia emocjonalnego towarzyszącego uczącym się podczas produkcji form językowych obarczonych mniejszym lub większym stopniem niepewności co do ich poprawności. Do ewentualnego wyodrębnienia tego pojęcia może zachęcać fakt, że w praktyce często utożsamia się je – szczególnie w przypadku uczących się – z ogólnie rozumianym lękiem językowym. Co więcej, rozumiany w ten sposób lęk językowy jest przez nich często wskazywany jako jedna z głównych przyczyn trudności w nauce języka obcego (por. PÓLTORAK, 2019b).

Z dydaktycznego punktu widzenia zarówno lęk językowy, jak i szczególnie nas interesujący jego integralny komponent, czyli lęk przed popełnieniem błędu, stanowi godne uwagi zjawisko, ponieważ może znacząco wpływać na procesy poznawcze, blokując ich prawidłowy przebieg oraz osłabiając efektywność. Tymczasem, jak podkreśla Błażej Szymura, „gwarancją najlepszego możliwego wykonania zadania [także językowego – E.P.] jest koncentracja wyłącznie na jego realizacji i jednoczesne hamowanie wszelkich konkurencyjnych czynności” (SZYMURA, 2007: 80). Powstaje zatem pytanie: jakie środki zaradcze mogłyby wykorzystać nauczyciel, by pomóc uczącym się w radzeniu sobie z odczuwanym lękiem, w szczególności w interesującym nas kontekście kształcenia językowego, jakim jest nauka od podstaw kolejnego języka obcego na poziomie uniwersyteckim? Wziąwszy pod uwagę wiek wybranej przez nas grupy badawczej, uznaliśmy za stosowne pozyskanie opinii uczących się osób na temat samego błędu oraz sposobów jego wykorzystania w nauce kolejnego języka obcego.

1.2. Lęk przed popełnieniem błędu w opinii uczących się

Wiedza w zakresie podejścia do błędu w nauce kolejnego języka obcego ze strony uczących się wydała nam się ważnym elementem zaplanowanego projektu badawczego. Wyniki niektórych badań jasno pokazują, że różnego rodzaju utarte obiegowe opinie na temat procesu nauczania–uczenia się, mniej lub bardziej uświadomione przez poszczególnych uczestników procesu glotto-dydaktycznego, mogą negatywnie wpływać na jego przebieg i efektywność (por. BARCELOS, 2003; DWECK et al., 2005; KOMOROWSKA, 2011). W kon-

sekwencji współcześni glottodydaktycy wyrażają pogląd, iż znajomość prze-konań osób uczących się może pomóc z jednej strony w zrozumieniu źródeł niektórych trudności towarzyszących procesowi kształcenia, a z drugiej – w wypracowaniu odpowiednich technik czy środków umożliwiających przy-najmniej częściową pomoc w modyfikacji tych trudności (por. MICHONSKA-STADNIK, 2013).

Pierwszym etapem zaplanowanego projektu badawczego było pozyska-nie wiedzy dotyczącej tego, w jaki sposób dorośli uczący się podchodzą do zjawiska błędu językowego podczas nauki drugiego/kolejnego języka obcego (w naszym przypadku języka francuskiego). Badania zostały przeprowadzone w latach 2017–2020 i objęły studentów z trzech roczników, którzy rozpoczynali naukę języka francuskiego jako drugiego/kolejnego języka obcego na studiach I stopnia na specjalności: język francuski i język angielski z programem tłu-maczeniowym na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Śląskiego. W badaniu wzięło udział 198 studentów; dla wszystkich językiem ojczystym był język polski. Uczestnicy docelowej grupy badawczej wykazywali się dobrą lub bar-dzo dobrą znajomością języka angielskiego (pierwszego języka obcego) oraz w zdecydowanej większości (91% ankietowanych) podstawową znajomością innego/innych niż francuski języka/języków obcego/obcych. Dla pozostałych respondentów (9%) język francuski stanowił drugi język obcy.

Analiza materiału badawczego pozyskanego w trakcie realizacji całego projektu, którego przebieg i szczegółowe wyniki zostały opisane we wcześniej-szych publikacjach naukowych (por. PÓŁTORAK, 2019a, 2019b, 2021), pozwoliła na dokonanie kilku istotnych obserwacji.

Uczestnicy badania reprezentują raczej sceptyczne podejście do błędu i jego roli w nauce języka francuskiego jako drugiego/kolejnego języka ob-cego. Zdecydowana większość z nich wskazuje na negatywne podejście do błędu językowego, utrzymując, że ma on jednoznacznie negatywny wpływ na proces uczenia się. Ponadto ankietowani dosyć często utożsamiają po-pełniane przez siebie błędy z trudną do zaakceptowania porażką i upatrują w nich źródło stresu i lęku. Szczegółowa analiza pozyskanych wyników po-zwoliła zaobserwować jeszcze jedną ważną prawidłowość związaną z samymi technikami uczenia się: pomimo potencjalnego dostępu do różnego rodzaju wcześniej ukształtowanych strategii uczenia się respondenci wskazywali, że rzadko lub wcale nie korzystają ze strategii afektywnych, które teoretycznie znają i które mogłyby im pomóc w radzeniu sobie z negatywnymi skutkami badanego zjawiska na początkowych etapach nauki kolejnego języka. Dodat-kowo raczej rzadko w sposób konstruktywny podchodzą do popełnianych przez siebie błędów i zazwyczaj nie potrafią wykorzystać otrzymywanych in-formacji zwrotnych stanowiących istotny element procesu nauczania–uczenia się języka obcego się na każdym z jego etapów (por. ELLIS, 2009; PAWLAK, 2012, 2013; PÓŁTORAK, 2015).

Reasumując, wyniki przeprowadzonych badań wstępnie potwierdziły przypuszczenie, że poczucie lęku przed popełnieniem błędu może w mniejszym lub większym stopniu zależeć od przekonań i negatywnego podejścia studentów do samego błędu. Obecnie nie istnieją badania określające dokładną siłę tego związku (w praktyce byłyby bardzo trudne do przeprowadzenia w klasie językowej, ze względu na potencjalną ilość zmiennych zakłócających). Jednak można założyć, że sama akceptacja błędu jako naturalnego elementu procesu uczenia się, szczególnie na początkowych etapach, mogłaby stanowić interesujące pole dla działań dydaktycznych ukierunkowanych na pomoc w zmianie nastawienia uczących się wobec omawianego zjawiska oraz, w szerszym kontekście, w pracy nad redukcją negatywnych efektów odczuwanego lęku.

2. Praca nad redukcją poczucia lęku przed popełnieniem błędu – propozycje zadań językowych

Do opracowania proponowanych zadań posłużyły wyniki przeprowadzonych badań, wskazujące na przekonanie uczących się o szkodliwej roli błędu w nauce języka obcego oraz na deklarowany brak tolerancji wobec jego obecności.

2.1. Ogólna koncepcja proponowanego modelu zadań

Nadrzędnym celem proponowanych zadań jest oczywiście pomoc w redukcji odczuwanego na zajęciach lęku językowego, a w szczególności lęku przed popełnieniem błędu. Zadania te z jednej strony umożliwiają nadanie praktycznego wymiaru omawianemu zjawisku, a z drugiej, pozwalają osadzić go w bardziej komunikacyjnym wymiarze. Dzięki temu mogą być włączone do regularnych zajęć językowych i dostosowane do zindywidualizowanych celów dydaktycznych oraz specyficznych potrzeb poszczególnych grup uczących się.

Jak każde inne jednostki uczenia się, również zadania ukierunkowane na akceptację pozytywnej roli błędu powinny spełniać podstawowe wymogi dydaktyczne i wpisywać się w realizację ogólnych celów nauczania-uczenia się języków obcych, jakie wynikają z kształcenia językowych kompetencji komunikacyjnych, a w szczególności z dydaktyki zadaniowej (por. JANOWSKA, 2011; GĘBAL, 2019).

Z metodologicznego punktu widzenia proponowane zadania powinny przede wszystkim spełniać warunki „akceptowalności psychologicznej” oraz „przydatności dydaktycznej” (WILCZYŃSKA, 1999: 249–250), które stanowią dwa zasadnicze typy kryteriów wykorzystywanych do oceny jednostek uczenia się. Co za tym idzie, proponowane sposoby pracy powinny być przede wszystkim osadzone w kontekście bliskim osobie uczącej się. Ponadto powinny odnosić się do realnych kontekstów użycia języka i umożliwiać wykonanie działania językowego, nie wykraczając zbyt daleko poza zakres aktualnych kompetencji uczącego się. Takie zadania powinny również stanowić pomoc osobie uczącej się w zdobywaniu nowych doświadczeń komunikacyjno-językowych oraz służyć zaspokajaniu jej ciekawości poznawczej. Kolejna cecha charakterystyczna tego typu zadań to zapewnienie pewnego stopnia otwartości oraz nieprzewidywalności w zakresie wyboru sposobów ich wykonania. Spełnienie tego wymogu jest o tyle istotne, że przyczynia się do nadania większej autentyczności proponowanym jednostkom uczenia się i zachęca uczącego się do wykorzystania swoich wcześniejszych doświadczeń, nie tylko językowych.

Realizacja zadań ukierunkowanych na akceptację pozytywnej roli błędu, podobnie jak realizacja innych jednostek uczenia się, powinna dawać możliwość praktycznego zastosowania zdobytej wiedzy oraz umiejętności językowych na poszczególnych etapach nauczania. Zadania tego typu powinny wpływać na rozwój wrażliwości językowej oraz kompetencji uczenia się poprzez umożliwienie uczącym się testowania oraz doskonalenia osobistych strategii komunikacyjnych i uczeniowych. I wreszcie powinny wykorzystywać techniki uczenia się we współpracy, aby umożliwiać osobom uczącym się swobodne wchodzenie w różnego rodzaju interakcje. W naszym wypadku taki schemat pracy wydaje się tym bardziej pożądany, że zadania wykorzystujące techniki uczenia się we współpracy mogłyby w bardziej naturalny sposób stanowić zachętę dla osób odczuwających lęk do dzielenia się własnymi doświadczeniami.

2.2. Propozycje przykładowych zadań

Punktem wyjścia do przygotowania konkretnych zadań opracowanych według omówionego wcześniej schematu mogą być zaobserwowane przez nauczyciela problemy, z jakimi mają do czynienia uczący się w poszczególnych grupach. W przypadku interesującego nas zjawiska problemy te mogą np. dotyczyć unikania zabierania głosu na zajęciach bądź wynikać z wysokiej wrażliwości na krytykę/ocenę ze strony innych uczestników zajęć. Wybrane

zagadnienia mogą następnie posłużyć do zaprojektowania treści zadania, które, w celu spełnienia opisanych kryteriów, zostałyby przedstawione w postaci sytuacji problemowej, osadzonej w kontekście bliskim osobom uczącym się. Jednocześnie zaproponowane elementy komunikacyjno-językowe byłyby dostosowane do treści programowych realizowanych na danym etapie kształcenia. Techniki pracy nad proponowanym zadaniem każdorazowo mogłyby być dostosowane do indywidualnych potrzeb oraz poziomu językowego poszczególnych grup uczących się. Przykładowo w przypadku grup początkujących takie zadania mogłyby rozpoczynać się od weryfikacji rozumienia przedstawionych treści, a następnie prowadzić do dyskusji nad przedstawionym problemem wyjściowym. I wreszcie proponowane metody zapewniałyby pracę w małych i/lub większych grupach, z wykorzystaniem różnych technik współpracy (np. *think – pair – share*), aby uczący się mieli sposobność wchodzenia w różnego rodzaju interakcje i angażowania się w dyskusję.

W dalszej części przedstawiono dwie propozycje zadań przygotowanych na podstawie wymienionych kryteriów. Zadania te zostały opracowane dla osób uczących się języka francuskiego na poziomie A1 (przykład 1) oraz A1+/A2 (przykład 2). W obydwu przypadkach proponowany model pracy jest bardzo podobny. Po zapoznaniu się z sytuacją wyjściową (w pierwszym przypadku chodzi o lęk przed popełnieniem błędu w komunikacji ustnej i stosowanie tzw. strategii uniku, w drugiej – o lęk przed zabieraniem głosu na forum grupy i negatywną oceną ze strony kolegów) następuje weryfikacja rozumienia przedstawionych treści językowych, a następnie przemyślenie proponowanego problemu zgodnie z zasadami współpracy według przyjętej techniki *think – pair – share*. Po dokonaniu samodzielnej refleksji następuje omówienie wyników pracy i wybór wspólnego rozwiązania w mniejszych grupach, a następnie efekty pracy są przedstawiane całemu zespołowi. Na zakończenie uczący się są proszeni o odniesienie się do omawianych zagadnień, tym razem w języku ojczystym, przywołanie osobistych doświadczeń co z kolei może stanowić punkt wyjścia do dalszych dyskusji dotyczących wyjściowej sytuacji problemowej.

Przykład 1

Salut, je m'appelle Marie. Cette année, j'ai commencé les cours de français. J'adore cette langue mais j'ai un problème. Quand je parle en classe, j'ai peur de commettre des erreurs et je préfère me taire. Avez-vous des techniques pour m'aider? Merci beaucoup!

1) *Ecoutez le témoignage et répondez aux questions :*

- *Qui parle ?*
- *Quel cours de langue cette personne a commencé ?*
- *Est-ce qu'elle aime ce cours ?*
- *Quel est le problème présenté ?*

- 2) *Réfléchissez comment vous pourriez aider Marie.*
- 3) *Partagez vos idées avec votre copain/copine et choisissez ensemble la technique qui vous paraît la meilleure.*
- 4) *Discutez votre proposition avec tout le groupe.*
- 5) *Et vous, est-ce que vous avez le même problème que Marie? Comment vous faites pour vous débrouiller?*

Przykład 2

Salut, je m'appelle Marco. J'apprends le français depuis six mois. J'aime beaucoup les cours de français et j'aime mes copains mais parfois, quand l'enseignant me pose des questions ou me demande de lire quelque chose en français, j'ai peur de dire ce mot à haute voix. Je ne veux pas que mes copains se moquent de moi. J'ai peur qu'ils critiquent ma prononciation ou ma réponse incorrecte. Avez-vous des techniques pour m'aider? Merci beaucoup!

- 1) *Lisez le témoignage et répondez aux questions :*
 - *Qui parle ?*
 - *Depuis combien de temps cette personne apprend-elle le français ?*
 - *Est-ce qu'elle aime cette langue ?*
 - *Quel est le problème qu'elle présente ?*
- 2) *Réfléchissez comment vous pourriez aider Marco.*
- 3) *Partagez vos idées avec votre copain/copine et choisissez ensemble la technique qui vous paraît la meilleure.*
- 4) *Discutez votre proposition avec tout le groupe.*
- 5) *Et vous, est-ce que vous avez le même problème que Marco? Comment vous faites pour vous débrouiller?*

Podsumowanie

Celem artykułu była analiza zjawiska lęku językowego, w szczególności lęku przed popełnieniem błędu. Wyniki dotychczasowych badań wskazują, że zjawisko to nie jest rzadkie, szczególnie wśród osób rozpoczynających naukę kolejnego języka obcego w wieku dorosłym. Jak pokazały bardziej szczegółowe analizy zebranego korpusu badawczego, obecność zachowań lękowych w podejmowanych przez uczących się działaniach językowych może w pewnej mierze wynikać z reprezentowanego przez nich negatywnego podejścia do samego błędu i jego roli w nauce kolejnego języka obcego.

Wnioski z przeprowadzonych badań posłużyły do przedstawienia koncepcji zadań, które mogą zostać wykorzystane do zmiany zaobserwowanego nastawienia uczących się wobec błędów. Zaprezentowany model zadań i opracowane na jego podstawie przykłady stanowią jedno z wielu możliwych rozwiązań, jakimi dysponuje nauczyciel, aby wspomóc swoich uczniów w pracy nad lękiem przed popełnieniem błędu czy, w szerszym kontekście, przed lękiem językowym. Wybór technik pracy i częstotliwość ich stosowania zależy oczywiście od szeregu czynników systemowych, organizacyjnych i innych.

Bibliografia

- ARNOLD J., 2006: *Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère?* «Revue de didactologie des langues-cultures et de lexicultureologie» 144, s. 407–425.
- BARCELOS A.M.F., 2003: *Researching Beliefs About SLA: A Critical Review*. In: P. KALAJA, A.M.F. BARCELOS (eds.): *Beliefs about SLA*. Dordrecht: Springer, s. 7–33.
- BIELSKA J., 2011: *Bariery psychiczne w nauce języka obcego*. W: H. KOMOROWSKA (red.): *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf, s. 332–351.
- BOGAARDS P., 1998: *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris: Hatier.
- CHENG Y.S., 2004: *A measure of second language writing anxiety: Scale development and preliminary validation*. "Journal of Second Language Writing" 13(4), s. 313–335.
- DEWAELE J.M., 2013: *Emotions in Multiple Languages*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- DÖRNYEI Z., 2005: *The Psychology of the Language Learner. Individual Differences in Second Language Acquisition*. New Jersey–London: Laurence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah.
- DÖRNYEI Z., RANTA S., 2015: *The Psychology of the Language Learner Revisited*. New York: Routledge.
- DWECK C.S., CHIU Ch., HONG Y., 1995: *Implicit Theories and Their Role in Judgments and Reactions. A World From two Perspectives*. "Psychological Inquiry" vol. 6 (4), s. 267–285.
- ELLIS R., 2009: *Corrective feedback and teacher development*. "L2 Journal" 1, s. 3–18.
- GĘBAL P.E., 2019: *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
- HORWITZ E.K., HORWITZ M.B., COPE J., 1986: *Foreign language classroom anxiety*. "The Modern Language Journal" 70 (2), s. 125–132.
- JANOWSKA I., 2011: *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.
- KOMOROWSKA H., 2011: *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf.

- LEDoux J., 2017: *Lęk. Neuronauka na tropie źródeł lęku i strachu*. Kraków: Copernicus Center Press.
- LEKI I., 1999: *Techniques for reducing second language writing anxiety*. In: D.J. YOUNG (ed.): *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*. Boston: McGraw-Hill, s. 64–88.
- MACINTYRE P.D., 1999: *Language Anxiety: A Review of the Research for language teachers*. In: D.J. YOUNG (ed.): *Affect in foreign language and second language learning. A practical guide to creating a low-anxiety classroom*. Boston: McGraw-Hill, s. 24–45.
- MICHONSKA-STADNIK A., 2013: *Teoretyczne i praktyczne podstawy weryfikacji wybranych teorii subiektywnych w kształceniu nauczycieli języków obcych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- PAWLAK M., 2013: *Czynniki warunkujące występowanie i skuteczność korekty błędów językowych podczas mówienia*. W: M. PAWLAK (red.): *Mówienie w języku obcym: skuteczne uczenie się, nauczanie i ocenianie*. Poznań–Kalisz–Konin: Wydawnictwo UAM i PWSZ w Koninie, s. 305–326.
- PAWLAK M., 2012: *Error Correction in the Foreign Language Classroom: Reconsidering the Issues*. Poznań–Kalisz–Konin: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM.
- PIECHURSKA-KUCIEL E., 2011: *Trudności w rozwijaniu sprawności interakcyjnych – rola lęku językowego*. W: H. KOMOROWSKA (red.): *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf, s. 239–258.
- PÓŁTORAK E., 2021: *O trudnościach w nauce drugiego/kolejnego języka obcego w opinii uczących się* [złożone do druku].
- PÓŁTORAK E., 2019a: *Podejście do błędu w nauce języków obcych: perspektywa ucznia*. „Neofilolog” 53/2, s. 263–280.
- PÓŁTORAK E., 2019b: *Zjawisko lęku językowego w procesie nauczania-uczenia się języka francuskiego jako drugiego języka obcego*. W: W. MALISZEWSKI (red.): *Wymiary instytucjonalnej przestrzeni komunikacyjnej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 170–181.
- PÓŁTORAK E., 2019c: *Lęk przed pisaniem a kształcenie sprawności pisania na lekcjach języka francuskiego, jako drugiego języka obcego*. „Rozprawy Społeczne” 3, s. 112–126.
- PÓŁTORAK E., 2015: *L’impact des nouvelles technologies sur les pratiques évaluatives en langues vivantes*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- SELLERS V., 2000: *Anxiety and reading comprehension in Spanish as a foreign language*. „Foreign Language Annals” 33(5), s. 512–520.
- STUDENSKA A., 2005: *Strategie uczenia się, a opanowanie języka niemacierzystego*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- SZYMURA B., 2007: *Temperament uwagi*. Kraków: Universitas.
- WILCZYŃSKA W., 1999: *Uczyć się czy być nauczonym: o autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa, Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- YOUNG D.J., 1991: *Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest?* „The Modern Language Journal” 75(4), s. 426–439.

Źródła internetowe

- PICCARDO E., 2013: *Évolution épistémologique de la didactique des langues : la face cachée des émotions*. En ligne: <http://journals.openedition.org/lidil/3310> [dostęp: 18.04.2021].

Helping Students Overcome Foreign Language Anxiety
in the Teaching-Learning a Second/Subsequent Foreign Language:
Some Practical Recommendations

A b s t r a c t: The aim of the paper is to reflect on the problem of affective barriers in the foreign language teaching-learning process. The author will primarily discuss the concept of language anxiety and she will focus on the fear of making errors. The problem will be discussed in the context of teaching-learning of French as a second/subsequent language to adult beginners at the university level.

K e y w o r d s: affective barriers, language anxiety, errors, language teaching-learning process, learning a second/subsequent foreign language, adult learners

The CLIL mindset: investigating open-mindedness of CLIL teachers

Abstract: The aim of the article is to discuss the research results of one of the most important character virtue, namely open-mindedness. The research was conducted among CLIL teachers for whom this virtue seems to be indispensable, bearing in mind various obstacles, which they have to face in CLIL education e.g. lack of teaching materials. In order to collect the data, the VIA Inventory of Strengths (VIA-IS) was disseminated among Primary, Junior High School and Secondary School teachers. The VIA Inventory of Strengths (VIA-IS) is a 120-item measure of character strengths, with each of 24 character strengths assessed by 10 items. In the following article, only the data concerning open-mindedness will be discussed.

Keywords: CLIL, teacher development, open-mindedness, character strengths

Introduction

The notion of what it means to be a good teacher is a very complicated one, as good teachers need to have many qualities. One of them is open-mindedness, which helps individuals build knowledge about specific issues or points of view as well as form recommendations and give advice. Open-minded teachers do not jump to conclusions. Instead, they look for and examine all of the available evidence before forming an opinion. As for Content and Language Integrated Learning (CLIL), which is “a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language” (COYLE et al., 2010: 1), open-mindedness is very crucial. The teachers need to be open-minded to the language and content knowledge at the same time, which is very challenging.

1. Open-mindedness

Open-mindedness is the willingness to search actively for evidence against one's favoured beliefs, plans, or goals, and to weigh such evidence fairly when it is available (GREENWALD, 1980). This character strength helps individuals build knowledge about specific issues or points of view as well as form recommendations and give advice. Open-minded people do not jump to conclusions. Instead, they look for and examine all of the available evidence before forming an opinion. A lot of research on open-mindedness has been conducted by cognitive psychologists who studied the relationship of open-mindedness to other styles of thinking rather than to personality traits (KUHN et al., 1988; KUHN, 1991; STANOVICH & WEST, 1997). On the other hand, PERKINS et al. (1986) claim that open-mindedness is a strength of character, thus based on evidence that it counteracts a prevalent weakness in thinking, the tendency to favor ideas that are strong.

Open-mindedness is linked with judgement and critical thinking. PETERSON & SELIGMAN (2004: 29) claim that "there is no open-mindedness with these two virtues". CUMMING et al. (2006: 16) argue that "teachers as professionals are able to make appropriate judgements about students' work and ... are best placed to make judgements... and to provide full information on student performance in a range of contexts and through a range of assessment opportunities". In other words, judgement is an inseparable component of teaching and learning. Critical thinking, on the other hand, "includes the component skills of analyzing arguments, making inferences using inductive or deductive reasoning, judging or evaluating, and making decisions or solving problems. Background knowledge is a necessary but not a sufficient condition for enabling critical thought within a given subject" (LAI, 2011: 2). Through critical thinking, the teachers make the learners eager to learn by discovering truths, beliefs, and investigate various dilemmas. They also help them to make their own judgements (FIREY, 1999; LE & DEFILIPPO, 2008; ROZGAY-MILLER, 2009). LAPOINT-O'BRIEN (2013) states that teachers need to help the students understand concepts, which appears to be the goal of education. Linking the material and fully grasping the meaning behind the actions of historical figures, the events came to light the message from an author, or how figures in math are always the same allows the student to have a deeper understanding of the material and a richer experience. Adequately addressing the needs in education, namely, rote memorization versus the facilitation of critical thinking skills, the goal of teaching needs to be concerned with encouraging students to become receptive, perceptive, reflective, critical, and question inconsistencies within the lessons presented (EDMONDS et al., 2005; IRFANER, 2006; SEZER, 2008; SLAVIN, 2012).

2. CLIL in the context of open-mindedness

CLIL is based on a set of theories, which include **cognitive learning**, namely **constructivism** and social **constructivism**. In the core of these theories are open-mindedness, judgement, and critical thinking. Each CLIL teacher should display these character strengths but should also be aware of the main assumptions of these theories. **Cognitive learning** theories suggest that people remember things more effectively if they spend more time thinking about them. CLIL is a very useful tool because learners have to work harder if they learn in a foreign language. However, it is the CLIL teachers' role to help them remember what they have learned, not only in terms of language but also of content. Besides, the CLIL teachers need to notice the conflict between the existing ideas and new ideas. They also need to know how to express these ideas in a foreign language, so they are properly understood by the CLIL learners. In **constructivist theories** of learning, learners are thought to build up knowledge for themselves. These theories emphasize learning, which involves the creation of new personal meaning with the new material (DALE et al., 2011). The CLIL teachers themselves need to make their own judgements as far as the material is concerned and make the link between the existing and the new knowledge by comparing new ideas and information. **Social constructivist** theories of learning stress the importance of learning as a social and dynamic process through interacting with one another (ibidem). In this case, open-mindedness is the character strength that can be very useful. The CLIL teachers should show the CLIL learners that by listening to others' ideas, participating in-group activities, they will be able to create their own ideas and opinions. It is the CLIL teachers' task to "consider how to actively involve learners to enable them to think through and articulate their own learning" (COYLE et al., 2010: 29). Therefore, for CLIL teaching to support effective learning, it is the CLIL teacher who needs to have all these character strengths and maintain the balance between cognitive challenges as well as support and judge the CLIL learners' progress.

3. Research review

Open-mindedness is often regarded as one of the most important virtues among teachers. The extent to which teachers are open-minded has been investigated in the context of teachers' ability to judge and think critically. The literature on foreign language teaching stresses the importance of integrating critical thinking skills into English language pedagogy (CHAMOT, 1995; DAVIDSON &

DUNHAM, 1997; TUNG & CHANG, 2009), as it is believed that the teacher is the crucial “factor” whose knowledge and skills have a tremendous impact on the improvement of critical thinking skills among language learners (STAPLETON, 2011).

Most of the research conducted on open-mindedness, judgement, and critical thinking skills focus on the students’ abilities (BAHADUR RANA, 2012; PINEDA BÁEZ, 2004; CROOKES, 2010; QING et al., 2013; BOBKINA & STEFANOVA, 2016). Not much research has been conducted among teachers or CLIL teachers. ASGHATHEIDARI and TAHRIRI (2015) investigated EFL teachers’ attitude towards open-mindedness and critical thinking using an attitude questionnaire. The results showed that most of the teachers valued open-mindedness and critical thinking, and they also expressed their need for more training on how to teach these skills. KOÇ-ERDAMAR and BANGIR-ALPAN (2017), on the other hand, examined critical thinking levels of teachers from various areas such as science, mathematics, social sciences, foreign languages, physical education, and arts. The findings revealed that the participating teachers’ critical thinking abilities were at a medium level. Additionally, the teachers’ critical thinking and open-mindedness tendencies and levels were insufficient. The research results go in tandem with the research results obtained by ALKIN (2012), who found out that teachers (from various areas) did not possess the competence required by the teaching profession in terms of teaching critical thinking skills. Moreover, KAVANOZ and AKBAŞ (2017), who conducted the research among the language teachers, draw a conclusion that the lack of critical thinking skills was due to “insufficient time, inadequate materials, and unsuitability of students’ level for critical thinking activities” (p. 429).

In view of the present scarce research on open-mindedness among teachers, there is a need to integrate open-mindedness together with critical thinking into English language pedagogy (WELLS, 2011; MULHALL et al., 2017). Teachers should be open-minded and advocate higher-order thinking, as they are one of the most significant factors in students’ education (O’MALLEY & CHAMOT, 1995; BROWN, 2004; COCHRAN-SMITH, 2005).

4. The current study

The aim of the current study is to examine open-mindedness among CLIL teachers, which is considered to be one of the most needed character virtues any teacher should have. Based on the literature review, I assumed that there is a strong relationship between teaching experience, teaching experience gained in CLIL education, type of school, type of subject being taught, and open-mindedness. Therefore, the research questions were the following:

1. What is the correlation between teaching experience and open-mindedness?
2. What is the correlation between the teaching experience gained in CLIL education and open-mindedness?
3. What is the correlation between the type of school and open-mindedness?
4. What is the correlation between particular subjects taught in English and open-mindedness?

4.1. Participants and procedure

A total of **149** CLIL teachers participated in the study; **122** females and **27** males. The participants were contacted through e-mail and asked whether they wanted to participate in the research. The researcher contacted 171 teachers, and 149 of them agreed to participate in the research. The data concerning teaching experience, teaching experience in CLIL education, type of school, and type of subject taught is presented in Table 1 below:

Table 1

Participants' basic data

		Number of participants
Teaching experience	0–1 year	21
	2–4 years	31
	5–10 years	28
	11–20 years	36
	more than 20 years	33
Teaching experience in CLIL	0–1 year	27
	2–4 years	44
	5–10 years	40
	11–20 years	36
	more than 20 years	2
Type of school	Primary School	30
	Junior High School	57
	High School	62
Subjects taught	Art	5
	Maths	26
	Natural Sciences	15
	History	18
	Physics	15
	Chemistry	9
	Biology	24
	Geography	30
	Social Sciences	7

Source: Own study.

The research was conducted between September 2017 and June 2018, and the participants were asked to fill in the questionnaire, either the online version or the paper one.

4.2. Data collection instrument

The VIA Inventory of Strengths (VIA-IS) used in the studies conducted by LINLEY et al. (2007) was also applied in the study reported in the following pages. “The VIA Inventory of Strengths (VIA-IS) is a 120-item measure of character strengths, with each of 24 character strengths assessed by 10 items” (LINLEY et al., 2007: 343). The inventory was administered among CLIL teachers (30–40 min).

Participants were instructed to answer each item in relation to *whether the statement describes what you are like*, and responses are fully anchored on a five-point scale from (1 – very much unlike me; 5 – very much like me). Sample items include *I find the world a very interesting place* (curiosity), and *I always let bygones be bygones* (forgiveness). Scores for each of the 24 strengths have a potential range of 10 through 50, with higher scores indicating a greater endorsement of the strength (ibidem).

Additionally, the CLIL teachers were asked to indicate their sex, teaching experience, teaching experience in CLIL, type of school they work in, and the subject they teach.

In the following article, only the data concerning open-mindedness will be discussed; therefore, the following statements have been selected for the analysis:

OPEN-MINDEDNESS:

1. I value my ability to think critically.
2. When the topic calls for it, I can be a highly rational thinker.
3. Thinking things through is a part of who I am.
4. I always weigh the pros and cons.
5. I try to have good reasons for my important decisions.

In the current analysis, four categorical predictors were selected: teaching experience, teaching experience in CLIL, type of school, and the subject taught. Apart from the basic analysis presented in the Tables below, Rho Spearman's correlation test ($rs(149) = .190, p = .020$), Anova test ($F(2, 149) = 3.226, p = .043$) and Post-hoc Sheffe's test ($p < .05$) were used.

5. Study results

In the following pages, the results of the current research will be discussed. All the results are presented in Tables 2–6 according to the following predictors: teaching experience, teaching experience in CLIL, type of school where particular teachers work, and subjects taught in a foreign language.

In Table 2, data concerning the appreciation of the ability to think critically is presented.

Table 2

I value my ability to think critically.

Predictors		1	2	3	4	5
Teaching experience	0–1 year	0	0	8	11	2
	2–4 years	0	3	8	19	1
	5–10 years	0	0	8	13	7
	11–20 years	0	0	7	18	11
	more than 20 years	0	1	5	14	13
Teaching experience in CLIL	0–1 year	0	3	4	15	5
	2–4 years	0	6	10	19	9
	5–10 years	0	3	13	16	8
	11–20 years	0	4	7	19	6
	more than 20 years	0	0	0	1	1
Type of school	Primary School	0	0	9	18	3
	Junior High School	0	6	14	27	10
	High School	0	6	16	25	15
Subjects taught	Art	0	0	2	3	0
	Maths	0	0	5	13	8
	Natural Sciences	0	0	3	10	2
	History	0	1	6	9	2
	Physics	0	4	4	5	2
	Chemistry	0	1	1	5	2
	Biology	0	3	5	12	4
	Geography	0	3	10	9	8
	Social Sciences	0	0	3	3	1

Source: Own study.

As far as teaching experience is concerned, it can be seen from the data presented in Table 2 that most CLIL teachers, no matter how much teaching

experience they have value their ability to think critically. Nevertheless, there are a few CLIL teachers with the teaching experience in CLIL ranging from 2 to 4 years ($n = 13$) or 11 to 20 years ($n = 13$) who do not value their ability to think critically or could not really state if they did or not. When looking at the data concerning the type of school in which the CLIL teachers teach, it can be noticed that a significant number of CLIL teachers from Junior High School ($n = 27$) and High School ($n = 25$) value their ability to think critically, however, there were a few teachers who were unable to answer the question. As for the subjects under investigation, CLIL teachers who specialize in maths, natural sciences, and biology tend to value their ability to think critically the most. It should also be noticed that none of the CLIL teachers stated that there they did not value their ability to think critically at all.

Table 3

When the topic calls for it, I can be a highly rational thinker.

Predictors		1	2	3	4	5
Teaching experience	0–1 year	0	2	3	13	3
	2–4 years	0	6	7	12	6
	5–10 years	0	0	9	14	5
	11–20 years	0	2	11	18	5
	more than 20 years	0	5	4	14	10
Teaching experience in CLIL	0–1 year	0	0	9	13	5
	2–4 years	0	3	12	24	5
	5–10 years	0	0	11	18	11
	11–20 years	0	0	5	16	15
	more than 20 years	0	0	0	2	0
Type of school	Primary School	0	2	7	13	8
	Junior High School	0	2	15	28	12
	High School	0	2	9	35	16
Subjects taught	Art	0	0	2	2	1
	Maths	0	2	3	14	7
	Natural Sciences	0	1	3	7	4
	History	0	1	4	8	5
	Physics	0	1	5	6	3
	Chemistry	0	0	2	6	1
	Biology	0	0	5	11	8
	Geography	0	1	7	16	6
	Social Sciences	0	0	1	6	0

Source: Own study.

The data presented in Table 3 shows that most of the CLIL teachers, no matter how much experience they have in teaching, can be highly rational thinkers when the topic calls for it. However, the CLIL teachers whose teaching experience ranges from 5 to 10 years or from 11 to 20 years were the ones who mostly hesitated when providing the answer to the question ($n = 9$; $n = 11$). When looking at the data concerning teaching experience in CLIL, the numbers are similar to the data concerning teaching experience in general. Nevertheless, the CLIL teachers whose teaching experience ranges from 2 to 4 years are the ones often chose the answer “I don’t know”. As for the type of school, it can be noticed even though most of the CLIL teachers agreed with the statement, 15 of the CLIL teachers working in the Junior High School chose the answer “I don’t know”. As for the data concerning the subjects, the study participants teaching maths, biology, and geography tend to be highly rational thinkers when the topic calls for it.

Table 4

Thinking things through is a part of who I am.

Predictors		1	2	3	4	5
Teaching experience	0–1 year	1	1	6	10	3
	2–4 years	3	1	19	6	2
	5–10 years	0	1	6	14	7
	11–20 years	0	0	8	19	9
	more than 20 years	0	0	9	16	8
Teaching experience in CLIL	0–1 year	2	1	7	13	4
	2–4 years	2	2	21	13	6
	5–10 years	0	0	12	18	10
	11–20 years	0	0	8	21	7
	more than 20 years	0	0	0	1	1
Type of school	Primary School	0	1	11	15	3
	Junior High School	1	1	20	26	9
	High School	3	1	16	25	17
Subjects taught	Art	0	0	2	3	0
	Maths	0	0	9	11	6
	Natural Sciences	0	1	5	6	3
	History	0	0	4	9	5
	Physics	2	0	6	6	1
	Chemistry	1	0	3	4	1
	Biology	0	0	7	11	6
	Geography	1	1	9	12	7
	Social Sciences	0	1	2	4	0

Source: Own study.

From the data presented in Table 4, it can be inferred that a significant number of the CLIL teachers having teaching experience ranging from below 1 year up to more than 20 years strongly agree or agree with the statement that “thinking things through is a part of who I am”. However, 19 participants of the study whose teaching experience ranges from 2 to 4 years chose the answer “I don’t know”. As for the data concerning teaching experience in CLIL, the numbers are very similar. Again, some CLIL teachers ($n = 21$) whose teaching experience in CLIL ranges from 2 to 4 years were unable to answer the question and chose the option “I don’t know”. Most of the CLIL teachers who work in Primary, Junior High or High School strongly agree or agree with the statement. However, a significant number of the CLIL teachers ($n = 11$ Primary School; $n = 20$ Junior High School; $n = 16$ High School) hesitated and chose the answer “I don’t know”. As for the data concerning the subjects taught in a foreign language, those study participants teaching maths, biology, and geography tend to strongly agree or agree with the statement.

Table 5

I always weigh the pros and cons.

Predictors		1	2	3	4	5
Teaching experience	0–1 year	0	2	8	10	1
	2–4 years	0	4	12	10	5
	5–10 years	0	0	7	17	4
	11–20 years	0	0	10	18	8
	more than 20 years	0	2	8	16	7
Teaching experience in CLIL	0–1 year	0	3	9	12	3
	2–4 years	0	4	15	18	7
	5–10 years	0	1	12	22	5
	11–20 years	0	0	8	18	10
	more than 20 years	0	0	1	1	0
Type of school	Primary School	0	3	7	15	5
	Junior High School	0	3	18	26	10
	High School	0	2	19	30	11
Subjects taught	Art	0	1	1	2	1
	Maths	0	1	8	12	5
	Natural Sciences	0	0	3	9	3
	History	0	0	6	11	1
	Physics	0	1	3	9	2
	Chemistry	0	1	4	2	2
	Biology	0	1	8	10	5
	Geography	0	2	10	11	7
	Social Sciences	0	0	2	5	0

Source: Own study.

When looking at the data presented in Table 5, it can be seen that most of the respondents, no matter how long their experience in teaching or experience in CLIL is, agree with the statement. However, particular attention should be paid to the respondents whose teaching experience is between 2 and 4 years and 11 and 20 years. A significant number of the CLIL teachers chose the answer “I don’t know” ($n = 12$; $n = 10$). A very similar situation can be observed when analyzing the data provided by the CLIL teachers with the teaching experience in CLIL ranging between 2 and 4 years – 15 of them provided the answer “I don’t know”. As for the CLIL teachers working in Junior High School and High School, the number of the respondents who chose the answer “I don’t know” is quite significant ($n = 18$; $n = 19$, respectively). Most of the Primary School CLIL teachers agree or strongly agree with the statement ($n = 15$; $n = 5$, respectively). In the case of the subjects taught, a significant number of the CLIL teachers agree or strongly agree with the statement. However, a remarkable number of geography CLIL teachers ($n = 10$) seem to have some doubts and chose the answer “I don’t know”.

Table 6

I try to have good reasons for my important decisions

Predictors		1	2	3	4	5
Teaching experience	0–1 year	0	0	0	18	3
	2–4 years	0	1	3	24	3
	5–10 years	0	0	0	16	12
	11–20 years	0	2	4	17	13
	more than 20 years	1	3	4	13	12
Teaching experience in CLIL	0–1 year	0	0	2	21	4
	2–4 years	0	3	2	29	10
	5–10 years	1	1	4	21	13
	11–20 years	0	2	3	16	15
	more than 20 years	0	0	0	1	1
Type of school	Primary School	0	3	3	16	8
	Junior High School	1	1	4	38	13
	High School	0	2	4	34	22
Subjects taught	Art	0	0	1	2	2
	Maths	0	1	1	11	13
	Natural Sciences	0	1	1	9	4
	History	0	1	1	12	4
	Physics	0	1	1	8	5
	Chemistry	0	0	1	1	7
	Biology	1	0	3	14	6
	Geography	0	1	2	19	8
	Social Sciences	0	0	0	1	6

Source: Own study.

The data presented in Table 6 shows that a significant number of CLIL teachers whose teaching experience ranges from 0 up to 20 or even more years, agree or definitely agree with the statement “I try to have good reasons for my important decisions”. The same tendency can be noticed when analyzing the data concerning teaching experience in CLIL. Only few respondents whose teaching experience in CLIL ranges from 2 to 4 years ($n = 3$) or from 11 to 20 years ($n = 2$) did not agree with the statement. When analyzing the data concerning the type of school, most of the CLIL teachers working in Primary School ($n=16$), Junior High School ($n = 38$), and High School ($n = 34$) agree with the statement. As for the data concerning the subjects being taught in English, most of the CLIL teachers agree or strongly agree with the statement.

To sum up the data from Tables 2–6, it can be noticed that no matter how much experience the CLIL respondents have either in teaching English or teaching in CLIL a significant number of them tend to value critical thinking, try to be rational thinkers, weigh the pros and cons and also have good reasons for important decisions. As for the type of school, most CLIL teachers working in Junior High School or High School indicate a significant awareness of critical thinking, which is connected with the type of education they deal with. While working with older learners, the CLIL teachers need to be more skilled at analyzing, making inferences, judging, or evaluating than those working with young learners. According to CHANGWONG, SUKKAMART and SISAN (2018: 40):

as students progress into junior and senior high school, critical thinking skills, decision-making skills, and information gathering skills need to be taught. The individual must also be skilled at *evaluating* the future consequences of their present actions and the actions of others. They need to be able to determine *alternative solutions* and to *analyze the influence* of their own values and the values of those around them.

The CLIL teachers who teach maths, biology, geography, or history tend to value critical thinking the most. It is probably due to the specific nature of these subjects, which require a lot of critical thinking. The results do not go in tandem with the research results obtained by ZOHAR (2004), ALKIN (2012) and KOÇ-ERDAMAR and BANGIR-ALPAN (2017), who examined critical thinking skills of teachers from various areas and found out that the teachers’ critical thinking levels and open-mindedness tendencies were not adequate. As there is not enough research conducted among the CLIL teachers, it is very difficult to state whether the data obtained in the present study have been influenced by CLIL itself or not. It is important to bear in mind that due to the integration of content and language these skills are more needed, which has been emphasized by HANESOVÁ (2014: 37), who claims that “flexibility of thinking is the

result of educational interconnectedness of content, topic, variety of skills and learning styles”.

Table 7

The correlation between teachers' experience, teachers' experience in CLIL, type of school and open-mindedness (Rho Spearman's Test)

Character strengths		Teaching experience	Teaching experience in CLIL	Type of school
Open-mindedness	Correlation	.225**	.232**	.044
	Bilateral significance	.006	.004	.595
	N	149	149	149

Source: Own study.

Table 7 presents the correlation between teachers' experience, teachers' experience in CLIL, type of school and, open-mindedness. As can be noticed from the data, there is a significant correlation between teachers' experience and open-mindedness ($r_s(149) = .225$, $p = .006$) and also between teachers' experience in CLIL and open-mindedness ($r_s(149) = .232$, $p = .004$). However, there is no correlation between the type of school and open-mindedness ($r_s(149) = .044$, $p = .595$). The observed correlation in the case of teachers' experience and teachers' experience in CLIL and open-mindedness is positive and strong, which indicates that the more experience the teachers have either in teaching or in teaching in CLIL, the more open-minded they are. The results go in tandem with the basic data presented above, according to which the teachers who have more experience either in teaching or in teaching in CLIL tend to be more open-minded. In the case of the type of school, the data indicates that open-mindedness does not depend on the type of school in which the CLIL teachers work. The data obtained through the Rho Spearman's Test supports the above-presented results as well as further analysis using ANOVA test ($F(2, 149) = 3.226$, $p = .043$) (Table 8) and Post-hoc Sheffé's test ($p < .05$) (Figure 1).

Table 8

ANOVA statistics concerning open-mindedness and the type of school

Character strength	Type of school	N	Mean	Standard deviation
Open-mindedness	Primary education	30	19.0667	2.51798
	Junior High School	57	19.1579	2.84598
	High School	62	19.4839	2.90698
	General	149	19.2752	2.79686

Source: Own study.

In order to delineate the variations between the teachers working in a different type of school, another analysis was conducted with the use of ANOVA ($F(2, 149) = 3.226, p = .043$). The data presented in Table 8 shows that there are no significant variations in the groups as far as open-mindedness is concerned. The data is as follows: Primary School CLIL teachers: $M = 19.0667$; $SD = 2.51798$; Junior High School CLIL teachers: $M = 19.1579$; $SD = 2.84598$; High School CLIL teachers: $M = 19.4839$; $SD = 2.90698$. In other words, there is no significant relation between open-mindedness of the CLIL teachers and the type of school in which they work.

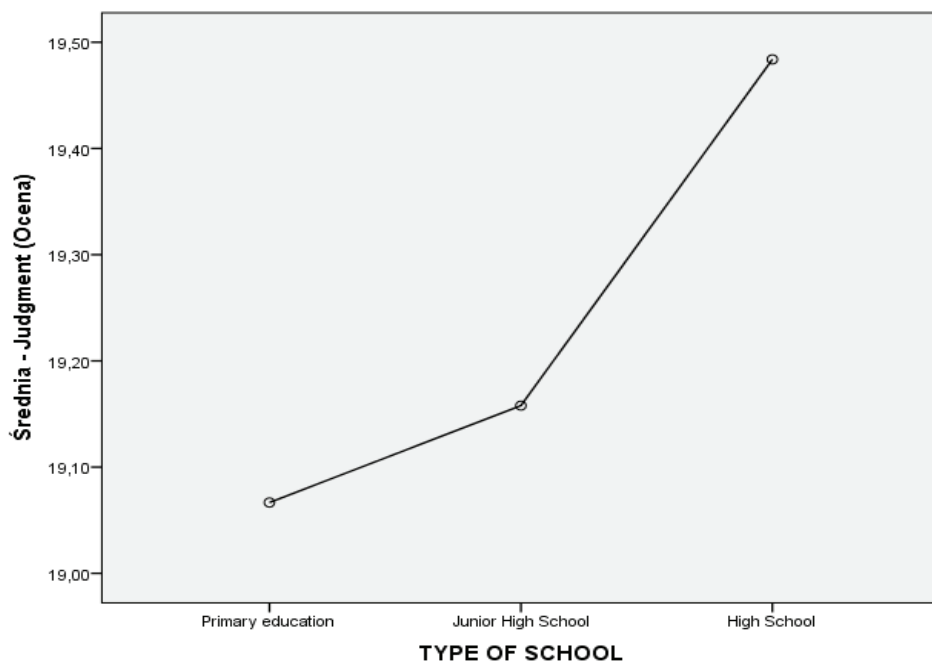


Figure 1. Post-hoc Sheffe's test concerning open-mindedness and the type of school.

Source: Own study.

The data presented in Table 8 and Figure 1 concerning the type of school in which the CLIL teachers work goes in tandem with the data presented in Tables 2–7, which indicates that the variations between the groups are not very significant. It can be clearly seen from Figure 1 that the differences between the CLIL teachers working in particular schools are minor. CLIL teachers working in High School tend to be slightly more open-minded, which bearing in mind the requirements concerning High School content subjects is understandable.

Table 9

The correlation between the subjects taught in English and open-mindedness
(Rho Spearman's Test)

Character strength		Art	Maths	Natural Sciences	History	Physics	Chemistry	Biology	Geography	Social sciences
Open-mindedness	Correlation	,091	,068	,043	,183'	,130	,045	,217'	,260'	,120
	Bilateral significance	,305	,495	,746	,068	,110	,829	,053	,041	,068
	N	5	26	15	18	15	9	24	30	7

Source: Own study.

The correlation between particular content subjects taught in English and open-mindedness is presented in Table 9. As the data indicates, there is a significant correlation between history and open-mindedness ($rs(18) = .183$, $p = .068$), biology and open-mindedness ($rs(24) = .217$, $p = .053$), and geography and open-mindedness ($rs(30) = .260$, $p = .041$). The observed correlation in the case of history and open-mindedness is positive but not very strong, however, in the case of biology and geography, the correlation is both positive and strong. The data suggests that CLIL teachers who teach biology and geography tend to be the most open-minded. The data supports BENÉKER, VAN DIS and VAN MIDDELKOOP's (2014) findings, who state that there is a strong link between geography teachers and open-mindedness. They claim that "geography education aims to enrich the world views of young people and contribute to their global awareness" (BENÉKER, VAN DIS & VAN MIDDELKOOP, 2014: 6), and those who can help young people are open-minded or world-minded teachers. In the case of biology, there is no scientific data which could support the research results presented above. Nevertheless, Harding and Hare (2000) claim that each science requires open-mindedness and biology definitely belongs to the group of scientific subjects; therefore the CLIL biology teachers indicate a higher level of open-mindedness. As for the data concerning the other subjects, there is no correlation between the subjects and open-mindedness. Even though most of the CLIL teachers teaching subjects such as maths, art, natural sciences, or social sciences mostly strongly agreed or agreed with the statements relating to open-mindedness (Tables 2–6), the data presented in Table 9 do not confirm it.

6. Discussion

The concept of open-mindedness, especially in the context of CLIL, requires much endorsement as CLIL is the perfect approach offering a learning environment where learners get a chance to use their cognitive skills and construct their own knowledge. They only need to be intellectually challenged, and this is the CLIL teachers' task who need to be open-minded themselves and guide their learners towards transforming information, showing how to solve problems and discover meaning using creative thinking skills.

When analyzing the data obtained from the study, it can be noticed that there is a significant correlation between CLIL teachers' general experience, experience in CLIL and open-mindedness. To put it simply, the more experience the CLIL teachers have either in teaching or in teaching in CLIL, the more open-minded they are. Even though there is no research that could support the findings above, open-mindedness is considered to be one of the key CLIL teacher competences as the ability to apply the strategies encouraging critical thinking about content and language help learners to find a link between language and content subjects (MELLION, 2008; BERTAUX et. al., 2010; MARSH et. al., 2010). On the other hand, it is not surprising that these CLIL teachers who do not have enough teaching experience, especially in CLIL, tend to be less open-minded. They need time to adapt to the CLIL approach but also to develop their own good teaching practices.

As for the type of school in which the CLIL teachers work, there is no significant correlation between the type of school and open-mindedness (Tables 7–8; Figure 1). However, as can be mainly noticed from the data presented in Figure 1, there is a small difference between the CLIL teachers working in Primary School, Junior High School and Secondary School. The CLIL teachers working in Secondary School tend to be a little more open-minded, which might be due to their higher proficiency in a foreign language or “bigger control for linguistic development, and the foreign language being relegated to be used as a secondary tool” (VAZQUEZ & RUBIO, 2010: 49).

Last but not least, is the correlation between particular content subjects taught in a foreign language and open-mindedness. A significant correlation has been noticed between history and open-mindedness, biology and open-mindedness, and geography and open-mindedness (Table 9). As reported by DALE and TANNER (2012), history, biology and geography tend to be particularly favoured as CLIL subjects, which might be due to the global dimensions of the topics they cover. History requires a wider perspective, hence open-mindedness. Similarly to history, biology and geography, which apart from open-mindedness crave for the ability to “teach by doing”, are widely reported to be significant and attractive.

Even though physics and chemistry also require experimenting, the strictly theoretical nature of these subjects might impede the CLIL teachers' open-mindedness. The same can be said about maths, which is considered to be the most difficult subject to be taught in CLIL (ZYDATIŲ, 2012). Finally, the last argument voiced as the reason for the CLIL teachers of more scientific subjects being less open-minded is language. These CLIL teachers are reported to feel less confident teaching in the foreign language, and therefore, they avoid methods promoting open-mindedness (SPRATT, 2017).

7. Conclusion

Open-mindedness has been seen as a desirable strength not only with regards to CLIL teachers but also teachers in general (LIPMAN, 1988; KENNEDY et al., 1991; PITHERS & SODEN, 2000; WILLINGHAM, 2007). Even though an accurate definition of open-mindedness provided by the researchers might still seem to be ambiguous, there are common characteristics of open-mindedness shared by most researchers. Generally, open-mindedness is considered to include the ability to analyze arguments, evaluate, judge, make references by using inductive and deductive reasoning, and make decisions. Additionally, open-mindedness involves metacognition, in other words, "thinking about thinking", collaboration, namely the willingness to cooperate with others, and creativity, which is perceived as the ability to look for solutions by rearranging what is already known to learn what is not known.

CLIL as a modern approach to content and language teaching offers a flexible framework for how language and content can be integrated across a greater range of contexts and settings (COYLE, 2008) and therefore, it requires open-minded teachers who will encourage the development of students' critical thinking skills. The study whose aim was to investigate CLIL teachers' open-mindedness may be a good opportunity for the institutions educating future teachers to start paying attention to this important issue, and implement effective ways aiming for the development of open-mindedness as well as other creative thinking skills in the context of a specific subject.

8. Limitations of the study

Although the aim of the research has been reached, there are certain limitations of the study. Firstly, the number of CLIL teachers having experience in CLIL above 20 years is not representative. It should be underlined that 20 years ago CLIL was hardly ever present in Polish schools and therefore, the number of CLIL teachers having experience in CLIL meager. Secondly, the number of CLIL teachers teaching art, chemistry, or social sciences might not be representative as these subjects are not very commonly taught in English in Polish schools. Even though the above-mentioned samples might not be representative enough, the researcher decided to include all the data in the analysis. Finally, the lack of quantitative data presented in the article might be a disadvantage, but the researcher would like to underline the fact that such research has been conducted based on the interviews with the CLIL teachers and will be discussed in another article.

References

- ALKIN S., 2012: *Evaluation of Elementary School Teachers' Behaviors of Supporting Critical Thinking* (Unpublished doctoral dissertation). Ankara University Institute of Education Sciences, Ankara.
- ASGHARHEIDARI F. & TAHRIRI A., 2015: *A survey of EFL teachers' attitudes towards critical thinking instruction*. "Journal of Language Teaching and Research" 6(2), 388–396.
- BÉNEKER T., VAN DIS H. & VAN MIDDELKOOP D., 2014: *World-mindedness of students and their geography education at international (IB-DP) and regular schools in the Netherlands*. "Interdisciplinary Journal of Development Education and Global Learning" 6(3), 5–30.
- BOBKINA J. & STEFANOVA S., 2016: *Literature and critical literacy pedagogy in the EFL classroom: Towards a model of teaching critical thinking skills*. "Studies in Second Language Learning and Teaching" 6 (4), 677–696.
- BROWN G.T.L., 2004: *Teachers' conceptions of assessment: Implications for policy and professional development*. "Assessment in Education: Policy, Principles and Practice" 11(3), 305–322.
- CHAMOT A.U., 1995: *Learning strategies and listening comprehension*. In: D. MENDELSON & J. RUBIN (eds.): *A Guide for the Teaching of Second Language Listening* (pp. 13–30). San Diego: Dominic Press.
- CHANGWONG K., SUKKAMART A. & SISAN B., 2018: *Critical thinking skill development: Analysis of a new learning management model for Thai high schools*. "Journal of International Studies" 11(2), 37–48.
- COCHRAN-SMITH M., 2005: *The new teacher education: For better or for worse?* "Educational Researcher" 34(6), 181–206.

- COYLE D., HOOD P. & MARSH D., 2010: *Content and Language Integrated Learning*. UK: Cambridge University Press.
- COYLE D., 2008: *CLIL – a pedagogical approach*. In: N. VAN DEUSEN-SCHOLL, N. HORNBERGER (eds.): *Encyclopedia of Language and Education, 2nd edition* (pp. 97–111). New York: Springer.
- CROOKES G., 2010: *The practicality and relevance of second language critical pedagogy*. “Language Teaching” 43 (3), 333–348.
- CUMMING J., WYATT-SMITH C., ELKINS J. & NEVILLE M., 2006: *Teacher judgment: Building an evidentiary base for quality literacy and numeracy education*. Brisbane: Centre for Applied Language, Literacy and Communication Studies and Centre for Learning Research, Griffith University. Retrieved 30 November 2017, from Queensland Studies Authority: http://www.qsa.qld.edu.au/downloads/publications/researchqsateacher_judgment.pdf.
- DALE L., VAN DER ES W. & TANNER R., 2011: *CLIL Skills*. The Netherlands: European Platform – internationalising education.
- DAVIDSON B. & DUNHAM R., 1997: *Assessing EFL student progress in critical thinking with the Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test*. “JALT Journal” 19, 1, 43–57.
- EDMONDS M., HULL J.A., JANIK E.L. & RYLANCE, K., 2005: *History & Critical Thinking: A Handbook for Using Historical Documents to Improve Students’ Thinking Skills in the Secondary Grades*. Madison, WI: Wisconsin Historical Society.
- FIREY T.A., 1999: *Socrates’ Conception of Knowledge and the Priority of Definition*. Blacksburg, VA: Virginia Polytechnic Institute.
- GREENWALD A.G., 1980: *The totalitarian ego: Fabrication and revision of personal history*. “American Psychologist” 35, 603–618.
- HANESOVÁ D., 2014: *Development of critical and thinking skills in CLIL*. “Journal of Language and Cultural Education” 2(2), 33–51.
- HARDING P. & HARE W., 2000: *Portraying science accurately in classrooms: emphasizing open-mindedness rather than relativism*. “Journal of Research in Science Teaching” 37 (3), 225–236.
- IRFANER S., 2006: *Enhancing thinking skills in the classroom*. “Humanity & Social Sciences Journal” 1(1), 28–36.
- KAVANOZ S. & AKBAŞ S., 2017: *EFL teachers’ conceptualizations and instructional practices of critical thinking*. “International Online Journal of Education and Teaching” 4(4), 418–433.
- KENNEDY M., FISHER M.B. & ENNIS R.H., 1991: *Critical thinking: Literature review and needed research*. In: L. IDOL & B.F. JONES (eds.): *Educational Values and Cognitive Instruction: Implications for Reform* (pp. 11–40). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum & Associates.
- KOÇ-ERDAMAR G. & BENGİR-ALPAN G., 2017: *Ortaöğretim öğretmenlerinin öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin karşılaştırılması*. “Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi” 37(1), 93–117.
- KUHN D., 1991: *The Skills of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KUHN D., AMSEL E. & O’LOUGHLIN, M., 1988: *The Development of Scientific Thinking Skills*. Orlando, FL: Academic.
- LAI E.R., 2011: *Critical Thinking: A Literature Review: Research Report*. UK: Pearson Education.
- LAPOINT-O’BRIEN T., 2013: *Running ahead: Action Research: Develop Critical Thinking Skills*. US: Franklin Pierce University.
- LE K.G. & DEFILIPPO C.L., 2008: *Little philosophers*. “Educational Leadership” 66(2), 66–69.
- LIPMAN M., 1988: *Critical thinking – what can it be?* “Educational Leadership” 46(1), 38–43.

- MARSH D., MEHISTO P., WOLFF D. & FRIGOLS M.J., 2010: *European Framework for CLIL Teacher Education*. Austria: ECML.
- MELLION M.J., 2008: *The challenges of changing tongues in business university education*. In: R. WILKINSON & V. ZEGERS (eds.): *Realising Content and Language Integration in Higher Education* (pp. 212–227). Maastricht: Maastricht University.
- MULHALL P.J., SMITH D.V., HART C.E. & GUNSTONE R.F., 2017: *Contemporary scientists discuss the need for openness and open-mindedness in science and society*. "Research in Science Education" 47(5), 1151–1168.
- O'MALLEY J.M. & CHAMOT A.U., 1995: *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PERKINS D.N., FARADY M. & BUSHEY B., 1991: *Everyday reasoning and the roots of intelligence*. In: J. VOSS, D. PERKINS, & J. SEGAL (eds.): *Informal Reasoning and Education* (pp. 83–105). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- PETERSON Ch. & SELIGMAN M.E.P., 2004: *Strengths and Virtues. A Handbook and Classification*. UK: Oxford University Press.
- PINEDA BÁEZ C., 2004: *Critical thinking in the EFL classroom: The search for a pedagogical alternative to improve English learning*. "Ikala" 9 (15), 45–80.
- PITHERS R.T. & SODEN R., 2000: *Critical thinking in education: A review*. "Educational Research" 42(3), 237–249.
- QING Z., QIUYUAN H. & HONG T., 2013: *Developing students' critical thinking skills by task-based learning in chemistry experiment teaching*. "Creative Education" 4, 12A, 40–45.
- ROZGAY-MILLER J.M., 2009: *Critical Thinking and Using Modern Information and Communication Technology*. Incline Village, Nevada: Sierra Nevada College.
- SEZER R., 2008: *Integration of critical thinking skills into elementary school teacher education courses in mathematics*. "Education" 128(3), 349–362.
- SLAVIN R.E., 2012: *Educational Psychology: Theory and Practice* (10th ed.). Boston, MA: Pearson.
- SPRATT J., 2017: *Well-being, Equity and Education*. Switzerland: Springer.
- STAPLETON P., 2011: *A survey of attitudes towards critical thinking among Hong Kong secondary school teachers: Implications for policy change*. "Thinking Skills and Creativity" 6 (1), 14–23.
- TUNG Ch. & CHANG S., 2009: *Developing critical thinking through literature reading*. "Feng Chia Journal of Humanities and Social Sciences" 19, 287–317.
- VAZQUEZ V.P. & RUBIO F., 2010: *Teachers' concerns and uncertainties about the introduction of CLIL programmes*. "Porta Linguarium", 45–58.
- WELLS J., 2011: *International education, values and attitudes: A critical analysis of the International Baccalaureate (IB) Learner Profile*. "Journal of Research in International Education" 10(2), 174–188.
- WILLINGHAM D.T., 2007: *Critical thinking: Why is it so hard to teach?* "American Educator", 8–19.
- ZOHAR A., 2004: *Higher Order Thinking in Science Classrooms: Students Learning and Teachers' Professional Development*. Netherland: Kluwer Academic Publishers.
- ZYDATIĆ W., 2012: *Linguistic thresholds in the CLIL classroom? The threshold hypothesis revisited*. "International CLIL Research Journal" 1(4), 16–28.

Internet sources

- BAHADUR RANA L., 2012: *Critical thinking in EFL classroom*. Nelta Choutari. Retrieved from <https://neltachoutari.wordpress.com/>. (16) (PDF) *The Effectiveness of Teaching Critical*

Thinking Skills through Literature in EFL Context: A Case Study in Spain. Available from: https://www.researchgate.net/publication/319422865_The_Effectiveness_of_Teaching_Critical_Thinking_Skills_through_Literature_in_EFL_Context_A_Case_Study_in_Spain [accessed Mar 26 2020].

BERTAUX P., COONAN C.M., FRIGOLOS-MARTIN M.J. & MEHISTO P., 2010: *CLIL Competence Grid*. CLIL Cascade Network. Retrieved from 14 May 2018: <http://www.ccn-clil.eu/>.

Podjęcie i sposób myślenia nauczycieli zintegrowanego kształcenia przedmiotowo językowego:
otwartość jako cecha osobowości nauczyciela CLIL

Streszczenie: Celem artykułu jest omówienie wyników badań na temat otwartości umysłu jako jednej z najważniejszych cech charakteru. Badania przeprowadzono wśród nauczycieli zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego (CLIL), dla których cecha ta wydaje się niezbędna ze względu na wyzwania, z jakimi muszą się mierzyć w nauczaniu dwujęzycznym (np. brak materiałów dydaktycznych). W celu zebrania danych nauczyciele CLIL pracujący w szkole podstawowej, gimnazjum oraz w szkole średniej zostali poproszeni o wypełnienie kwestionariusza (VIA-IS). Kwestionariusz składał się ze 120 stwierdzeń identyfikujących 24 cechy charakteru. Odpowiedzi nauczycieli mierzono w pięciostopniowej skali Likerta, obejmującej zakres: zdecydowanie się zgadzam; raczej się zgadzam; nie wiem; raczej się nie zgadzam; kategorycznie się nie zgadzam. Odpowiedzi zostały przekształcone w wartości liczbowe w zakresie od 1 do 5 do analizy statystycznej, umożliwiając porównanie otrzymanych wyników badań wśród nauczycieli CLIL pracujących w odmiennych szkołach oraz mających różnorodne doświadczenie zawodowe. Badanie wykazało, że występuje znacząca korelacja pomiędzy otwartością umysłu nauczycieli CLIL a ich doświadczeniem zawodowym oraz miejscem pracy.

Słowa kluczowe: CLIL, rozwój nauczycieli, otwartość umysłu, mocne strony charakteru

Noty

O Redaktorach

Danuta Gabryś-Barker – profesor doktor habilitowany, 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 języków obcych. Opublikowała dwie monografie naukowe i blisko dwieście artykułów naukowych w kraju i za granicą oraz zredagowała dwadzieścia tomów monograficznych. 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, doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, pracownik dydaktyczny w Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych Uniwersytetu Śląskiego. Jako dyrektor SPNJO aktywnie działa na rzecz zapewniania wysokiej jakości kształcenia, wspierania rozwoju zawodowego lektorów oraz stosowania innowacyjnych rozwiązań w dydaktyce języków obcych. Autor rozprawy doktorskiej na temat e-learningu w procesie nauczania języków obcych ukierunkowanego na rozwijanie kompetencji kluczowych; autor publikacji poświęconych glottodydaktyce i e-learningowi akademickiemu; certyfikowany metodyk zdalnego nauczania (SEA).

O Autorach

Zofia Chlopek – doktor habilitowana nauk humanistycznych, prowadzi zajęcia z zakresu metodyki nauczania języka angielskiego i niemieckiego jako obcego, psycholingwistyki i neurolingwistyki. Wśród jej zainteresowań badawczych znajdują się procesy psycholingwistyczne obejmujące uczenie się i używanie języków drugich, trzecich i kolejnych, rozwój poznawczy dziecka dwu-/wielojęzycznego, nauczanie języków obcych i komunikacja interkulturowa.

Katarzyna Fredén De Los Rios (Korol) – nauczycielka języka szwedzkiego i niemieckiego w Kommunal Vuxenutbildning w Skövde w Szwecji oraz dyplomowana tłumaczka konsekutwna w zakresie tłumaczeń prawnych.

Marta Kaliska – doktor habilitowana nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa włoskiego. Pracuje na Wydziale Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego. Prowadzi zajęcia z praktycznej nauki języka włoskiego, gramatyki opisowej, metodologii nauczania, stylistyki języka włoskiego i tłumaczeń pisemnych. Jej główne zainteresowania naukowo-badawcze dotyczą problematyki nauczania języka włoskiego w Polsce, a w szczególności metodologii nauczania ukierunkowanej na rozwój kompetencji (inter)kulturowych u osób uczących się. Wyniki swoich badań przedstawia podczas krajowych i międzynarodowych konferencji oraz wizyt w zagranicznych uczelniach. Jest współautorką serii podręczników do nauki języka włoskiego w szkole podstawowej *Va bene!*

Paweł Kaźmierczak – magister filologii duńskiej, lektor języka duńskiego, norweskiego, szwedzkiego, angielskiego i polskiego jako języka obcego, asystent w Katedrze Historii Skandynawii i Europy Wschodniej Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, doktorant na Wydziale Lingwistyki Stosowanej UW, gdzie pod kierunkiem dr hab. Ewy Gruszczyńskiej przygotowuje rozprawę o recepcji przekładów poezji Wisławy Szymborskiej w Danii, Norwegii i Szwecji.

Hanna Komorowska – profesor zwyczajny, wykłada językoznawstwo stosowane i glottodydaktykę w Uniwersytecie Humanistycznospołecznym SWPS oraz 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.

Agnieszka Kościńska – doktor nauk humanistycznych w dyscyplinie językoznawstwo, nauczyciel dyplomowany. Obecnie zatrudniona na stanowisku starszego wykładowcy w Międzywydziałowym Studium Języków Obcych na Uniwersytecie Papieskim Jana Pawła II w Krakowie. Jej główne zainteresowania badawcze obejmują: doskonalenie zawodowe nauczycieli języków obcych, dydaktykę języków specjalistycznych, czynniki wpływające na skuteczność kształcenia językowego oraz możliwości zastosowania nowych technologii w nauczaniu języka obcego i doskonaleniu zawodowym.

Jolanta Łacka-Badura – doktor nauk humanistycznych, językoznawca, nauczyciel akademicki, kierownik Centrum Języków Obcych na Uniwersytecie Ekonomicznym w Katowicach. Prowadzi zajęcia z przedmiotów: język angielski dla celów biznesowych oraz komunikacja w biznesie. Autorka publikacji z dziedziny dydaktyki języków specjalistycznych, komunikacji w biznesie, analizy dyskursu, języka perswazji i ewaluacji.

Kamila Miłkowska-Samul – doktor habilitowana w zakresie językoznawstwa włoskiego, magister socjologii, adiunkt w Instytucie Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej na Wydziale Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego. Jest autorką książek *La persuasione nella comunicazione politica in Italia e in Polonia* (2011) i *(S)cortesia e social network. Opportunità e rischi del dibattito pubblico su Facebook* (2019) oraz licznych publikacji z zakresu socjolingwistyki, pragmatyki językowej oraz retoryki. Interesuje się głównie tematyką (nie)grzeczności, języka polityki i perswazji, ponadto problematyką płci w języku, także z perspektywy dydaktyki.

Katarzyna Papaja – adiunkt w Instytucie Językoznawstwa na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach. Uzyskała stopień doktora nauk humanistycznych z zakresu językoznawstwa stosowanego na UŚ. Specjalizuje się w metodyce nauczania języka angielskiego jako obcego oraz w nauczaniu dwujęzycznym. Jest autorką kilku książek dotyczących nauczania dwujęzycznego, m.in. *Focus on CLIL. A Qualitative Evaluation of Content and Language Integrated Learning in Polish Secondary Education*. Jest współautorką raportu dotyczącego nauczania dwujęzycznego w Polsce (Profile Report Bilingual Education (English) in Poland) oraz stypendystką DAAD, a jej doświadczenie akademickie i pedagogiczne zdobyte w Wielkiej Brytanii, Stanach Zjednoczonych, Niemczech czy

Szwajcarii pozwoliło na wprowadzenie nowoczesnych metod nauczania języka angielskiego jako obcego.

Ewa Półtorak – doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Instytucie Językoznawstwa Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Obszary jej zainteresowań naukowych dotyczą językoznawstwa stosowanego, a w szczególności analizy różnych aspektów szeroko rozumianego procesu glottodydaktycznego. Interesuje ją praktyczny wymiar wykorzystania nowych technologii oraz przestrzeni wirtualnej w procesie nauczania/uczenia się języków obcych, jak również optymalizacja warunków zinstytucjonalizowanych form kształcenia językowego, ze szczególnym uwzględnieniem nauczania/uczenia się języka francuskiego jako (co najmniej) drugiego języka obcego w okresie wczesnej dorosłości.

Dorota Pudo – adiunkt w Instytucie Filologii Romańskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego. Autorka monografii o późnośredniowiecznych adaptacjach prozą starofrancuskich eposów rycerskich, które były przedmiotem jej pracy doktorskiej. Wśród jej obecnych zainteresowań znajduje się dydaktyka nauczania języka francuskiego, szczególnie psychologia uczących się języków, ich przekonania dotyczące procesu uczenia się oraz ich obraz Ja w kontekście nabywania nowego języka.

Agnieszka M. Sendur – doktor nauk humanistycznych, nauczyciel akademicki, metodyk, trener i egzaminator, autorka i współautorka podręczników oraz innych materiałów dydaktycznych i egzaminacyjnych. Jej główne zainteresowania badawcze koncentrują się wokół dydaktyki języków obcych, w tym języków specjalistycznych, wykorzystania nowych technologii w nauczaniu, jak również testowania i oceniania oraz uczciwości akademickiej. Zatrudniona na stanowisku adiunkta na Wydziale Psychologii, Pedagogiki i Nauk Humanistycznych Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, pełni funkcję Kierownika Studium Języków Obcych.

Sylvia Stachurska-Ćwiek – asystent w Instytucie Językoznawstwa Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza w Częstochowie, gdzie pełni funkcję dyrektora Uniwersyteckiego Centrum Kształcenia Ustawicznego. Od dziewięciu lat jest związana z tą uczelnią. W czerwcu 2016 roku ukończyła dzienne studia doktoranckie w zakresie językoznawstwa na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Opolskiego. Jej zainteresowania badawcze obejmują: nauczanie wspomagane komputerowo, rozwijanie kompetencji komunikacyjnej, metodykę nauczania małych dzieci oraz stosowanie metody dramy w nauczaniu wczesnoszkolnym. Ma uprawnienia egzaminatora ETS w zakresie przeprowadzania egzaminu TOEIC, PTE General oraz PTE Young Learners.

Maria Stec – doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, zajmuje się lingwistyką stosowaną, prowadzi lektorat języka angielskiego w Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych oraz w Szkole Doktorskiej, zatrudniona na stanowisku profesora uczelni na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach oraz w Cieszynie. Jest autorką czterdziestu artykułów opublikowanych w kraju i za granicą, tłumaczką tekstów filozoficznych, prawniczych i artystycznych, recenzentem materiałów dydaktycznych z zakresu nauczania języka angielskiego dla polskiego Ministerstwa Edukacji. Jej główne zainteresowania obejmują przyswajanie języków obcych i multimodalność. W szczególności interesuje się konstrukcją, implementacją i ewaluacją materiałów do nauczania języków obcych, a także metodologią wizualną oraz multimodalną analizą dyskursu w materiałach dydaktycznych.

Elżbieta Suszańska-Brzezicka – magister filologii angielskiej na Uniwersytecie Jagiellońskim, nauczyciel akademicki. Specjalizuje się w nauczaniu języka angielskiego zawodowego związanego z chemią metali i wiertnictwem, a także języka biznesu. Współautorka podręcznika *Non-Ferrous Metals. Processing and Recycling – Selected Issues. Technical English for Students*, opracowanego pod opieką naukową profesora Krzysztofa Żaby.

Anna Sworowska – absolwentka filologii szwedzkiej oraz filologii germańskiej Wydziału Neofilologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, doktorantka na Wydziale Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego, asystent w Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego, sekcja języka szwedzkiego.

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 wspomagany komputerowo.

Dorota Zawadzka – doktor nauk humanistycznych, absolwentka filologii germańskiej na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie. Studiowała też w Grazu (Austria) oraz w Heidelbergu (Niemcy). Pracuje jako wykładowca języka niemieckiego na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie oraz w Instytucie Goethego w Krakowie. Brała udział w licznych szkoleniach dydaktycznych oraz konferencjach naukowych. Próbuje znaleźć wspólną płaszczyznę łączącą badania naukowe w dziedzinie glottodydaktyki z praktyką dydaktyczną. Współautorka skryptów *Zakres egzaminu standaryzowanego z języka niemieckiego* oraz *Niemiecki nie jest trudny*.



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



Redakcja

Joanna Szewczyk (teksty polskie)

Aleksandra Kalaga (teksty angielskie)

Projekt okładki

Adam Malski

Przygotowanie okładki do druku

Magdalena Pache

Korekta

Lidia Szumigala (teksty polskie)

Aleksandra Kalaga (teksty angielskie)

Łamanie

Marek Zagniński

Redaktor inicjujący

Michał Kompała

Wersją referencyjną publikacji jest wersja elektroniczna

Publikacja na licencji Creative Commons

Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach

4.0 Międzynarodowe (CC BY-SA 4.0)



 <https://orcid.org/0000-0003-0626-0703>

 <https://orcid.org/0000-0003-2198-6334>

Współczesna glottodydaktyka wobec zmian
edukacyjnych : nowe wyzwania i innowacyjne
rozwiązania / pod redakcją Danuty Gabryś-Barker
i Ryszarda Kalamarza. - Katowice : Wydawnictwo
Uniwersytetu Śląskiego, 2022. - (Publikacje
Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych ; 6)

<https://doi.org/10.31261/PN.4107>

ISBN 978-83-226-4168-2

(wersja elektroniczna)

ISSN 2719-8065

Wydawca

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego

ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice

www.wydawnictwo.us.edu.pl

e-mail: wydawnictwo@us.edu.pl

Wydanie I. Liczba arkuszy drukarskich: 14,5. Liczba arkuszy wydawniczych: 16,5. PN 4107.

Monografia Współczesna glottodydaktyka wobec zmian edukacyjnych. Nowe wyzwania i innowacyjne rozwiązania jest kolejną pozycją w serii Publikacje Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych, w której ukazują się prace z zakresu współczesnej problematyki nauczania języków obcych.

Autorami artykułów tworzących niniejszy tom są glottodydaktycy, ale także translatorycy, językoznawcy i pedagodzy. Reprezentują oni różne języki: angielski, niemiecki, szwedzki, włoski, duński, francuski. W tekstach o charakterze badawczym, teoretycznym i praktycznym poruszono kwestie dotyczące sfery afektywnej uczenia się / nauczania, kompetencji komunikacyjnej, materiałów i kursów dydaktycznych, testowania i oceniania w kontekście nauki online, podejść do nauczania oraz nauczania tłumaczenia. Tak szeroki wachlarz zagadnień glottodydaktycznych został przez Redaktorów tomu zebrany w całość bardzo dobrze odzwierciedlającą wyzwania współczesności, szczególnie wystrzone przez zupełnie nieznaną i nieoswojoną czynnik, jakim stała się pandemia.

Głównymi zaletami publikacji są: aktualność podejmowanych zagadnień, rzetelne przedstawienie badań własnych usytuowanych w perspektywie literatury polsko- i obcojęzycznej, omówienie przykładów dobrych praktyk dydaktycznych oraz wskazanie kolejnych obszarów badawczych. Książka będzie stanowiła doskonałe kompendium wiedzy o współczesnej glottodydaktyce dla studentów, nauczycieli, pedagogów i wszystkich zainteresowanych edukacją.

Z recenzji wydawniczej dr hab. Danuty Wiśniewskiej, prof. UAM

ISSN 2719-8065

Egzemplarz bezpłatny

ISBN 978-83-226-4168-2



9 788322 641682

Więcej o książce

