



# DOBROSTAN W KONTEKŚCIE KSZTAŁCENIA JĘZYKOWEGO

Perspektywa ucznia i nauczyciela  
glottodydaktyka



UNIWERSYTET ŚLĄSKI  
WYDAWNICTWO

# DOBROSTAN W KONTEKŚCIE KSZTAŁCENIA JĘZYKOWEGO

PERSPEKTYWA UCZNIĄ I NAUCZYCIELA  
GLOTTODYDAKTYKA



# DOBROSTAN W KONTEKŚCIE KSZTAŁCENIA JĘZYKOWEGO

PERSPEKTYWA UCZNIA I NAUCZYCIELA  
GLOTTODYDAKTYKA

pod redakcją

Danuty Gabryś-Barker i Ryszarda Kalamarza

Seria  
Publikacje Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych (8)

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  
Ewa Piechurska-Kuciel

## Spis treści

Wstęp ( <i>Danuta Gabryś-Barker, Ryszard Kalamarz</i> ) . . . . .	7
---	---

### Część I

#### Dobrostan z perspektywy nauczyciela glottodydaktyka

Anna Michońska-Stadnik	
Dobrostan nauczycieli i jego wybrane aspekty w perspektywie europejskiej . . . . .	15
Ewa Papierz-Łapsa	
Emocje nauczycieli języków obcych w fazie stabilizacji zawodowej – raport z badania biograficznego . . . . .	25
Krystyna Breszka-Jędrzejewska	
„Trudne” emocje a dobrostan w pracy glottodydaktyka . . . . .	52
Dorota Zawadzka	
Wpływ zmian zachodzących w zakresie lektoratów języków obcych na uczelniach wyższych na dobrostan lektorów języka niemieckiego . . . . .	61
Marta Dziubińska	
Nowa instrukcja MAKRO dla nauczyciela języka – postpandemiczna modyfikacja warsztatu dydaktyka . . . . .	75
Gracja Cimaszewska-Kuniniec	
Student and teacher well-being and remote classes. Online engagement during the pandemic – a comparison of English courses taught before, during and after the pandemic . . . . .	86

Część II  
Dobrostan z perspektywy studenta

Eva Seidl	
Student–teacher relationships as a source of mutual support in emotionally challenging times . . . . .	105
Justyna Cholewa, Zofia Rak	
Dobrostan studentów kierunków ekonomicznych . . . . .	120
Adriana Ruta-Wojciechowska	
Autonomia uczącego się drogowskazem na drodze do dobrostanu . . . . .	131
Grażyna Strzelecka, Renata Suszczyńska	
Nauczanie języków specjalistycznych, czyli jak rozmawiać bez lęku o problemach współczesnego świata na zajęciach z języka obcego – refleksje praktyka . . .	141
Agata Olszowa	
Wrażliwe tematy na zajęciach z języka obcego: jak i czy w ogóle powinno się je poruszać? . . . . .	151
Monika Horyśniak	
Czynniki wpływające na satysfakcję z nauki języka obcego . . . . .	166
Irena Moszczyńska-Janicka	
The survival guide: a story behind the Action Oriented Approach project . . .	182
Katarzyna Rukojć	
Psychoedukacja i psychoprofilaktyka w nauczaniu dziecka z traumą . . . . .	192
O Redaktorach . . . . .	211
O Autorach . . . . .	213

## Wstęp

Tematem niniejszego tomu jest pojęcie dobrostanu rozumianego jako subiektywne odczucie zadowolenia z różnych aspektów życia jednostki: fizycznego, psychicznego i społecznego oraz jego wpływ na różne konteksty nauczania i uczenia się języka obcego. Zebrane tu teksty ukazują zarówno dobrostan nauczyciela glottodydaktyka, jak i ucznia/studenta i ich wzajemne uwarunkowania. Pojęcie dobrostanu i czynników go warunkujących to istotne zagadnienie w badaniu klasy językowej, sukcesu nauczyciela oraz ucznia. Dobrostan, stanowiąc subiektywną ocenę stanu zadowolenia danej jednostki, wywodzi się w dużym stopniu z jej emocjonalności, wpływającej na jej relacje z innymi, a w rezultacie na poziom umiejętności zrozumienia drugiej osoby i efektywnej komunikacji oraz interakcji. W kontekście edukacji językowej, której głównym celem jest tworzenie optymalnych warunków do rozwijania różnorodnych umiejętności komunikacyjno-interakcyjnych, dobrostan stanowi w dużym stopniu podstawę sukcesu zarówno nauczyciela, jak i ucznia w szeroko pojętej klasie językowej. Opracowując ten tom, chcieliśmy zwrócić uwagę na to, iż badanie dobrostanu – pomijając kontekst edukacyjny – staje się bardzo istotnym elementem wspomagającym funkcjonowanie ludzi w świecie pełnym zagrożeń i niepewności, w świecie, w którym jednostka pozostawiona sama sobie może nie udźwignąć ich ciężaru. Po dwóch latach pandemii COVID-19, w których brakowało prawdziwej komunikacji, na Ukrainie wybuchła okrutna wojna, która wzmogła odczucie niepewności i strachu przed bezpośrednim zagrożeniem działaniami wojennymi, co zdecydowanie negatywnie wpłynęło na nasz dobrostan. Obecne czasy obfitujące w tragiczne wydarzenia i dramatyczne sytuacje stawiające nas wobec nowych wyzwań sprawiają, że rzeczywistość, w której żyjemy, odbieramy jako trudną i rzutującą w mniejszym lub większym stopniu na różne obszary naszych codziennych działań. Wspólna przestrzeń, którą tworzą uczniowie i nauczyciel, stanowić może szczególne miejsce pozytywnego oddziaływania na ich indywidualny dobrostan. W szczególności dobrostan jednego z uczestników tej



przestrzeni zasługuje na szersze omówienie – narażony na wielorakie zewnętrzne presje nauczyciel języków obcych dodatkowo musi mierzyć się z odpowiedzialnością za stan dobrostanu swoich podopiecznych, często reprezentujących pokolenie naznaczone bolesnym doświadczeniem kryzysów ostatnich lat. Musi sprostać coraz trudniejszym wyzwaniom swej profesji (zarówno metodycznym, jak i psychopedagogicznym). Prezentowany tom stanowi forum dyskusji, refleksji nad rolą dobrostanu w życiu uczestników procesu glottodydaktycznego, wymiany doświadczeń i dobrych praktyk służących utrzymaniu tego stanu i dostrzeganiu przejawów jego korzystnego oddziaływania głównie w kontekście uczelni wyższych i zajęć lektoratów.

Zebrane teksty zostały pogrupowane zgodnie z perspektywą, jaką reprezentują, obejmują tym samym dwie części: *Dobrostan z perspektywy nauczyciela glottodydaktyka* (część I) oraz *Dobrostan z perspektywy studenta* (część II). W kilku przypadkach tematyka ta nakłada się na siebie, trudno bowiem oddzielić dobrostan nauczyciela od dobrostanu ucznia, które wzajemnie się warunkują. Część pierwszą rozpoczyna tekst autorstwa Anny Michońskiej-Stadnik pt. *Dobrostan nauczycieli i jego wybrane aspekty w perspektywie europejskiej*, który stanowi porównanie dobrostanu nauczycieli glottodydaktyków pracujących w Polsce z zagranicznymi przedstawicielami tego zawodu w odniesieniu do wybranych jego aspektów: satysfakcji z wykonywanego zawodu, poczucia akceptacji społecznej, odczuwanego i obserwowanego prestiżu zawodu nauczyciela oraz jego atrakcyjności. Analiza opracowana została na podstawie raportu Magdaleny Smak i Dominiki Walczak przygotowanego dla Instytutu Badań Edukacyjnych (2015) oraz raportu Eurydice (2015). Autorka dowodzi na jej podstawie, że pomimo pewnego niezadowolenia z warunków finansowych oraz obniżającego się prestiżu, satysfakcja aktywnych zawodowo nauczycieli jest stosunkowo wysoka, choć obserwuje się systematyczne opuszczanie zawodu być może spowodowane wypaleniem zawodowym czy też niepodejmowaniem pracy w zawodzie po ukończonych studiach. W kolejnym tekście dotyczącym dobrostanu nauczycieli, *Emocje nauczycieli języków obcych w fazie stabilizacji zawodowej – raport z badania biograficznego*, Ewa Papierz-Łapsa przedstawia wyniki badania poświęconego wybranym emocjom, takim jak: miłość, radość, strach, złość i smutek, których doświadczają nauczyciele języków obcych w szkole w kontaktach przede wszystkim z uczniami, ale też z innymi nauczycielami, dyrektorem i rodzicami. Teksty źródłowe i zebrane dane biograficzne pozwalają autorce stwierdzić, że emocje mają ogromny wpływ na dobrostan nauczycieli w odniesieniu do ich zaangażowania w pracę oraz na kształtowanie ich tożsamości zawodowej, a także na ogólny dobrostan osobisty. Umiejętności nauczyciela w radzeniu sobie z emocjami (ang. *emotion labour*) mają też bezpośredni wpływ na jego sukces poprzez kształtowanie interakcji i klimatu w klasie oraz emocjonalności ucznia. Temat emocji nauczyciela kontynuowany jest w kolejnym tekście autorstwa Krystyny Bieszki-Jędrzejewskiej pt. „*Trudne*”

*emocje a dobrostan w pracy glottodydaktyka*. Autorka – długoletni glottodydaktyk – dokonuje w nim przeglądu badań dotyczących emocji nauczyciela, wzbogacając go o własne doświadczenia i refleksje. Czytelnik ma okazję zapoznać się z wypróbowanymi strategiami pracy z własnymi emocjami w klasie szkolnej. Strategie te wywodzą się z założeń psychologii i programowania neurolingwistycznego (ang. NLP). Z kolei Dorota Zawadzka w tekście *Wpływ zmian zachodzących w zakresie lektoratów języków obcych na uczelniach wyższych na dobrostan lektorów języka niemieckiego* przedstawia wybrane aspekty odczuwania dobrostanu w miejscu pracy przez nauczyciela, skupiając się między innymi na dobrych relacjach czy możliwości realizacji własnych celów służących rozwojowi zawodowemu. Podnosi także kwestię przejrzystości panujących w szkole reguł, nie pomijając przy tym satysfakcji finansowej czy też stabilności pracy. Autorka stara się określić poziom dobrostanu nauczycieli germanistów w centrach językowych funkcjonujących w uczelniach wyższych w Polsce, wykorzystując w tym celu tzw. Kwestionariusz Dobrostanu Lektora w Miejscu Pracy. Jednocześnie diagnozuje wpływ reform instytucjonalnych na odczuwanie dobrostanu przez nauczycieli uczestniczących w badaniu. Pomimo krytycznych uwag w odniesieniu do trudności, jakie napotykają lektorzy, okazuje się, iż poziom dobrostanu wynikający z ich dobrych relacji ze studentami i innymi lektorami oraz satysfakcja z nauczania plasuje ich dobrostan na dość wysokim poziomie. Również Marta Dziubińska w artykule pt. *Nowa instrukcja MAKRO dla nauczyciela języka – postpandemiczna modyfikacja warsztatu dydaktyka* ukazuje, jak zmiana w kształceniu językowym wprowadzona przez daną uczelnię może wpłynąć na dobrostan pracującego w niej nauczyciela. Autorka swe rozważania rozwija na przykładzie Politechniki Łódzkiej, która z powodu obiektywnych czynników pandemicznych zmuszona była wprowadzić instrukcję online w zakresie projektowania, planowania i prowadzenia zajęć językowych. Zmiana ta, o charakterze projakościowym, nie tylko dokonała się w zewnętrznym środowisku, lecz także wpłynęła na jego uczestników – studentów (weryfikacja potrzeb, oczekiwań, zmiana świadomości) oraz nauczycieli (modyfikacja metod i technik, sposobu komunikacji). Tematyka dobrostanu, tym razem zarówno nauczyciela, jak i studenta w nauczaniu – uczeniu się online, przedstawiona jest przez Grację Cimaszewską-Kuniniec w tekście zatytułowanym *Student and teacher well-being and remote classes. Online engagement during the pandemic – a comparison of English courses taught before, during and after the pandemic* (Dobrostan nauczyciela i ucznia w nauczaniu online: Perspektywa przed, podczas i po okresie pandemicznym a stopień zaangażowania w proces glottodydaktyczny). Przeprowadzone badanie kwestionariuszowe ukazuje, jak ogromnie negatywny wpływ miało nagłe przejście na nauczanie online, powodując znaczne obniżenie zaangażowania i motywacji do uczenia się u studenta. Autorka konkluduje, iż jedynie wsparcie emocjonalne jest w stanie przywrócić pozytywne zaangażowanie i motywację zarówno do uczenia się

języka obcego, jak i jego nauczania, tym samym podnosząc poziom dobrostanu obu stron zaangażowanych w ten proces.


Drugą część tomu poświęconą dobrostanowi oczami uczącego się/studenta rozpoczyna tekst Evy Seidl *Student–teacher relationships as a source of mutual support in emotionally challenging times* (Relacje pomiędzy nauczycielem a uczniem jako sposób na wzajemne wsparcie w czasach emocjonalnie trudnych). Autorka dokonuje analizy specyfiki nauczania w sektorze szkolnictwa wyższego, koncentrując się na doświadczeniu studenta uczelni wyższej. Za fundamentalne dla budowania dobrostanu studenta oraz jego funkcjonowania w czasach zagrożeń, takich jak pandemia czy wojna, uznaje rolę relacji nauczyciel–uczeń. Autorka dzieli się nie tylko własnymi przemyśleniami, ale też doświadczeniem praktycznym nauczyciela glottodydaktyka. Z kolei Justyna Cholewa i Zofia Rak przedstawiają studium przypadku wybranej grupy studentów w tekście *Dobrostan studentów kierunków ekonomicznych*, tak zwanej generacji Z, charakteryzowanej jako pokolenie optymistów kochających nowinki technologiczne, skoncentrowanych głównie na samorozwoju i własnej karierze zawodowej. Dobrostan studentów – podobnie jak innych omawianych już grup – w sferze psychicznej, fizycznej i społecznej jest konieczny do realizacji przez nich zdefiniowanych celów i zadań. Autorki artykułu badają poziom tego dobrostanu w kontekście edukacji języków specjalistycznych. Chociaż należy niewątpliwie uznać, iż nauczyciel ma ogromny wpływ na dobrostan ucznia/studenta, jednakże – szczególnie w kontekście uczelni wyższej – budowanie poziomu dobrostanu jest indywidualną odpowiedzialnością każdego studenta. Tekst Adrian Ryty-Wojciechowskiej zatytułowany *Autonomia uczącego się drogowskazem na drodze do dobrostanu* ukazuje rolę, jaką odgrywać może autonomia ucznia w dążeniu do jego dobrostanu rozumianego tutaj bardziej szczegółowo – jako połączenie warunków oferowanych przez uczelnię, relacji na niej panujących, możliwości i sposobów samorealizacji oraz nieuchronnie dobrego stanu zdrowotnego. Analizowane w tekście wyzwania i trudności, mogą być – zgodnie z refleksją autorki – pokonane i wyeliminowane dzięki kształtowaniu autonomii studenta, a więc odpowiedzialności za własne działania i dobrostan. Do tematyki emocji powracają Grażyna Strzelecka i Renata Suszczyńska, które w tekście pt. *Nauczanie języków specjalistycznych, czyli jak rozmawiać bez lęku o problemach współczesnego świata na zajęciach z języka obcego – refleksje praktyka* przyglądają się tzw. tematom trudnym na zajęciach lektoratowych w kontekście nauczania języków specjalistycznych. Autorki omawiają m.in. problemy kryzysu energetycznego, inflację, bezrobocie, wskazując czytelnikowi sposoby eliminacji napięcia i negatywnych emocji, które te kwestie mogą powodować. Rezultatem kształtowania takiego podejścia będzie wyciszenie emocji, poczucie spokoju i bezpieczeństwa, stanowiące podstawę dobrostanu każdej jednostki bez względu na kontekst jej funkcjonowania. Autorki proponują podejście działaniowo-zadaniowe, które

w sposób istotny wpływa na tworzenie pozytywnych relacji w grupie, jak również efektywnej komunikacji pomiędzy nauczycielem a studentem, czego dowodem jest praktyka stosowana na lektoratach specjalistycznego języka niemieckiego w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie i Uniwersytecie Warszawskim. Zagadnienie istotności doboru tematów, a także realizację tematów trudnych, omawianych podczas zajęć językowych podejmuje również artykuł Agaty Olszowej pt. *Wrażliwe tematy na zajęciach z języka obcego: jak i czy w ogóle powinno się je poruszać?* Autorka czyni refleksję nad komfortem psychicznym nauczyciela oraz ucznia w dyskusjach dotyczących trudnych, a także polaryzujących spraw społecznych (śmierć, choroby, uzależnienia, przemoc, dyskryminacja, seksualność, polityka, wojna) i stawia pytania, czy takie właśnie zagadnienia mogą być realizowane na zajęciach ze studentem oraz jaka jest reakcja emocjonalna studentów w języku polskim w porównaniu z reakcją w języku obcym, innymi słowy, czy zmiana języka powoduje mniejsze zaangażowanie emocjonalne. Autorka przedstawia również praktyczne sposoby wprowadzania tego rodzaju tematów na zajęciach językowych. W kolejnym tekście zatytułowanym *Czynniki wpływające na satysfakcję z nauki języka obcego* Monika Horyśniak odnosi się do roli motywacji w uczeniu się języka obcego, podkreślając, jak istotną rolę w jej rozwijaniu pełni nauczyciel. Główny cel przedstawionego badania stanowi określenie poziomu satysfakcji z uczenia się języka obcego, przy tym satysfakcja uznawana jest za ważny czynnik wpływający na dobrostan ucznia (jednostki). Ostatnie dwa teksty prezentowanego tomu obejmują tematykę podejścia i metody nauczania języka obcego, któremu za cel stawia się nie tylko kształcenie językowe, ale i rozwijanie dobrobytu uczącego się. Najlepszym przykładem tego podejścia jest stosowanie elementów psychologii pozytywnej przedstawione przez Irenę Moszczyńską-Janicką w tekście *The survival guide: a story behind the Action Oriented Approach project* (Przewodnik przetrwania: projekt badania w działaniu i jego historia). Zmieniające się warunki, wyzwania, obawy i oczekiwania ludzi, mają swoje odzwierciedlenie również w świecie akademickiej dydaktyki. Podstawę nowoczesnego podejścia w praktyce glottodydaktycznej stanowi dokument ramowy Europejski System Opisu Kształcenia Językowego (ang. Common European Framework for Languages – CEFR), ale też tak zwane badanie w działaniu (ang. *action research/action oriented approach*), które wzbogacone jest tu o elementy psychologii pozytywnej, a szczególnie model dobrostanu PERMA. Jest ono ukierunkowane na rozwijanie dobrostanu uczącego się oraz osiągnięcie sukcesu w nauce języka obcego. Autorka przedstawia wprowadzenie kursu realizującego wskazane założenia w nauczaniu języka angielskiego na Uniwersytecie Gdańskim. Rozważania na temat dobrostanu wieńczy ostatni w tomie tekst napisany przez Katarzynę Rukojć pt. *Psychoedukacja i psychoprofilaktyka w nauczaniu dziecka z traumą*. Artykuł stanowi bardzo mocny akcent, poświęcony jest bowiem posttrauma-

tycznemu uczniowi (jego charakterystyce i możliwym zachowaniom w klasie) oraz nauczycielowi (dostępnym mu sposobom radzenia sobie w tak trudnym kontekście). Tutaj istotne są zarówno dobrostan ucznia, jak i nauczyciela oraz wzajemne ich uwarunkowania. Nauczyciel musi być świadomy symptomów zachowań posttraumatycznych, by im zapobiegać, szerzej zaś – by wspomagać danego ucznia, innych uczniów oraz samego siebie („pułapka traumatyczna”). Autorka bardzo przekonująco postuluje konieczność prowadzenia kształcenia/dokształcania w zakresie psychoedukacji i psychoprofilaktyki.

Oddając kolejny tom w ręce czytelników, mamy nadzieję, że temat w nim zaproponowany będzie nie tylko inspiracją do przemyśleń, ale też konkretnym narzędziem dla glottodydaktyków oraz że pomoże im zobaczyć, jak ważnym tematem tak często jeszcze pomijanym jest dobrostan, zwłaszcza w odniesieniu do osoby nauczyciela.

 <https://orcid.org/0000-0003-0626-0703>

 <https://orcid.org/0000-0003-2198-6334>

*Danuta Gabryś-Barker*  
*Ryszard Kalamarz*

## Część I

Dobrostan  
z perspektywy nauczyciela glottodydaktyka



## Dobrostan nauczycieli i jego wybrane aspekty w perspektywie europejskiej

**Streszczenie:** Dobrostan nauczycieli jest istotny dla właściwej atmosfery w szkole oraz dla dobrostanu uczniów. Możemy rozpatrywać go w trzech podstawowych kategoriach: psychologicznej, społecznej oraz emocjonalnej. Nie sposób dokonać całościowego zestawienia sytuacji nauczycieli w Polsce z sytuacją nauczycieli w Europie, dlatego też w prezentowanym artykule skupiłam się na wybranych elementach poczucia dobrostanu: satysfakcji z wykonywanego zawodu, poczuciu akceptacji społecznej, odczuwanego i obserwowanego prestiżu zawodu nauczyciela oraz atrakcyjności tego zawodu. Informacje zostały zaczerpnięte z raportu Instytutu Badań Edukacyjnych z 2015 roku (SMAK, WALCZAK) oraz raportu Eurydice z tego samego roku. Okazało się, że we wszystkich badanych 22 krajach satysfakcja z wykonywanego zawodu jest wciąż wysoka, pomimo wyrażanego niezadowolenia z zarobków oraz odczuwanego obniżenia prestiżu profesji. Raporty wskazują w wielu krajach na coraz bardziej odczuwalne braki kadrowe w szkołach ze względu na niepodejmowanie przez nauczycieli pracy w wyuczonym zawodzie lub porzucanie go, co dodatkowo zmniejsza jego atrakcyjność. Szczególnie zwraca uwagę fakt bardzo krytycznego wypowiedziania się samych nauczycieli o warunkach pracy, co może się wiązać ze stanem wypalenia zawodowego.

**Słowa kluczowe:** dobrostan nauczycieli, satysfakcja z zawodu, akceptacja społeczna, prestiż zawodu nauczyciela, atrakcyjność zawodu, raport Eurydice

### 1. Wstęp

We wstępie opublikowanego w roku 2015 raportu Eurydice pt. *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perception and Policies* ówczesny komisarz UE do spraw edukacji, kultury, młodzieży i sportu Tibor Navracsics pisał: „Nauczyciele odgrywają zasadniczą rolę w życiu uczniów. Pełnią rolę przewodników do celu i kształtują ich percepcję” (EACEA, Eurydice, 2015: 3). W dal-



szej części dokumentu stwierdzono, że inwestowanie w nauczycieli stanowi bardzo istotny czynnik rozwoju społeczeństw, dlatego raport analizuje dobór nauczycieli, początkową edukację, kontynuowanie doskonalenia zawodowego i kształtowanie możliwości rozwoju kariery. W tym artykule skupię się na porównaniu sytuacji nauczycieli w niektórych krajach europejskich (nie wszystkie podały dane do raportu Eurydice) z sytuacją nauczycieli w Polsce, biorąc pod uwagę poziom wybranych elementów dobrostanu reprezentantów tego zawodu. Podstawą prezentowanej analizy będzie nie tylko wspomniany raport, ale także inne sprawozdania polskiego Instytutu Badań Edukacyjnych (IBE) oraz niektóre książki i artykuły w czasopismach naukowych oraz specjalistycznych dla nauczycieli. Jedną z najciekawszych ostatnich publikacji z tego zakresu jest artykuł na temat dobrostanu przyszłych nauczycieli autorstwa Sabiny NOWAK i Małgorzaty SZULC-KURPASKIEJ (2022). Prezentowany tekst zawiera pięć części. W pierwszej przypomniane zostanie pojęcie dobrostanu i jego kategorie, w drugiej przedstawię fragment raportu IBE (SMAK, WALCZAK, 2015) na temat prestiżu zawodu nauczyciela w Polsce, a w trzeciej – kilka uwag na temat przygotowania zawodowego nauczycieli języków obcych. W czwartej części zajmę się raportem Eurydice z 2015 roku i porównam elementy dobrostanu nauczycieli w naszym kraju z tymi samymi elementami w innych krajach europejskich. Ostatnia część stanowi podsumowanie obserwacji i komentarze.

## 2. Dobrostan i jego kategorie

„Wysokie poczucie dobrostanu przekłada się w sposób pozytywny na pracę zawodową, relacje z innymi ludźmi oraz na ogólny stan zdrowia” (CIESIELSKA, 2013: 97). Jak referuje Justyna CIESIELSKA (2013: 100–101), w roku 1946 Światowa Organizacja Zdrowia zdefiniowała zdrowie jako stan mający nie tylko wymiar fizyczny, lecz także psychiczny i społeczny, co umiejscawia poczucie dobrostanu na czele warunków wzmacniających kondycję ludzką. Samo pojęcie dobrostanu nie jest nowe, ponieważ idea dobrego życia pochodzi ze starożytności. Wtedy już rozróżniono jego dwie podkategorie: hedonistyczną, oznaczającą poszukiwanie przyjemności i unikanie cierpienia, oraz eudajmunistyczną (Arystotelesowską), która polega na rozumieniu dobrego życia jako potrzeby aktywności życiowej, czynienia rzeczy wartościowych oraz nadawania własnemu życiu właściwego sensu.

Dobrostan został odszukany na nowo przez psychologię pozytywną, której głównym przedstawicielem jest amerykański psycholog Martin Seligman. Psychologia ta zajmuje się przede wszystkim mocnymi stronami człowieka, kultywowaniem ich rozwoju oraz wskazywaniem sposobów doskonalenia

samego siebie poprzez pozytywną aktywność, a także poszukiwanie sensu życia. J. CIESIELSKA prezentuje trzy kategorie dobrostanu (2013: 103): psychologiczny, społeczny i emocjonalny. Na dobrostan psychologiczny składają się: akceptacja siebie samego, rozwój osobisty, czyli ciągłe stawanie się lepszym człowiekiem, posiadanie celu w życiu i dążenie do niego, umiejętność panowania nad otoczeniem, a więc rozumienie rzeczywistości i jej ulepszanie, podejmowanie autonomicznych decyzji oraz pozytywne relacje z innymi osobami. Dobrostan społeczny jest rozumiany jako akceptacja jednostki przez grupę i społeczeństwo, jako ciągła aktualizacja jej relacji z grupą i społeczeństwem, poziom wkładu własnego w rozwój danej społeczności, spójność społeczna oraz integracja z grupą. Dobrostan emocjonalny jest określany jako poczucie zadowolenia, szczęścia i satysfakcji z własnego życia, a także jako umiejętność znalezienia równowagi pomiędzy pozytywnymi i negatywnymi elementami życia na przestrzeni czasu (CIESIELSKA, 2013: 103). Badanie J. Ciesielskiej udowodniło wysokie poczucie dobrostanu w populacji (30) osób pełniących kierownicze funkcje w oświacie. Wśród nauczycieli (28 osób) dominował dobrostan przeciętny. Osoby kierujące w oświacie, głównie kobiety, postrzegały siebie jako jednostki odpowiedzialne, autonomiczne, mające wysoką pozycję społeczną.

Podobnie tematycznie badanie, które dało porównywalne rezultaty, przeprowadziła Małgorzata SZULC-KURPASKA (2021). Pytani nauczyciele „określili, że odczuwają satysfakcję z pracy i są szczęśliwi, wykonując zawód nauczyciela, ale stres i napięcia w pracy wynikające z dodatkowych obowiązków, w szczególności wypełniania dokumentacji, stanowią przeszkodę w osiągnięciu dobrostanu” (NOWAK, SZULC-KURPASKA, 2022: 94).

W analizie zaprezentowanej w dalszej części tego artykułu skupię się głównie na czterech wybranych czynnikach stanowiących elementy dobrostanu nauczycieli:

- satysfakcji z wykonywanego zawodu;
- poczuciu akceptacji społecznej;
- odczuwanym i obserwowanym prestiżu zawodu nauczyciela;
- atrakcyjności zawodu nauczyciela.

### 3. Prestiż zawodu nauczyciela w Polsce

We wstępie raportu IBE z 2015 roku znajduje się interesująca obserwacja: „Tworząc obraz człowieka sukcesu nauczyciele posługują się kategoriami pozaekonomicznymi” (SMAK, WALCZAK, 2015: 3), co wskazuje, że nie biorą oni pod uwagę wysokości swoich, zwykle niewysokich, wynagrodzeń i nie

rozpatrują ich w kategoriach sukcesu bądź jego braku. Inne czynniki stanowią więc o prestiżu zawodu.

Nauczyciele w Polsce, co jest samo w sobie obserwacją dość zaskakującą, uważają, że wykonują zawód przynoszący im satysfakcję. Potwierdza to cytowany wcześniej raport z nowszego badania M. SZULC-KURPASKIEJ (2021). Co więcej, nauczyciele przejawiają wysokie zadowolenie z własnego życia, są spełnieni rodzinnie, charakteryzują się wewnętrzną harmonią oraz podejmowaniem autonomicznych decyzji. Poziom wszystkich tych czynników zależy od środowiska, w jakim nauczyciel pracuje i mieszka. Największą satysfakcję z zawodu można zaobserwować u nauczycieli ze środowisk wiejskich i z małych miast. Tam też możemy zauważyć lepsze kontakty z rodzicami dzieci i lepsze relacje w gronie pedagogicznym. Satysfakcja z wykonywanej pracy może się zmieniać zależnie od stażu zawodowego. Należy też wymienić, zgodnie z raportem, czynniki, które mogą obniżać lub podnosić prestiż zawodu.

Czynników obniżających prestiż zawodu nauczyciela w Polsce jest znacznie więcej niż tych, które go zwiększają (SMAK, WALCZAK, 2015: 3–4). W ostatnich latach, zdominowanych przez Internet oraz konieczność nauki zdalnej, wymuszonej pandemią COVID-19, stało się jasne, że nauczyciel nie stanowi jedyne źródła wiedzy dla ucznia, a szkoła nie jest jedynym miejscem, gdzie tę wiedzę można zdobyć. W tej sytuacji zmienia się zasadniczo rola nauczyciela, który powinien stać się raczej przewodnikiem niż instruktorem, umiejącym wskazać przydatne bądź nieprzydatne informacje z sieci. Niestety, spora liczba nauczycieli nie była w stanie temu zadaniu sprostać i stąd przekonanie o technologicznym zacofaniu wszystkich przedstawicieli tego zawodu. Z tym wiąże się również niewielkie zrozumienie dla potrzeb autonomii ucznia. Niektórzy nauczyciele, co wzmacnia negatywny obraz tej grupy zawodowej, starają się za wszelką cenę utrzymywać autorytarną pozycję.

Innym czynnikiem obniżającym prestiż tego zawodu jest zdecydowany brak wiedzy większości społeczeństwa na temat specyfiki pracy nauczyciela. Wciąż pokutujące przekonanie o etacie składającym się z osiemnastu godzin realizowanych w tygodniu oraz o dwumiesięcznych wakacjach i kilkutygodniowych feriach świątecznych utrwała w mentalności społeczeństwa obraz nauczyciela, którego praca jest zawsze lekka, łatwa i przyjemna. Stąd też częsta krytyka postępowania nauczycieli wśród rodziców, co z kolei przekłada się na stosunek uczniów do wychowawców. Do tego dochodzi niski status ekonomiczny tej grupy zawodowej, który często powoduje lekceważenie nawet ze strony dzieci i młodzieży. Niestety ogromny wpływ na taki stan rzeczy ma także negatywny obraz nauczycieli kreowany w mediach – bez względu na to, czy są to media popierające grupę aktualnie sprawującą władzę czy opozycyjne. Przedstawia się nauczycieli jako grupę zawodową mającą nieliczne obowiązki, niewiele godzin pracy, a wciąż domagającą się wzrostu gratyfikacji finansowej.

Co więcej, system awansu zawodowego przez samych nauczycieli postrzegany jest jako sformalizowany mechanizm potwierdzający wyłącznie wzrost wynagrodzeń. Przy tym niejasna pozostaje rola związków zawodowych, wśród których jedne sprzyjają stanowiskom rządowym, a inne je krytykują.

Wreszcie sami nauczyciele za często mówią wyłącznie negatywnie o swojej pracy, narzekając na zbyt wygórowane wymagania administracyjne, niezdiscyplinowanych uczniów, złe układy w gronie pedagogicznym, nadmiernie wymagających rodziców i niskie płace.

Jak wspomniano, czynników podnoszących prestiż zawodu nauczyciela jest znacznie mniej. SMAK i WALCZAK w raporcie IBE wymieniają przede wszystkim cechy osobiste nauczycieli, takie jak: charyzma i empatia, styl pracy z uczniem oparty na relacjach mistrz–uczeń, zrozumienie potrzeby kształcenia autonomicznego (czego brak postrzegany jest jako czynnik obniżający prestiż) i wreszcie pojmowanie roli szkoły, zwłaszcza w środowiskach pozawielkomiej-  
skich, jako centrum lokalnych inicjatyw społecznych (2015: 3–4).

Nieco inaczej prestiż zawodu budują nauczyciele języków obcych, o czym w kolejnej sekcji.

#### 4. Edukacja nauczycieli glottodydaktyków i budowanie ich prestiżu

Kształcenie tej grupy zawodowej różni się od kształcenia nauczycieli innych przedmiotów. Jeden z wybranych modeli przygotowania zawodowego nauczycieli języków obcych (ROBERTS, 1998 za: KOMOROWSKA, 2011: 17) obejmuje następujące obszary przygotowania:

- znajomość języka obcego w mowie i w piśmie na odpowiednim poziomie zaawansowania; po ukończeniu studiów magisterskich w zakresie neofilologii z modułem nauczycielskim znajomość ta powinna osiągnąć poziom zaawansowany, czyli C2 ESOKJ (Europejski System Opisu Kształcenia Językowego);
- zdolność posługiwania się językiem i znajomość jego podsystemów (wymowa, gramatyka, słownictwo), a także płynne komunikowanie się w języku obcym; przygotowanie nauczyciela glottodydaktyka obejmuje więc zarówno wiedzę o języku, jak i umiejętność posługiwania się nim, czym różni się zasadniczo od przygotowania nauczycieli innych przedmiotów;
- umiejętność dostosowania poziomu trudności i zawartości językowej lekcji do wieku i poziomu umiejętności językowych uczniów; oznacza to wybieranie odpowiednich materiałów, metod i technik nauczania dla zróżnicowanych grup: od dzieci rozpoczynających dopiero edukację (klasa 1–3) do osób starszych (seniorzy 60+);

- ogólna wiedza pedagogiczno-dydaktyczna, np. zarządzanie klasą, rozpoznawanie ról nauczyciela, style nauczania, strategie uczenia się, autonomia ucznia, innowacje pedagogiczne itp.;
- wiedza o egzaminach, ich formie i zawartości; ogólne zasady oceniania i testowania, co jest przydatne w opracowaniu trafnych i rzetelnych sprawdzianów i testów językowych oraz w ocenianiu prestiżowych egzaminów, np. egzaminu ósmoklasisty czy matury;
- umiejętność organizowania pracy w większych i małych grupach; lekcje językowe nawiązują głównie do interakcji, co wymaga organizacji zajęć we współpracy grupowej.

W edukacji nauczycieli języków obcych pojawiają się także liczne wyzwania. W percepcji studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela największym wyzwaniem pozostaje udział w zajęciach przygotowania psychologiczno-pedagogicznego. Zajęcia te są prowadzone często w bardzo tradycyjny sposób, z ograniczonym zastosowaniem metod interakcyjnych czy techniki odwróconej klasy. Co więcej, wymagania nie są adekwatne do wymaganej liczby punktów ECTS. Nie zawsze w programie zajęć znajdują się zajęcia poświęcone przygotowaniu nauczycieli języka do pracy z uczniami wymagającymi specyficznego traktowania. Ponadto wciąż niewiele jest zajęć wspomagających używania technologii informacyjno-komunikacyjnych na lekcjach, co z kolei wiąże się z brakiem umiejętności prowadzenia zajęć zdalnych. Szkolenia takie są bardzo często organizowane dla pracowników naukowo-dydaktycznych na uniwersytetach, ale nie dla nauczycieli szkolnych.

Wreszcie najbardziej aktualnym wyzwaniem dla nauczycieli języków obcych, choć nie tylko, stała się praca w klasach wielojęzycznych i wielokulturowych, głównie z powodu napływu uchodźców z Ukrainy, których dzieci zostały włączone w polski system edukacyjny. Oprócz tego zupełnie nowym problemem jest obecnie nauczanie dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji, głównie dzieci polskich rodziców, którzy na pewien czas emigrowali do krajów Unii Europejskiej, a następnie powrócili do Polski. Te dzieci muszą dostosować się do polskiego systemu oświaty, który jest inny, a jednocześnie znacznie bardziej tradycyjny niż systemy edukacyjne w innych krajach Unii. Zdarzają się sytuacje, że taki uczeń płynnie mówi w języku obcym, np. po angielsku, niemiecku lub hiszpańsku, natomiast jego polszczyzna pozostawia wiele do życzenia.

W sytuacjach takich poczucie dobrostanu, nie tylko ucznia, lecz także nauczyciela, może zostać zachwiane. Tym bardziej, że żaden kraj europejski, np. podczas pandemii, nie zaoferował nauczycielom szkoleń na temat sposobów radzenia sobie w sytuacjach stresowych, ograniczając się do szkoleń w zakresie obsługi komputera oraz platform TEAMS czy ZOOM. Prestiż nauczycieli języka obcego wiąże się nieuchronnie z ich umiejętnością władania tym językiem, a także znajomością aspektów życia codziennego oraz kultury kraju języka docelowego.

Wróćmy teraz do porównania pewnych aspektów zawodu nauczyciela w różnych krajach Unii Europejskiej.

## 5. Raport Eurydice oraz TALIS

W roku 2013 przeprowadzono badanie ankietowe *Teaching and Learning International Survey* (TALIS), które w sumie objęło 22 kraje (głównie z Unii Europejskiej, ale także niektóre kraje spoza Unii): Belgia, Bułgaria, Czechy, Dania, Estonia, Hiszpania, Francja, Chorwacja, Czarnogóra, Włochy, Cypr, Łotwa, Holandia, Polska, Portugalia, Rumunia, Słowacja, Finlandia, Szwecja, Anglia (członek UE do stycznia 2020 roku; niniejszy artykuł dotyczy badań z okresu jej członkostwa), Islandia, Norwegia, Serbia. Badanie TALIS zostało wykorzystane w raporcie Eurydice przygotowanym w 2015 roku. Raport zawiera m.in. opis warunków pracy nauczycieli w różnych krajach, edukację i przygotowanie do zawodu, rozwój zawodowy, warunki promocji oraz atrakcyjność zawodu nauczyciela. Zwrócimy tu uwagę na kilka wybranych aspektów ujętych w tym wielostronicowym zestawieniu.

Liczne kraje zgłaszały problemy z niedostatkami nauczycieli, np. w Szwecji, na Łotwie, w Czarnogórze i w Polsce. Na Łotwie zaobserwowano brak motywacji do rozpoczęcia pracy po studiach pedagogicznych, podobnie w Szwecji i w Polsce, gdzie podkreślano zjawisko niepodejmowania pracy po uzyskaniu przygotowania zawodowego oraz częste odchodzenie z zawodu. W Czarnogórze, ale także w innych krajach, obserwuje się starzenie populacji nauczycieli. Jest to naturalna konsekwencja niepodejmowania pracy przez młodych absolwentów studiów pedagogicznych oraz odchodzenia z zawodu. Wielu pracujących obecnie nauczycieli jest w wieku emerytalnym lub już odeszli na emeryturę i podjęli pracę w niepełnym wymiarze godzin.

Pomimo niepokojącej sytuacji ogólnej w szkołach satysfakcja z pracy oraz percepcja zawodu nauczyciela przedstawia się w raporcie dość optymistycznie. Co ciekawe, satysfakcja z pracy okazuje się niezależna od poziomu oceny społecznej zawodu ani od wysokości zarobków. W badanych krajach 90,2% nauczycieli jest zadowolonych z wykonywanego zawodu, a 90,1% ze środowiska, w którym pracują. Jednak ocena społeczna w oczach nauczycieli wypada już zupełnie inaczej. Tylko 18,4% z nich postrzega swój zawód jako ceniony przez społeczeństwo. Kraje z najniższymi wartościami postrzegania społecznego to Hiszpania (8,5%), Francja (4,9%), Chorwacja (9,6%), Słowacja (4,0%) oraz Szwecja (5,0%). Ani wiek nauczycieli, ani staż pracy nie są czynnikami znaczącymi statystycznie w badaniu poziomu satysfakcji czy postrzegania zawodu. Płeć nauczycieli ma jednak większe znaczenie. Mężczyźni częściej

uważają, że społeczeństwo ceni ich pracę, a kobiety są odmiennego zdania (EACEA, Eurydice, 2015: 104).

Raport Eurydice bada także prestiż zawodu nauczyciela w odniesieniu do innych zawodów. Okazuje się, że mimo wszystko nauczyciel zajmuje stosunkowo wysoką pozycję w hierarchii zawodów o dużej użyteczności społecznej. I tak np. w Hiszpanii, jak wynika z ankiet zebranych wśród rodziców, nauczyciel ma porównywalny prestiż z prawnikiem, ekonomistą i psychologiem; we Włoszech – z człowiekiem biznesu oraz dyrektorem firmy. Na Łotwie nauczyciela porównuje się z lekarzem, policjantem i strażakiem. Paradoksalnie jednak tylko 1% badanych rodziców chciałoby, aby ich dzieci zostały nauczycielami. W Polsce zawód nauczyciela ma ten sam prestiż co profesor uniwersytetu, strażak, lekarz czy pielęgniarka. Sami nauczyciele, zgodnie z danymi raportu, czują się usatysfakcjonowani z pracy, natomiast narzekają na nadmiar obowiązków i ryzyko wypalenia zawodowego. We Francji z kolei 77% badanych rodziców wierzy, że zawód nauczyciela daje duże perspektywy i byłoby dumni, gdyby ich dzieci zostały nauczycielami. Jednak sami francuscy nauczyciele narzekają chyba najbardziej w Europie, głównie na nadmiar reform i zmian wprowadzanych w oświacie (EACEA, Eurydice, 2015: 106).

W raporcie zadano też pytanie o działania prowadzone w krajach w celu uatrakcyjnienia zawodu nauczyciela i zachęcenia młodych ludzi do podejmowania tej pracy. I tak np. w Estonii pojawiają się w mediach nagrania wideo z wypowiedziami popularnych osób, które wspominają pozytywnie swoją edukację szkolną. Emitowane są też nagrania dzieci opowiadających o ich nauczycielach i samych nauczycieli wyjaśniających, dlaczego lubią swój zawód. W Norwegii przeprowadzono kampanię internetową reklamującą zawód nauczyciela, która była wspierana przez inne media, związki zawodowe, dyrektorów szkół oraz organizacje studenckie. Podobne kampanie były organizowane w Hiszpanii, Francji, na Łotwie, w Szwecji i w Anglii. Podobne działania nie miały miejsca w Polsce.

Ostatnim interesującym nas elementem raportu są zarobki nauczycieli. Dokonano zestawienia długości czasu i lat pracy potrzebnych do uzyskania maksymalnych poborów. Średnia unijna wynosi tu 24 lata, co oznacza, że po takim czasie nauczyciel może otrzymać maksymalną pensję. W Europie przedstawia się to bardzo różnie. Na przykład w Estonii, Anglii, Danii oraz Holandii na najwyższe zarobki czeka się najkrócej w Unii, bo tylko od 8 do 12 lat. W Polsce, podobnie jak w Finlandii najwyższe zarobki można osiągnąć już po 20 latach pracy. Natomiast najgorzej sytuacja wygląda w Hiszpanii (38 lat) oraz w Rumunii (40 lat). Jednak tylko 6 krajów przekracza maksymalną unijną pensję nauczyciela: Anglia (już nie będąca członkiem Unii od 2020 roku, podobnie jak cała Wielka Brytania), Holandia, Finlandia, Cypr, Belgia i Rumunia (EACEA, Eurydice, 2015: 117).

## 6. Podsumowanie

Na poczucie dobrostanu wśród nauczycieli, także nauczycieli języków obcych, mają wpływ liczne czynniki. W niniejszym artykule skupiłam się na dwóch wymienionych wcześniej dokumentach. Najbardziej zaskakującą obserwacją jest to, że nauczyciele, zarówno w Polsce, jak i w innych krajach Unii odczuwają znaczną satysfakcję z wykonywanego zawodu pomimo tego, że nie są zadowoleni z wciąż niskiego prestiżu społecznego spowodowanego głównie małymi zarobkami. Zadowolenie z pracy okazuje się być niezależne od prestiżu. Odczuwanie satysfakcji przyczynia się z pewnością do poczucia dobrostanu, podobnie jak to, że zawód nauczyciela jest ogólnie ceniony przez społeczeństwo zarówno w Polsce, jak i w całej Europie.

Przypadki odchodzenia z zawodu nauczyciela z powodu nadmiaru obowiązków oraz wypalenia zawodowego są równie częste w Polsce co w innych krajach. Ale wśród badanych krajów jedynie w Polsce brakuje działań promujących atrakcyjność zawodu, co oznacza, że niewiele się robi, żeby młodych ludzi do tej pracy zachęcić. Zauważono wszędzie brak szkoleń na temat nowych wyzwań w środowisku, np. stresu związanego z nauczaniem zdalnym czy postępowania z uczniem z doświadczeniem migracji. Zwłaszcza nauczyciele języków obcych w Polsce nagle zetknęli się z koniecznością pracy w klasach wielojęzycznych i wielokulturowych, na co zupełnie nie byli przygotowani. Sytuacje tego rodzaju nie przyczyniają się do wzmocnienia poczucia dobrostanu.

Wynagrodzenie nauczycieli w Polsce pozostaje na niższym poziomie niż średnia unijna, chociaż osiągnięcie najwyższych zarobków następuje szybciej niż w Unii, bo po 20 latach pracy zawodowej.

Podsumowując, bycie nauczycielem jest zawodem wciąż dającym satysfakcję, lecz jego prestiż społeczny, widziany oczami nauczycieli, wciąż się obniża, a atrakcyjność zawodu maleje. Często nauczyciele sami odnoszą się do swojej pracy z niechęcią, chociaż rodzice ich uczniów wypowiadają się o zawodzie nauczyciela raczej pozytywnie. Wnioski wynikające z obserwacji oraz z analizy dokumentów wskazują na konieczność wprowadzenia konkretnych rozwiązań systemowych na poziomie krajowym, a nawet europejskim.

## Bibliografia

- CIESIELSKA J., 2015: *Poczucie dobrostanu i optymizmu życiowego kadry kierowniczej placówek oświatowych*. „Studia Edukacyjne”, nr 27, s. 95–112.



- COUNCIL OF EUROPE, 2018: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- EACEA (EUROPEAN EDUCATION AND CULTURE EXECUTIVE AGENCY), EURYDICE, 2015: *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perception and Policies. Publications Office of the European Union*. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/031792> [dostęp: 22.03.2024].
- KOMOROWSKA H., 2011: *Paradigms in Language Teacher Education. W: Issues in Promoting Multilingualism. Teaching – Learning – Assessment*. Red. H. KOMOROWSKA. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, s. 13–38.
- NOWAK S.A., SZULC-KURPASKA M., 2022: *W kierunku dobrostanu przyszłych nauczycieli języków obcych*. „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 93–106.
- ROBERTS J.T., 1998: *Language Teacher Education*. London: Arnold.
- SMĄK M., WALCZAK D., 2015: *Pozycja społeczno-zawodowa nauczycieli. Raport z badania jakościowego*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- SZULC-KURPASKA M., 2021: *Foreign Language Teacher Wellbeing. W: Insights from Foreign Language Learning and Teaching*. Red. M. JEDYNAK. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT, s. 161–194.
- TALIS (TEACHING AND LEARNING INTERNATIONAL SURVEY), 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.

#### Teacher wellbeing and its selected aspects in European perspective

Abstract: Teacher wellbeing appears to be essential for good classroom atmosphere and for the wellbeing of the learners. Wellbeing can be considered in its three main categories: psychological, social and emotional. The aim of this article is to analyse a few selected elements of teachers' wellbeing, i.e. job satisfaction, the feeling of social acceptability, the observed prestige of teachers as a professional group and the attractiveness of the profession. The analysis has been prepared on the basis of two reports from 2015: Polish Institute of Educational Research and the European Eurydice Report. The main task has been to compare the data from the Polish report with the European one. It has appeared that the feeling of professional satisfaction among teachers is quite high in all countries, including Poland, regardless of comparably low salaries and limited social prestige of teachers as a professional group. The Eurydice Report observed shortages of teachers in practically all investigated countries due to low motivation to apply for the job in the first place or resulting from teachers' frequent withdrawal. Particular attention was given to the fact that teachers themselves are extremely critical about their working conditions, which might result from professional burnout.

Keywords: teachers' wellbeing, job satisfaction, social acceptance, prestige of teachers' profession, attractiveness of the profession, Eurydice Report

## Emocje nauczycieli języków obcych w fazie stabilizacji zawodowej – raport z badania biograficznego

**Streszczenie:** Celem artykułu jest przedstawienie wyników badania biograficznego służącego wskazaniu emocji podstawowych (miłość, radość, strach, złość i smutek) doświadczanych przez nauczycieli języków obcych w okresie stabilizacji zawodowej w relacjach z uczniami, współpracownikami, rodzicami uczniów oraz dyrektorem szkoły. Badaniu biograficznemu poddano 14 nauczycieli języków obcych z Polski. Wyniki potwierdziły, że nauczanie języka obcego jest „pracą emocjami” oraz „pracą nad emocjami” (HOCHSCHILD, 2009). Analiza biografii zawodowych potwierdziła ponadto wpływ emocji powstających w szkole na zaangażowanie nauczycieli (DAY, 2008), na dobrostan w życiu zawodowym i osobistym (MEREZ, PYŻAŁSKI, 2010) oraz na kształtowanie tożsamości zawodowej nauczyciela (KWIATKOWSKA, 2008). Umiejętność zarządzania własnymi emocjami w szkolnych interakcjach wpływa na dobrostan nauczycieli, na klimat w klasie i wspiera uczniów w ich rozwoju emocjonalnym.

**Słowa kluczowe:** nauczyciel języka obcego, emocje podstawowe, biografia zawodowa, badanie biograficzne

### 1. Wprowadzenie

Emocje są podstawowym czynnikiem motywującym człowieka do podejmowania działań. Ich rola nabiera znaczenia szczególnie we współczesnym świecie zagrożonym ciągłym chaosem kulturowym, poczuciem niepokoju spowodowanym niedawną pandemią, wciąż toczącą się wojną, kryzysem ekonomicznym czy niepewną sytuacją społeczno-gospodarczą. Emocje wpływają na nasze życie, dostarczają zróżnicowanych sposobów radzenia sobie z wy-

zwianiami, gdyż na trwałe są wpisane w codzienność prywatną i zawodową, oddziałując na nasz dobrostan lub na jego naruszenie.

## 2. Tło badania

Przedmiot badania stanowią emocje powstające w relacjach interpersonalnych w szkole. Próba zdefiniowania pojęcia emocji prowadzi do uznania braku jednoznacznej definicji tego terminu: „Każdy wie, czym jest emocja, dopóki nie prosić go o definicję” (FEHR, RUSSEL, 1984). W literaturze przedmiotu odnotowuje się wiele propozycji ujęcia terminologicznego emocji, gdyż zainteresowanie emocjami oraz procesami emocjonalnymi mających związek z relacjami interpersonalnymi sięga już starożytności. Nico H. FRIJDA definiuje emocje jako szczególny rodzaj stanu psychicznego (1986, za: KELTNER, OATLEY, JENKINS, 2021) oraz wskazuje na intencjonalność doświadczenia i zachowania emocjonalnego wynikającą z uwikłania emocji w relacje człowieka z pewnymi obiektami, a także na istnienie w umyśle stanów afektywnych i stanów gotowości pokrywających się z naszym rozumieniem emocji (FRIJDA, 1988: 57). Emocja wynika ze świadomej lub nieświadomej oceny jakiegoś zdarzenia, które jednostka wartościuje jako ważne, i odbierana jest jako gotowość do działania (KELTNER, OATLEY, JENKINS, 2021). Ten proces emocjonalny – pojawienie się emocji – następuje po zaistnieniu bodźca, ocenie zdarzenia, wystąpieniu gotowości do działania i ma swoje skutki w zmianach somatycznych jednostki, jej ekspresji mimicznej i pantomimicznej, co przekłada się na powstanie planu działania (PAWŁOWSKA, 2013: 12–13).

Pojęcie emocji podstawowych, czyli uznawanych za ponadkulturowe, uniwersalne, doświadczane i rozpoznawane przez wszystkich ludzi wzorce ekspresji (EKMAN, 1998; JARYMOWICZ, IMBIR, 2010; PAWŁOWSKA, 2013; KELTNER, OATLEY, JENKINS, 2021), również podlega ciągłym badaniom i interpretacjom. Według Paula EKMANA (1998: 20–21) termin ten bazuje na roli, jaką w kształceniu specyficznego charakteru poszczególnych emocji odegrała ewolucja, oraz na funkcjach spełnianych przez nie obecnie. Dowodów na istnienie emocji podstawowych dostarczają stosowane w językach nazwy werbalne, mimiczne środki wyrazu oraz sytuacje wywołujące emocje (SCHERER, 1998). Odwołując się do badań Beverley FEHR i Jamesa A. RUSSELA (1984) na potrzeby badania biograficznego przyjęto klasyfikację emocji podstawowych: miłości, radości, smutku, strachu i złości, gdyż te emocje najczęściej pojawiały się w rzeczywistości szkolnej w relacjach nauczycieli języków obcych z uczniami, rodzicami uczniów, innymi nauczycielami oraz dyrektorem szkoły.

Tłem badania stała się koncepcja Donalda E. SUPERA (1984) – autora teorii rozwoju zawodowego, będącej podstawą całościowego poradnictwa zawodowego, wyodrębniającej i charakteryzującej fazy kariery zawodowej oraz proces osiągnięcia dojrzałości do zawodu, a także wpływu tej drugiej na tożsamość zawodową i przebieg kariery życiowej. W badaniu biograficznym odniesiono się do stadium stabilizacji (25–44 r.ż., podzielone na etap doświadczenia i stabilizacji) oraz pojęcia wieku średniego badanych (OLEŚ, 2000), ponadto wykorzystano pojęcie konstruktów tożsamości zawodowej nauczycieli języków obcych (WERBIŃSKA, 2009, 2014, 2016, 2022; GABRYŚ-BARKER, 2012; ROKITA-JAŚKOW, 2018).

Emocje nauczycieli doświadczane w pracy są najważniejszym czynnikiem wpływającym na aktywność zawodową nauczycieli i pełnienie przez nich roli społecznej (MADALIŃSKA-MICHALAK, GÓRALSKA, 2012), gdyż, po pierwsze, jako indywidualne doświadczenia nauczycieli zależą od sposobu interpretacji oraz oceny zachowania wszystkich podmiotów występujących w szkole, a więc uczniów, innych nauczycieli, rodziców uczniów i dyrektora szkoły. Po drugie emocje nauczyciela oddziałują na jego aktywność zawodową, zaangażowanie, umiejętności praktyczne, sposób przekazywania wiedzy i współpracę z uczniami (GRZEGORZEWSKA, 2012: 47). Po trzecie emocje powstające w szkole kształtują tożsamość zawodową nauczyciela rozumianą jako „nieustanne uświadamianie własnej wiedzy i doświadczeń przeszłych oraz uzgadnianie i dopasowanie ich znaczeń do wymagań przyszłych [...], [stanowiących proces] tworzenia własnej tożsamości, rozumianej jako proces kreowania samego siebie wciąż i w każdej sytuacji” (CIEPIELA, 2014: 112). Po czwarte emocje odgrywają istotną rolę we własnym rozwoju osobistym oraz wpływają na dobrostan w życiu zawodowym i osobistym. Po piąte emocje nauczyciela oddziałują na indywidualny rozwój dzieci i młodzieży, wspierając proces przyswajania i zapamiętywania informacji oraz zainteresowanie i zaangażowanie w uczenie się (GRZEGORZEWSKA, 2012: 39).

### 3. Cele i pytania badawcze

Badanie biograficzne zostało podzielone na kilka obszarów mających na celu ukazanie, jakich emocji doświadczają nauczyciele języków obcych w okresie stabilizacji, obejmującej przedział wiekowy od 31 do 55 roku życia, w relacjach z uczniami, rodzicami uczniów, współpracownikami oraz dyrektorem szkoły, a także pokazanie wpływu emocji doświadczanych w interakcjach szkolnych na kształtowanie się tożsamości zawodowej nauczycieli języków obcych. W związku z tym postawiono dwa główne pytania badawcze:

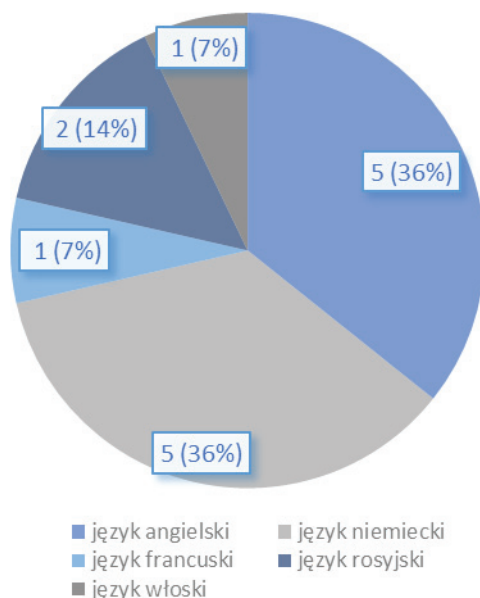
- Jakich emocji doświadczają nauczyciele języków obcych w okresie stabilizacji w relacjach z uczniami, rodzicami uczniów, współpracownikami oraz dyrektorem szkoły?
- Jak przeżywane w interakcjach szkolnych doświadczenia i wywoływane emocje wpływają na kształtowanie się tożsamości zawodowej nauczycieli języków obcych?

#### 4. Metodologia badania

Zainicjowanie badań nad emocjami w kształtowaniu tożsamości zawodowej nauczycieli języków obcych miało też na celu podjęcie przez respondentów refleksji nad pracą zawodową, przeżywanymi emocjami, ich werbalizację i próbę klasyfikacji. Nazwanie emocji, ich rekonstrukcja i interpretacja, umożliwiają poznanie rzeczywistości społecznej, pozwalają doświadczyć obrazu rzeczywistości dzięki poznaniu znaczeń nadawanych przez badane jednostki (FUDALI, 2012: 89). Uporządkowanie znaczeń i emocji może przyczynić się do podniesienia dobrostanu i wzmocnić sens pracy nauczyciela. Badania biograficzne przeprowadzone wśród nauczycieli języków obcych miały na celu opisanie zjawisk i interakcji zachodzących w szkołach z ich perspektywy, ponieważ „o rozwoju zawodowym nauczycieli należy mówić jako o historiach, które nauczyciele tworzą i którymi żyją. Historie powiązane są ze sobą tzw. nicią narracyjną, na podstawie której nauczyciele rozumieją siebie i własne doświadczenia, [...] pomagają też nauczycielom kształtować własną tożsamość zawodową” (KILIAŃSKA-PRZYBYŁO, 2009: 68–69).

##### 4.1. Grupa badawcza

W badaniu biograficznym uczestniczyło 14 nauczycieli różnych języków obcych (j. angielski – 5, niemiecki – 5, francuski – 1, rosyjski – 2, włoski – 1), absolwentów kierunku filologicznego z tytułem zawodowym magistra, będących w wieku średnim.



**Wykres 1.** Nauczany język obcy

Źródło: Badania własne.

Ze względu na szeroką ofertę językową szkół ponadpodstawowych, wszyscy respondenci zatrudnieni byli w szkołach publicznych (liceach, technicach, szkołach branżowych). Doświadczenie zawodowe respondentów mieściło się w szerokim przedziale czasowym od 9 do 25 lat. Na długi staż pracy (16–25 lat) wskazało 11 respondentów, natomiast u 3 badanych długość doświadczenia zawodowego była umiarkowana i wynosiła 9–13 lat pracy. Taka rozpiętość stażu pracy wynika z różnego wieku podejmowania zatrudnienia przez badanych – absolwenci kolegów językowych rozpoczęli pracę po uzyskaniu tytułu licencjata, natomiast absolwenci pięcioletnich studiów filologicznych – po otrzymaniu stopnia magistra. Jedna z respondentek pracowała wcześniej w innym zawodzie (podjęła zatrudnienie w szkole w wieku 28 lat).

Badanie jakościowe zostało przeprowadzone w listopadzie 2019 roku, dla jego potrzeb imiona respondentów zostały zamienione na kody obejmujące numerację od N1 do N14. Uczestników dobrano w sposób celowy (nauczyciele różnych języków obcych, którzy wyrazili gotowość udziału w badaniu). W tabelach 1. i 2. zamieszczono dane demograficzne i pracownicze grupy badawczej.

Tabela 1

## Grupa badawcza – dane demograficzne

Wiek	Płeć		Miejsce zamieszkania	
	mężczyzna	kobieta	wieś	miasto do 50 000 mieszkańców
36–47 lat	1 (7,1%)	13 (92,9%)	3 (27,3%)	11 (72,7%)

Źródło: Opracowanie własne.

Tabela 2

## Grupa badawcza – dane pracownicze

Dane pracownicze		Liczba osób
Doświadczenie zawodowe – staż pracy	umiarkowany: 9–13 lat	3 (27,3%)
	długi: 16–25 lat	11 (72,7%)
Wykształcenie	magister	14 (100,0%)
	dotądowe studia podyplomowe i kurs kwalifikacyjny	4 (36,4%)
Awans zawodowy	kontraktowy	1 (7,1%)
	mianowany	4 (28,6%)
	dypłomowany	9 (64,3%)

Źródło: Opracowanie własne.

## 4.2. Narzędzie badawcze

Narzędziem zastosowanym w badaniu biograficznym był wywiad częściowo ustrukturyzowany, zawierający otwarte pytania, uzupełniane w razie potrzeby pytaniami dodatkowymi. Wywiad przeprowadzony w formie rozmowy pozwolił na jednorazowe zebranie wyjątkowo dużej ilości informacji i wielostronną analizę zebranych danych (WYSOCKA, 2009: 142). Technikę wywiadu zastosowano przy zachowaniu pewnych zasad, do których należało zapoznanie respondentów z celem, zakresem i czasem trwania rozmowy, uzyskanie zgody na udział w badaniu i na nagranie treści. Rolą badacza było okazywanie respondentowi zaciekawienia, zachęcanie go do rozwijania i uszczegółowienia poszczególnych kwestii, powstrzymywanie się od komentarzy opisywanych doświadczeń oraz sporządzanie notatek dotyczących okoliczności badania. Nagrywanie wywiadów biograficznych pozwoliło zarejestrować autentyczny język wypowiedzi, wyrażane emocje, reakcje (śmiech, płacz) oraz specyficzne

dla swobody wypowiedzi elementy redundancyjne, świadczące o procesie przywoływania wspomnień i odtwarzania wydarzeń.

Scenariusz wywiadu obejmował 43 pytania, które podzielono na części badające stadia życia zawodowego, obszary dotyczące powstawania emocji w interakcjach w szkole, a zakończono pytaniem o refleksje na temat wywiadu i wykonywanego zawodu (zob. tabela 3).

Tabela 3

## Zakres tematyczny pytań kwestionariusza

Tematyka	Opis	Pytanie
Emocje w stadium eksploatacji (na etapie przejściowym i etapie próby)	Część badania zawierająca 4 pytania o zainteresowania zawodem nauczyciela, osoby/osób wywierających wpływ na wybór zawodu, próby oceny trafności wyboru i emocji związanych z tym wyborem	1–4
Rozwój zawodowy w stadium stabilizacji (na etapie doświadczenia)	Część badania obejmująca 9 pytań z zakresu okoliczności podjęcia pierwszej pracy, procesu zdobywania doświadczenia zawodowego i emocji z tym związanych, zdarzeń wzbogacających początki życia zawodowego, zdarzeń krytycznych, podejmowania awansu zawodowego, sukcesów i porażek okresu oraz emocji z tym związanych	5–13
Praca zawodowa w stadium stabilizacji (na etapie stabilizacji i w początkowym okresie stadium <i>status quo</i> ; 45–51 r.ż., przyjmowanym w literaturze za „wiek średni”)	Część badania zawierająca 13 pytań dotyczących pracy zawodowej i emocji związanych z wejściem w stadium stabilizacji zawodowej, pełnionych w szkole funkcji (opiekuna stażu, praktyk, mentora), zagadnienia misji zawodu, rozwoju zawodowego, podtrzymywania pasji zawodowej oraz zagadnienia kształtowania tożsamości grupy, identyfikacji z grupą zawodową, sukcesów i porażek tego okresu oraz emocji z tym związanych	14–26
Emocje powstające w relacjach w szkole	Część badania obejmująca 7 pytań odnoszących się do relacji z uczniami, rodzicami uczniów, współpracownikami, dyrekcją oraz umiejętności regulacji emocji	27–33
Nauczyciel języka a język obcy	Część badania na temat prowadzenia zajęć w języku obcym, zawierająca 2 pytania o kompetencje zawodowe (preferowane metody nauczania języka i sprawności językowe) oraz związane z tym emocje	34–35
Emocje podstawowe (radość, miłość, smutek, złość, strach) w relacjach w pracy	Część badania (7 pytań) zorientowana na szczególnie wydarzenia/doświadczenia/sytuacje, które spowodowały powstanie emocji podstawowych oraz pojawienie się zdarzenia krytycznego, kryzysu i stłumionych emocji	36–42
Refleksja końcowa	Podsumowanie własnej biografii zawodowej i spostrzeżeń powstałych podczas wywiadu i po jego zakończeniu (1 pytanie)	43

Źródło: Opracowanie własne.



Sformułowanie konkretnych pytań dotyczących doświadczania emocji w relacjach w szkole i kształtowania tożsamości zawodowej nauczycieli języków obcych dało możliwość uzyskania autentycznej i pełnej biografii zawodowej oraz umożliwiło wychwycenie cennych informacji, które poddano dalszej analizie. Zastosowana procedura badawcza obejmowała kilka etapów: nagranie 14 biografii zawodowych nauczycieli języków obcych (łącznie czas nagrań: 20 h 21 min) i ich transkrypcję, wyodrębnienie fragmentów tekstu zawierających wykładniki emocji, zestawienie ich z uwzględnieniem podziału na poszczególne pytania w programie Excel, zaznaczenie w transkrypcjach wykładników emocji, podliczenie ich, kategoryzację oraz sumaryczne zestawienie w tabelach. Tabela 4. ilustruje przykładową analizę wypowiedzi respondentów i sposób kategoryzacji wykładników emocji.

Tabela 4

## Analiza materiału badawczego – przykładowe uzupełnienie

Pytanie 3 Czy wybór zawodu był trafny?	Transkrybowana wypowiedź respondenta	Temat wypowiedzi	Podmiot wypowiedzi	Wykładnik emocji (zdanie)	Emocja podstawowa
N8	„Ogólnie mówiąc tak. Prawdę mówiąc, nie widzę się w innym zawodzie i generalnie sprawia mi przyjemność praca w tym zawodzie.”	emocje przy wyborze zawodu	badany nauczyciel	„[...] nie widzę się w innym zawodzie i generalnie sprawia mi przyjemność praca w tym zawodzie.”	(radość) (przyjemność) (1X)

Źródło: Opracowanie własne.

Pewną trudnością podczas analizy treści wywiadów stała się klasyfikacja wyrażanych emocji. W badaniach biograficznych zakłada się istnienie odrębnych, podstawowych emocji, z których każda pełni jakąś funkcję. Jednak pozwalanie respondentom na nazywanie w ich wypowiedziach własnych uczuć prowadzi do powstania „kombinacji emocji” (BARR-ZISOWITZ, 2005: 464), gdyż jedno zdarzenie czy interakcja szkolna potrafi wzbudzić u badanych różne emocje negatywne: smutek, złość i strach, co powoduje trudność nazwania ich.

## 5. Wyniki badania

Powstawanie emocji okazało się zależne od statusu nauczanego języka obcego. Emocje pozytywne (radość i miłość) występowały u wszystkich respondentów, natomiast negatywnych (smutek, złość i strach) częściej doświadczali nauczyciele drugiego języka obcego nowożytnego, co wynikało z zagrożenia utraty przez nich stabilizacji zawodowej wskutek redukcji etatu. W celu pełniejszego zobrazowania emocji grupy badawczej prezentację wyników wzbogacono cytatami wypowiedzi respondentów.

### 5.1. Radość

Radość jest jedną z najczęściej analizowanych emocji występujących w procesie uczenia się i nauczania języka obcego, zamiennie określaną przez badanych jako przyjemność lub zadowolenie. U uczniów radość wzrasta wraz z poziomem opanowania języka docelowego, sposobem postrzegania go jako niezbędnego środka komunikacji, liczbą znanych języków czy motywacją do czynnego udziału w zajęciach językowych (PAWŁAK, KRUK, 2021: 8), u nauczycieli emocja radości pozostaje zależna od wpływu na efektywność wykonywanej pracy.

U 12 badanych nauczycieli języków obcych emocja radości powstaje w interakcji z uczniem. Respondenci wskazują w tym kontekście na pracę z uczniami, ich zaangażowanie w lekcje, posługiwanie się językiem obcym na zajęciach, miłe gesty okazywane w szkole i poza nią. Nauczycieli cieszą wyniki uczniów, sukcesy w konkursach, a także ich pozytywne zachowanie.

Przykładowymi wypowiedziami ukazującymi emocję radości odczuwaną w relacjach w szkole przez respondentów mogą być następujące zdania:

Praca z uczniem, to jest najważniejsza rzecz, to jest źródłem pozytywnej emocji, satysfakcji, zadowolenia. (N1)

Miłe zachowania konkretnych uczniów, np. jak mówią „Dziękujemy bardzo za lekcję”, to jest bardzo miłe. Miałam ucznia, który zawsze mówił „Goodbye teacher”. Swoiste zachowania pewnych uczniów, które powodują, że się tego ucznia pamięta, takie drobne gesty uczniów mnie bardzo cieszą. (N2)

Badani nauczyciele jako źródło radości wskazują też pracę samą w sobie, wykonywany zawód, atmosferę i nauczany język:

Praca sprawia mi radość, ale dlatego, że ja lubię ludzi, dlatego, że coś się dzieje, [...] zawsze coś innego się dzieje. Zawsze jest coś ciekawiej. Lubię wyzwania, to mnie nakręca. [...] Cieszy mnie ten zawód. (N4)

Nauczycieli cieszą także relacje z pozostałymi uczestnikami życia szkolnego, w tym z kolegami z pracy:

Cieszy mnie bardzo spotkanie z koleżankami z pracy, bardzo [...] stworzyłyśmy takie grono i taki świat rządzący się swoimi prawami, że to było naprawdę satysfakcjonujące i czułyśmy [...] duże poczucie satysfakcji i radość. (N3)

i z dyrektorem szkoły – w tym przypadku zwłaszcza cieszy docenianie pracy w formie pochwały lub nagrody udzielanej przez zwierzchnika.

Satysfakcję i zadowolenie z pracy dają badanym ciepłe słowa uczniów i ich rodziców kierowane pod ich adresem.

Podsumowując rozważania na temat źródeł powstawania emocji radości, zgodnie z wypowiedziami respondentów (95 wskazań) można je odnaleźć w: realizacji zawodowego powołania, satysfakcji z podjęcia właściwego wyboru i możliwości pracy z drugim człowiekiem. Respondenci cenią relacje, mają poczucie pełnienia misji, dbają o podtrzymywanie pasji. Nauczycieli bardzo motywują ich uczniowie, a także możliwość dzielenia się wiedzą z nimi oraz z młodszymi członkami grona pedagogicznego. W badaniu uwidacznia się też silny związek emocjonalny ze szkołą, która daje badanym zatrudnienie i stabilność zawodową. Szczególnie mocno emocja radości wybrzmiewa w pytaniu o podsumowanie okresu zawodowego stabilizacji: dla zdecydowanej większości badanych praca w zawodzie jest sukcesem, daje spełnienie i satysfakcję.

## 5.2. Miłość

Kształt emocji miłości nadają procesy przywiązania. W literaturze przedmiotu opisywane są dwa rodzaje miłości: namiętna i przyjacielska, powstające w sposób naturalny w relacjach rodzinnych i partnerskich (między matką a dzieckiem, między małżonkami czy partnerami, rodzeństwem) (LEWIS, HAVILAND-JONES, 2005: 812), nieobserwowane w interakcjach szkolnych. Publikacje dotyczące emocji miłości w klasie językowej definiują ją jako relację społeczną (DAY, 2008: 68) oraz „jedną z najważniejszych emocji, które skuteczni nauczyciele mogą kultywować i pielęgnować” (BARCELOS, COELHO, 2016: 131, tłum. własne). Według SELIGMANA (2005: 8) w uczeniu się i nauczaniu języków należy skupić się na miłości, co pozwoli nauczycielom dostrzec w uczniach

dobro i przyjąć postawę wyrażającą nadzieję, miłość i zaufanie, co przełoży się pozytywnie na jakość życia i funkcjonowania w szkole.

Badani nauczyciele języków obcych w swoich biografjach zawodowych odnoszą się do emocji miłości w kontekście edukacji, szkoły, wykonywanego zawodu, chociaż nie wszyscy używają w tym kontekście słowa „kocham”, stosując zamiennie określenia: „uwielbiam”, „mój zachwyt budzi”, „podziwiam”, „upajam się”. Emocja miłości najczęściej pojawia się w rozumieniu pasji do wykonywanego zawodu, np.:

Kocham to robić, dla ludzi, którzy chcą z tego czerpać. [...] Samo nauczanie, tą relację z uczniem [...]. W takich momentach myślisz sobie, że to jest sens mojego życia, że kocham to robić. Ale to są takie sytuacje. To są takie momenty, takie błyski. (N7)

Respondenci wskazują uczniów, ich rodziców i innych członków grona pedagogicznego jako źródło tej emocji:

Nie ma takiego jednego wydarzenia, to jest ciąg wydarzeń. Ale mogę powiedzieć, że kocham swoją pracę. Za ludzi, którzy tutaj są. Nie pracę, jako zawód, tylko za ludzi, z którymi współpracuję i tutaj jestem, za moich uczniów, za kolegów z pracy – nauczycieli. (N13)

Na zakończenie roku szkolnego, wszyscy się popłakaliśmy, ja, uczniowie i rodzice. Poprzytulaliśmy się i będą mnie odwiedzać itd., mimo wszystko, że trochę ich dręczyłam [...]. Cieszę się, że potrafili o tym zapomnieć i wtedy stwierdziłam, że kocham ten zawód, że oni przyszli, podziękowali, docenili to, co zrobiłam. Rodzice i oni. W takich sytuacjach czuje się, że się kocha ten zawód. Bo nie widzę swojego miejsca gdzie indziej. To jest inna satysfakcja, tu jest jeszcze czynnik ludzki, w pewien sposób kształtujemy tych młodych ludzi. Jeśli wiem, że w przyszłości będą dobrymi ludźmi, będą pracować uczciwie, osiągną jakiś sukces, to będę się cieszyć, że osiągnęli sukces. To jest to poczucie misji. [...] Dla takich chwil kochamy ten zawód, tak... (N11)

Uczenia się i nauczania nie można oddzielić od miłości, gdyż emocja ta stanowi esencję tego, co czyni nas ludźmi. Miłość w edukacji rozumiana jest przez wielu nauczycieli jako pasja do nauczania (DAY, 2008) oraz jako zwracanie uwagi na sytuację, na uczniów w klasach, znajdowanie sposobów na ich łączenie, szukanie w nich dobra i postrzeganie ich jako ludzi wnoszących dobro (BARCELOS, COELHO, 2016: 134). Miłość jest jednym z najważniejszych aspektów klimatu emocjonalnego w klasie, gdyż dzięki niej inne osoby postrzegamy holistycznie, z troską, niepokojem i współczuciem, poszukując w nich potencjału oraz mocnych stron. W edukacji i relacjach interpersonalnych w szkole emocja ta wyraża się poprzez etykę, rozwój, opiekę, szacunek,

wolność, dialog i wiarę w uczniów, a wraz z językiem (jako istotnym elementem wyróżniającym człowieka spośród innych stworzeń), stanowi podstawowy aspekt każdego rodzaju nauczania i uczenia się (BARCELOS, COELHO, 2016: 137, tłum. własne).

Mimo iż emocja miłości wyartykułowana została w badaniu biograficznym zaledwie kilka razy, jest wyrazem zachwyty, uwielbienia dla uczonych grup, fascynacji dla uczniów zarażonych pasją do języka obcego i kultury, czyniących szybkie postępy w nauce. Postrzeganie zawodu nauczyciela jako powołania przejawia się w wyrażeniach typu: „Kocham swoją pracę. To miejsce, ten czas” (N6) i wiąże się z pełnym zrozumieniem poczucia i pełnienia misji osiągniętym w okresie stabilizacji zawodowej.

### 5.3. Smutek

Smutek uznawany jest za emocję podstawową doświadczaną w obliczu wydarzenia opisywanego jako przykre, jako reakcję na wydarzenie przeszłe, zachodzącą w sytuacji utraty celu lub jego nieosiągnięcia. Według BARR-ZISOWITZ (2005: 763) smutek upośledza uwagę poświęcaną zadaniom, związany jest z obniżeniem poziomu uwagi i skierowaniem jej do wewnątrz. Powstawanie emocji smutku powoduje skupianie się człowieka na swoim „ja”, skutkuje wycofywaniem się z sytuacji społecznych (BARR-ZISOWITZ, 2005: 263–264).

Uczestnicy badania biograficznego (nauczyciele języków obcych) zostali zapytani, jakie sytuacje, zdarzenia, relacje interpersonalne budzą u nich smutek. Wyniki wskazują na różne przyczyny powstawania tej emocji, mające swoje źródła w relacjach interpersonalnych z: uczniami, dyrektorem (brak docenienia z jego strony), innymi nauczycielami (strajk nauczycieli, podział grona pedagogicznego), oraz w sytuacji oświatowej i polityce językowej państwa.

Jednym ze źródeł powstawania emocji smutku są uczniowie, ich trudna sytuacja rodzinna, psychologiczna (np. depresja, ciężka choroba), budzące u badanych nauczycieli także bezradność spowodowaną brakiem narzędzi pomocy, co obrazuje następująca wypowiedź:

[Smutne jest to], jak zna się sytuację ucznia i nie można pomóc. Ciągłe się myśli, co zrobić, żeby mu pomóc, ale nie za bardzo jest jak. (N2)

Smutek wywołany jest też niepowodzeniami natury wychowawczej lub dydaktycznej, związanej z niską motywacją ucznia do nauki języka obcego, czego przykład stanowi następujący fragment biografii:

Smutek budzą niekiedy sytuacje, np. wyciągam ucznia do odpowiedzi i np. takie sytuacje, że on nie wyjdzie, nawet nie chce wyjść z ławki, mimo zachęcania go: „na pewno coś pamiętasz, może z lekcji, wyjdź, jeszcze nie zadałam żadnego pytania, jeszcze nie wiesz, o co będę pytać. On mówi, że „nie” i to budzi mój smutek i rozczarowanie. Ale smutek też, że nie daje szansy, [...] brak motywacji u niektórych uczniów, brak chęci: „Nie będę się uczyć, wiem, że Pani dobrze robi wszystko i chce nauczyć, ale mi to nie jest potrzebne, wiem, że się tego nie nauczę i nie zrobię”. Dla mnie jest takie smutne, że on jest przekonany sam o sobie i nie umiem go zachęcić. (N8)

U badanych nauczycieli smutek budzą trudne relacje z dyrektorem szkoły, brak docenienia z jego strony, o czym świadczą następujące wypowiedzi respondentów:

Smutek mi sprawia, jeśli ktoś mnie ocenia niesprawiedliwie, nie wiedząc, ile ja wkładam pracy w coś i ktoś mnie ocenia. To jest w każdej szkole, zawsze się znajdzie ktoś albo sytuacja. To wiąże się z dużym smutkiem. To wiąże się z mobbingiem, dyrektorem. (N7)

Również relacje w gronie pedagogicznym powodują emocję smutku u badanych nauczycieli języków obcych, którzy odczuwają przykrości ze strony kolegów i koleżanek z pracy. Ich źródłem jest przypisywanie przez innych sukcesów respondentów, niedocenianie ich, brak wsparcia, chęci współpracy z nimi, co obrazują wypowiedzi:

[Smutek budzą] różne mniejsze sytuacje, np. starałam się zrobić jak najlepiej, a ktoś przypisał cały sukces sobie, niedocenianie też jest dołujące. Napracowało się, a ktoś inny przypisał sobie zasługi. A ja nie jestem na tyle asertywna, żeby się kłócić o swoje rzeczy. Ale gdyby wszyscy się z kimś kłócili, to gdzie byśmy żyli? Takie małe rzeczy, które przyprawiają nas o smutek. (N11)

Emocja smutku pojawiła się u wielu badanych nauczycieli jako reakcja na strajki nauczycieli odbywające się wiosną 2019 roku. Jeszcze pół roku po tym wydarzeniu budziło ono bardzo silne emocje wśród nauczycieli, o czym świadczą dłuższe przerwy w trakcie prowadzonych wywiadów, potrzebne badanym na uspokojenie się, oraz ich płacz. Zapytani o wydarzenia budzące smutek, respondenci wskazywali na strajk, który spowodował zmiany w relacjach między członkami grona pedagogicznego, jego podział:

[Smutek budzi] na pewno sytuacja strajkowa. Z jednej strony łączyło się to z tym, że się nie pracowało, to było duże poczucie dyskomfortu. Po drugie nastąpił podział i poczucie żalu, podejście niektórych współpracowników

do tej kwestii. Po strajku zrobiły się podziały, i to duże. Na pierwszy rzut oka tego nie widać, ale w świadomości to zostało. Przynajmniej u mnie. Zmieniły się w związku z tym relacje, bo były osoby, które próbowały narzucać swoje zdanie. (N1)

Ponadto badani nauczyciele ponownie wskazują sytuację oświatową i politykę językową państwa jako źródło swojego smutku. Ich smutek wywołują reformy systemu, mała liczba godzin przeznaczonych na opanowanie drugiego języka, brak stabilizacji zawodowej nauczycieli języków obcych drugich, czego obrazem jest następująca wypowiedź badanych:

Smuci mnie sytuacja polityczna na rynku, sytuacja edukacji. W ogóle zauważyłam, że w miarę dojrzewania jako człowiek, jako nauczyciel bardziej mnie dotyka to wszystko na zewnątrz. [...] Ale przez to, że jesteśmy w okresie stabilizacji, mamy bardzo silne zakorzenienie w tym miejscu. Tym bardziej muszę przyjść [do pracy], bo nie mam gdzie pójść. (N6)

Negatywnie respondenci oceniają sytuację w szkolnictwie, która u nauczycieli języków obcych drugich wiąże się nawet z ryzykiem utraty miejsca pracy, co wśród nauczycieli w stadium stabilizacji budzi emocje smutku, strachu, a nawet złości:

[Smutna jest] ta sytuacja, że człowiek robi wszystko, a na koniec okazuje się, że trzeba szukać innej pracy. To jest ból, bo każdy ma rodzinę na utrzymaniu. To jest niepokój i wściekłość na osoby, które może nie widzą pewnych rzeczy. (N12)

Czuję się zapędzona w kozi róg, bo nie chcę stracić pracy. W związku ze strajkiem, sytuacją nauczycieli, tym, że panuje prywatnie w szkolnictwie, „krewni i znajomi królika” dostają pracę, na moje miejsce jest ileś osób. To jest to uwłaczające, upokarzające, przykre. Często, jak rozmawiam z koleżankami, jest nas tyłu nauczycieli i boimy się wyrażać własne zdanie. To jest przykre, jak owce idące na rzeź. (N6)

Mimo iż smutek jest wpisany w naturę człowieka, nie powinien mieć swojego źródła w relacjach szkolnych, gdyż zakłóca to prawidłowe funkcjonowanie nauczycieli i oddziałuje na ich interakcje, powoduje „wycofanie się człowieka ze społeczności i zaburza jego aktywność” (BARR-ZISOWITZ, 2005: 762). Badanie pokazuje, że przywołane wcześniej zaburzenia relacji interpersonalnych w środowisku szkolnym stanowią jedno z wielu źródeł smutku. Podłożem tej emocji jest także dynamiczna sytuacja w polskim szkolnictwie, na którą badani nauczyciele nie mają wpływu, oraz zdarzenia wpisane w pełnienie ich roli zawodowej, dylematy roli społecznej nauczyciela (RUBACHA, 2000: 110),

powstające w licznych interakcjach, sytuacjach dydaktycznych i wynikające z trudności wychowawczych.

#### 5.4. Złość

Złość jako emocja powstaje w sytuacjach związanych z samoobroną, dominacją i kontrolowaniem zachowań społecznych i interpersonalnych. Ze względu na organizowanie i regulację wewnętrznych procesów fizjologicznych i psychicznych pełni różne funkcje przystosowawcze (LEMERISE, DODGE, 2005: 746). Wśród badaczy nie ma zgodności, czy złość jest emocją podstawową, jednak obserwacje wskazują na to, że złość daje sygnał o relacjach jednostki ze środowiskiem społecznym i wpływa na reakcję osoby na zaistniałą sytuację. „Złość reguluje zachowania interpersonalne, a zarazem jest regulowana w kontekście interpersonalnym, w trakcie socjalizacji przez opiekunów, rówieśników i szersze środowisko społeczne” (OATLEY, JENKINS, 1996, za: LEMERISE, DODGE, 2005: 746), co zauważalne jest we wzajemnych relacjach uczniów oraz ich relacjach z nauczycielami.

Kolejna część badania zaowocowała obszernymi wypowiedziami dotyczącymi wydarzeń budzących u respondentów złość, wyrażaną też zastępczo słowami „denerwuje”, „irytuje” czy „frustruje mnie”. Złość powstaje u badanych nauczycieli w relacjach ze wszystkimi podmiotami obecnymi w szkole: z uczniami, rodzicami uczniów, innymi nauczycielami oraz z dyrekcją, z czego najwięcej respondentów odczuwa ją w interakcjach z gronem pedagogicznym. Aż 6 na 14 badanych opisało w wywiadach zdarzenia budzące emocję złości, odnoszącą do zachowań nauczycieli, ich negatywnych cech, braku wsparcia i pomocy, „wyklócania się” o nierówną liczbę zastępstw doraźnych czy przydzielonych godzin, czego przykład stanowi wypowiedź jednej z nauczycielek:

A w relacjach z nauczycielami też mnie denerwuje, że się kłócą, że ktoś ma za dużo dyżurów. Najlepiej wszyscy siedzmy w pokoju i nie wychodźmy. Jeden drugiemu nie popuści, bo ma 3 minuty [dyżuru] dłużej. O 3 minuty jest sens prowadzić spory, przepisywać wszystkie dyżury, obliczać czy kłócić się z kimś o godziny, bo ty masz jedną godzinę więcej, a ja mniej. [...] Kłótnie o godziny, patrzyenie z zawiścią, to też mnie irytuje. (N11)

Złość wywołują też zachowania odbierane przez wielu nauczycieli jako główna wada gron pedagogicznych, które są silnie sfeminizowane i mają tendencję do „plotkarstwa, obgadywania i obłudy” (N7). Respondentów złości również brak zrozumienia dla sytuacji strajkowej, solidarności z protestującymi



oraz „wypalone” nastawienie do pracy, nauczanego przedmiotu, które skutkuje wyborem przez młodzież w szkole ponadpodstawowej ciekawie i atrakcyjnie nauczanych języków. U 4 badanych nauczycieli złość powstaje w relacjach z uczniami, gdy łamią ustalone zasady dotyczące np. spóźniania się na lekcje, gdy nie są przygotowani do zajęć, nie mają odrobionych zadań, gdy „nauczyciel się stara, a im nie zależy” (N4). Jedna z nauczycielek wyraziła to uczucie złości w słowach:

Oburza i irytuje mnie zachowanie części młodzieży, takie wulgarne rzeczywiście. Uczymy też szkoły zawodowe [...], cieszymy się, że w miarę przyzwoita jest ta młodzież, chociaż zdarzają się przekleństwa na lekcji, na szczęście nie do nauczyciela, oni tam między sobą, no ale nie czują w ogóle zażenowania, że to jest na forum wypowiedziane, także to mnie do szału doprowadza. [...] Jeśli chodzi o młodzież, to irytuje mnie, że nie mają nawyku uczenia się systematycznego. Od klasówki do klasówki, byleby przejść to i zapominają, wyrzucają z pamięci. (N9)

Złość budzi też roszczeniowa postawa uczniów, którą jedna z nauczycielek formułuje następująco:

Wkurza mnie roszczeniowa postawa dzieci: „Ja to mam mieć i koniec”. Nic sam od siebie. „Nie zrobiłem tego, bo nie było prądu”, jest mnóstwo takich sytuacji. Najlepiej jakby wszystko miał gotowe i podane na tacy. To jest irytujące. (N11)

Źródłem powstawania złości są również relacje z dyrektorem szkoły. Jako przykład można przywołać doświadczenia z okresu strajku nauczycieli, które w niektórych szkołach obnażyły metody zarządzania gronem pedagogicznym i sposoby funkcjonowania placówek. Nauczycieli złości nierówne traktowanie. Do przyczyn występowania złości zaliczają się też temperament dyrektora oraz brak zaufania nauczycieli do swego zwierzchnika jako do osoby reprezentującej system oświaty. Emocje te nasilają się u nauczycieli języków obcych drugich, którzy obawiają się utraty miejsca pracy:

Uświadomiło mi to, że [...] nawet jeśli jestem nauczycielem dyplomowanym, mam umowę na czas nieokreślony, to nic nie znaczy, jak [dyrektorka] będzie chciała zwolnić, to zwolni. Albo zorganizuje tak nauczanie języka obcego w szkole, że nagle znikną godziny. Taka gorzka prawda do mnie dotarła. [...] Oburza mnie to, że mój pracodawca nie troszczy się o mnie, nie dba o starych, sprawdzonych pracowników, tylko chętnie wymieniłby na nowych, którymi można manipulować, kierować, którzy zrobią wszystko, żeby otrzymać stanowisko pracy. Tak się czuję. (N6)

Relacje nauczycieli języków obcych z rodzicami uczniów także powodują złość. Badani wymieniają wśród przyczyn tej emocji roszczeniową postawę rodziców, oczekujących wysokich wyników nauczania swoich dzieci, co obrazuje fragment biografii:

Złości mnie czasami roszczeniowa postawa uczniów i rodziców. Rodzice też: „Co Pani zrobiła, że moje dziecko ma taką ocenę?” – „A co Pan zrobił? Pouczył się z dzieckiem w domu? Mimo tego, że dałam mu to, to i to, miał gotowe i tak tego nie zrobił”. Potem rodzice mają pretensje tylko do nas. Jakby wszystko było naszą winą. Nasza rola to nauczyć dziecko i ich nie obchodzi, jak mam to zrobić, mam to zrobić w ciągu 45 minut i koniec. Wkurza mnie roszczeniowa postawa. (N11)

Nauczyciele ubolewają nad podejściem rodziców do nauczania, próbami ingerowania w metodę nauczania lub sposób oceniania. Takie sytuacje generują u badanych emocję złości, uznawane są za bezzasadne i krzywdzące, na co wskazuje wypowiedź jednej z respondentek:

Irytacja? Gdy ktoś mi mówi, że tak powinnam zrobić, a ta osoba nie ma pojęcia, co to jest nauczanie w szkole. Gdzie mamy trzydziestu klientów na raz i każdy ma inny problem, każdy przychodzi z innym obciążeniem, a ktoś mi mówi, że ja powinnam to zrobić tak i tak. Złości mnie to. Mówię wtedy, co myślę. Może też [złości mnie] pretensje rodziców, dlaczego tak, a nie inaczej. Może nie jest tego dużo, ale jest tak silne, że jedna pretensja zaburzy radość dziesięciu pozytywnych rzeczy. Z wiekiem nauczyłam się, że nauczyciel to osoba publiczna, jak polityk, i nie wszyscy cię lubią. Trzeba przyjąć na klatę to, co robimy. (N5)

Ostatnim obszarem budzącym złość u badanych nauczycieli języków obcych jest niekorzystna organizacja procesu dydaktycznego i wychowawczego, do której zaliczane są trudne warunki pracy (niedobór wyposażenia, przeludnione klasy), plan lekcji z wieloma „okienkami”, liczne dyżury na przerwach, częste posiedzenia rad pedagogicznych, rozbudowana dokumentacja. U badanych nauczycieli złość powoduje też brak wpływu na politykę oświatową, na system awansu zawodowego, podstawy programowe, podręczniki. Respondenci źle, ze złością wyrażają się o osobach odpowiedzialnych za system oświaty:

Złość mam ogromną na to postrzeganie nas, nieliczenie się z nami kompletnie, nierozmawianie z nami kompletnie. Wściekłość, jak oglądam jakieś wiadomości lub słucham, gdzie jest wypowiedź minister edukacji i ty wiesz, że to nie jest prawda, bo jesteś w tym środowisku i wiesz, co robisz. Wiesz, jaką pensję otrzymujesz, wiesz, co dostałeś, po prostu wiesz to i słyszysz pewną informację, która jest nieprawdziwa. Ja jestem wściekła. I po prostu miałabym

ochotę..., ale z drugiej strony jestem bezsilna kompletnie, że cokolwiek bym nie zrobiła i obojętnie ilu by nas się znalazło, to i tak nic to nie da. Tak jak przy strajku znalazło się nas wielu, a... Totalna bezsilność. To chyba we mnie największą irytację i złość budzi. (N7)

Rozgoryczeni nauczyciele ubolewają nad zniszczeniem etosu zawodu nauczyciela, sprowadzeniem go do pozycji rzemieślnika, mimo iż „nauczanie jest bardziej podobne do sztuki niż do nauki czy techniki, [co] wynika z jego natury” (KWIATKOWSKA, 2005: 182). Jedna z respondentek z oburzeniem wyraziła to słowami:

[Oburzają mnie] jeszcze sam system, zmiany w oświacie. Beznadziejny program, jeśli chodzi o nauczanie języków obcych. Brak szacunku i zniszczenie zawodu nauczyciela, etosu nauczyciela, wartości wiedzy. To jest wielki proces, który zaczął się dawno temu, to nie jest jednorazowa akcja. Ktoś z góry chciał, żeby naród był coraz głupszy. Nauczyciel jest tylko i wyłącznie rzemieślnikiem swojego rzemiosła, wykonuje swój zawód, bo tak musi. Jest maksymalnie przepracowany [...]. Nie ma prestiżu, rząd nie podnosi wartości wiedzy, chęci zdobywania wiedzy. [...] Nie ma wsparcia. (N13)

Podsumowując etap badania dotyczący powstawania złości u nauczycieli języków obcych, należy stwierdzić, że emocja ta na tle pozostałych badanych emocji podstawowych (miłość, radość, smutek, strach) silnie występuje we wszystkich relacjach interpersonalnych w szkole. Jej źródłem jest też organizacja procesu nauczania, rozbudowana dokumentacja oraz szczególnie mocno akcentowany brak wpływu na sytuację w szkolnictwie.

## 5.5. Strach

W ujęciu psychologicznym strach postrzegany jest jako stan emocjonalny o konkretnym kontekście i ograniczonym czasie trwania lub jako typowa dla jednostki cecha osobowości niezależna od sytuacji i momentu (ÖHMAN, 2005: 721). W perspektywie ewolucyjnej ludzki strach wiązał się z walką o przetrwanie i wyrażał się zazwyczaj ucieczką lub unikaniem, natomiast pojęcie lęku definiowane jest zwykle jako nierozwiązany strach lub udaremniiona próba ucieczki (ÖHMAN, 2005: 720). Przyczyną powstawania strachu lub lęku mogą być źródła zewnętrzne, jednak emocja ta powstaje również w przypadku braku konkretnej sytuacji, ale w pewnych relacjach. W ujęciu socjologicznym lęk budzą interakcje społeczne, wydarzenia lub sytuacje interpersonalne,

wymienia się więc lęk przed: krytyką, odrzuceniem, konfliktami, oceną czy agresją interpersonalną (ÖHMAN, 2005: 722).

Interpretacja biografii zawodowych badanych nauczycieli języków obcych wykazała, że nie rozróżniają oni kategorii strachu od lęku, a w swoich wypowiedziach zamiennie i synonimicznie używają sformułowań: „boję się”, „obawiam się”, „mój niepokój/lęk/stres budzi(-a)”. Z tego powodu w analizie wykładników emocji pozostawiono obie stosowane przez respondentów nazwy emocji.

Najczęstszą przyczyną pojawiania się strachu u nauczycieli drugich języków obcych są relacje z uczniami i z dyrektorem szkoły oraz polityka oświatowa i związane z nią ryzyko utraty pracy. W kontekście tej emocji badani wymieniają też awans zawodowy, częstą pracę pod presją czasu i spotkania z rodzicami uczniów. Najwięcej strachu budzi u nauczycieli języka obcego aspekt wychowawczy relacji z uczniami, do której zaliczane są trudności emocjonalne dotyczące niektórych uczniów, wyjazdy na wycieczki szkolne z noclegami, wyjścia poza szkołę oraz pełnienie dyżurów na przepełnionych korytarzach. Obawy te związane są z troską o bezpieczeństwo uczniów, co respondenci wyrazili słowami:

A niepokoję, obawy... Tak, to na pewno uczniowie. Ci obciążeni negatywnymi emocjami, co jeszcze zrobią negatywnego i jakie będą konsekwencje. Wyjazd poza szkołę, wycieczki. To też obciążenie. Z drugiej strony nie jesteśmy w stanie tego nie robić, to też jest forma edukacji. I boję się, czy bezpiecznie wrócimy do domu. Każde wyjście jest zagrożeniem, czy wszystko dobrze zrobiłam. Nie nad wszystkim jestem w stanie zapanować, bo każde przejście ulicą może być zagrożeniem. I te wyjazdy z noclegami. Pracujemy z młodzieżą. Czasami pełnoletnią. Nie ukrywam, że to jest negatywny aspekt [pracy] nauczyciela. (N5)

Badani nauczyciele odczuwają lęk spowodowany niepewnością utrzymania miejsca pracy. Emocja ta uzależniona jest od statusu nauczanego języka obcego i nie występuje u nauczycieli języka angielskiego, którzy nie obawiają się utraty miejsca pracy. Świadectwem takich obaw jest wypowiedź jednej z badanych osób:

Niepokoi mnie, że może będę musiała zrezygnować z czegoś, co lubię [...]. Czy to będzie w moim zawodzie, czy gdzie indziej, bo pracowałam wszędzie. [...] I dziwię się, że jako językowcy kończymy studia i niektórzy mają ponad etat czy nawet dwa, a my kończymy takie same studia i MEN nie zadba o to, że i taki nauczyciel języka i taki, ma chociaż minimum pół etatu albo nawet etat, bo ten język czy jest mniej ważny czy ważniejszy? Myślę, że nie, bo angielski teraz znają wszyscy. Powinno się przynajmniej dwa języki umieć, ale my nie mamy możliwości. Wiadomo, angielski jest wszędzie, a jest pani

od niemieckiego, która jeździ po czterech szkołach, żeby mieć etat... [...] Jaki to trud i poświęcenie... (N12)

Lęk o utratę pracy wiąże się też z interakcjami z dyrektorem szkoły i poczuciem respondentów, że ich zatrudnienie jest uzależnione od tych relacji, co ilustruje następujący fragment biografii:

Dlaczego dajemy się zastraszać, jako mądrzy wykształceni ludzie. To jest niesamowite. Jedna osoba z pomocą kilku, jak w „Roku 1984” Orwella. To się dzieje teraz, na każdym kroku. Dla mnie to jest upokarzające, że jestem w takiej sytuacji życiowej, że nie mogę pozwolić sobie na stratę pracy. Jak ją straćę, to będę musiała coś wymyślić, ale nie chcę jej stracić. To jest dla mnie uwłaczające. Czuje się źle, tracę przez to szacunek do siebie. A strach? [...] Niepokój budzi przyszłość. [...] Nie czuję się pewnie pod tym względem. Obawiam się, że straćę pracę [...] tylko dlatego, że nie będę pasować... (N6)

Do sytuacji będących źródłem emocji strachu badani nauczyciele zaliczają ponadto hospitage, wyniki egzaminów zewnętrznych i awans zawodowy, jednak pojawiają się one w pojedynczych wypowiedziach respondentów.

Podsumowując ten etap badania, trzeba zaznaczyć, że strach wystąpił u 12 na 14 badanych nauczycieli języków obcych. U większości respondentów jego źródłem są interakcje społeczne wpływające z hierarchii panującej w szkole (ÖHMAN, 2005: 722). Wyjaśnienie źródeł tej emocji potwierdzają badania naukowe, które wskazują na jej zakorzenienie w biologicznych systemach obronnych, powstałych w procesie ewolucji i odpowiedzialnych zarówno za ostre napady lęku, jak i za długotrwałe oraz stabilny podwyższony poziom lęku, czyli lękowość. Wprowadzone przez Arnego Öhmana rozróżnienie między lękiem a strachem można przenieść na sytuację zawodową respondentów. „Jeśli z zagrożeniem można sobie poradzić poprzez unikanie lub ucieczkę, to skutkiem jest strach. Jeżeli nie ma takiej możliwości, albo też próba ucieczki zostanie udaremniiona, to rezultatem jest lęk” (ÖHMAN, 2005: 737). Analizując wyniki badań grupy nauczycieli języków obcych, można zauważyć, że strach budzą głównie zapewnienie uczniom bezpieczeństwa podczas wycieczek i wyjść poza szkołę oraz złe relacje z dyrektorem szkoły, natomiast lęk powstaje u nauczycieli języków obcych drugich, którzy czują zagrożenie utraty miejsca pracy wynikające z przyjętej polityki językowej, a nie mają możliwości znalezienia innego, stabilnego miejsca pracy w swoim wyuczonym zawodzie.

## 6. Wnioski

Koncepcja badań nad emocjami nauczycieli języków obcych wpisuje się w aktualny nurt analiz glottodydaktycznych i pedeutologicznych. Przeprowadzenie badania biograficznego miało na celu zrozumienie natury emocji nauczyciela języka obcego w wieku średnim w kontekście wpływu emocji na kształtowanie się jego tożsamości zawodowej. Analiza 14 biografii zawodowych pozwoliła na ukazanie:

- pięciu emocji podstawowych (radości, miłości, smutku, strachu i złości) doświadczanych przez nauczycieli języków obcych w okresie stabilizacji w relacjach z uczniami, rodzicami uczniów, współpracownikami oraz dyrektorem szkoły,
- wpływu doświadczeń przeżywanych w interakcjach szkolnych i wywołanych przez nie emocji na kształtowanie się tożsamości zawodowej nauczycieli języków obcych.

Udział w badaniu biograficznym pozwolił respondentom na podjęcie refleksji nad życiem zawodowym, zrozumienie własnych emocji, uświadomienie sobie prób radzenia sobie z nimi i utrzymywania dobrostanu nauczyciela. Wyniki potwierdziły, że praca w szkole, zwłaszcza relacje z gronem pedagogicznym i dyrektorem jest „pracą emocjonalną” w myśl koncepcji Arlie R. HOCHSCHILD (2009).

Najczęściej pojawiającą się emocją jest radość wynikająca z pracy z drugim człowiekiem, wyrażana w różnych kontekstach. Jej źródło stanowi realizacja powołania do zawodu, satysfakcja z podjęcia właściwego wyboru, co wyraża się podejmowaniem codziennych obowiązków zawodowych z radością. Respondenci cenią relacje, mają poczucie pełnienia misji, dbają o podtrzymywanie pasji, ponadto bardzo motywują ich uczniowie i możliwość dzielenia się wiedzą z nimi oraz z młodymi nauczycielami. Badanie ukazuje też silny związek emocjonalny ze szkołą, która daje im zatrudnienie i stabilność zawodową. Szczególnie mocno emocja radości wybrzmiewa w odpowiedziach na pytanie o podsumowanie okresu zawodowego stabilizacji: dla zdecydowanej większości badanych praca w zawodzie jest sukcesem, daje spełnienie, satysfakcję i budzi radość.

Emocja miłości artykułowana jest w badaniu biograficznym zazwyczaj w kontekście zachwytu, uwielbienia dla uczonych grup, fascynacji dla uczniów pasjonujących się językiem i kulturą, czyniących szybkie postępy w nauce. Miłość wyraża się także w postrzeganiu zawodu nauczyciela jako powołania, co ma swoje odzwierciedlenie w wypowiedziach typu: „Kocham swoją pracę” (N13), i wiąże się z poczuciem pełnienia misji.

Emocja smutku pojawia się najczęściej u nauczycieli języków obcych nowożytnych drugich, którzy skarżą się na brak stabilności zatrudnienia. Smutek

budzi konieczność łączenia etatu w wielu szkołach, praca ze zbyt licznymi grupami, trudność podjęcia zatrudnienia na cały etat. U wszystkich nauczycieli języków obcych emocja smutku powstaje z powodu niepowodzeń edukacyjnych uczniów: słabych wyników czy prób wymuszenia podwyższenia oceny na wyższą. Nauczycieli smucą także ich własne niedociągnięcia, czasami utrata pasji i zapału, syndrom wypalenia zawodowego. Smutek ma swoje podłoże także w strajkach nauczycieli, które zniszczyły tożsamość zawodową i zmanifestowały się w braku identyfikacji z tą grupą społeczną.

Strach pojawia u respondentów w kontekście możliwej redukcji przywilejów zawodowych i pełnienia roli mentora. U nauczycieli drugich języków obcych emocja ta dotyczy przede wszystkim zagrożenia stabilizacji zawodowej i utraty miejsca pracy.

Złość często towarzyszy nauczycielom w ich pracy. Emocja ta wywołana jest zmianami i reformami systemu oświaty, koniecznością podjęcia awansu zawodowego niedającego badanym poczucia prawdziwego rozwoju oraz ciągle niewystarczającą i niesatysfakcjonującą infrastrukturą dydaktyczną szkoły. Artykułowane frustracje i irytacje dotyczą coraz liczniejszych obowiązków nauczycieli, mnogości dyżurów, dodatkowych zajęć, wzrastającej biurokracji, braku docenienia tej grupy przez społeczeństwo i rządzących, a tym samym utraty prestiżu zawodu. Emocja ta ma swoje źródło również w wadach i cechach typowo ludzkich, niedociągnięciach i niedomaganiach.

Interpretacja biografii zawodowych potwierdza, że otwarcie się na codzienność nauczyciela języka obcego, jego indywidualność, odrębność buduje obraz tej grupy społecznej:

Ilu nauczycieli, tyle odmiennych biografii zawodowych i zdarzeń przeżytych w klasie szkolnej. Zamknięcie się na tę odmienną to tworzenie niepełnej wizji profesjonalizmu. Pojedynczość nie przystaje do zbiorowego podmiotu nauczania i wychowania. Można ją zmniejszyć, otwierając się na cudze doświadczenia, docierając do podstaw lepszego zrozumienia zarówno siebie, jak i uczniów. (KWIATKOWSKA, 2005: 182)

Występowanie złożonych emocji nauczycieli języków obcych ma związek z relacjami interpersonalnymi z uczniami, rodzicami uczniów, współpracownikami, przełożonymi, które nie zawsze są pozytywne i często naruszają dobrostan respondentów oraz powodują dylematy roli społecznej. Emocje respondentów wpływają na ich zachowanie, nauczanie, życie zawodowe. Od rodzaju i intensywności emocji przeżywanych w klasie zależy profesjonalne kształtowanie współpracy między uczniami, zastosowanie praktycznych umiejętności w zakresie przekazywania wiedzy oraz rozwój osobisty nauczycieli i ich dobre samopoczucie. Doświadczenie pozytywnych emocji przekłada się na zastosowanie konstruktywnych rozwiązań, kreatywnych pomysłów, lepsze

radzenie sobie w sytuacjach interpersonalnych z uczniami oraz zmniejszenie codziennego stresu szkolnego. Negatywne emocje mają wpływ na efektywność nauczania, gdyż mogą stać się środkiem dyscyplinującym pracę w klasie, jednocześnie zaburzając relacje z uczniami (GRZEGORZEWSKA, 2012: 44–45). Wyrażanie pozytywnych lub negatywnych emocji wśród współpracowników wpływa na tożsamość zawodową grupy i przekłada się na współpracę nauczycieli jednej szkoły w wymiarze pedagogicznym i fachowym, na jednorodność, odpowiedzialność i identyfikację z grupą lub brak tych komponentów (SCHAFER, 2008: 78).

Emocje w szkole powstają podczas pełnienia różnych funkcji i w rozmaitych sytuacjach – codziennych i nietypowych. Nauczyciele języków obcych doświadczają emocji podczas pełnienia funkcji dydaktycznej (np. przekazywanie wiedzy, ocenianie), wychowawczej (np. kształtowanie relacji z klasą) i opiekuńczej (np. odbywanie wycieczek szkolnych) oraz w różnych sytuacjach typowych (np. wspólnie spędzane przerwy, posiedzenia rad pedagogicznych, współpraca z nauczycielami podczas wyznaczonych zadań czy prac zespołowych, spotkania z rodzicami) i niepowtarzalnych (np. doraźne reagowanie na problemy z dyscypliną, tworzenie klimatu klasy). Zrozumienie własnych emocji, ich roli w nauczaniu języka obcego, oraz nabycie kompetencji emocjonalnych, przejawiających się w rozpoznawaniu i wyrażaniu własnych emocji, a także rozpoznawaniu cudzych uczuć (MADALIŃSKA-MICHALAK, GÓRALSKA, 2012: 124), pozwala zrozumieć emocje innych podmiotów i dążyć do rozwoju u nich podobnych kompetencji.

Badanie pokazało, że praca w szkole jest zajęciem wyczerpującym emocjonalnie i wymaga znacznych nakładów pracy emocjonalnej, na co nauczyciele nie są przygotowywani w toku kształcenia, a co niesie z sobą ryzyko naruszenia lub zaniedbywania dobrostanu nauczyciela oraz szybszego wypalenia zawodowego. Umiejętność radzenia sobie z emocjami w interakcjach w szkole wpływa na emocjonalny klimat w klasie i pozwala wspierać uczniów w ich rozwoju emocjonalnym. Niestety dynamiczne zmiany w oświacie nasilają negatywne emocje u nauczycieli drugich języków nowożytnych (PAPIERZ-ŁAPSA, 2019), co zaburza ich stabilizację zawodową i zmusza do łączenia etatów w kilku szkołach lub wyrażenia zgody na zatrudnienie w niepełnym wymiarze godzin, powodując utratę pewności zatrudnienia, podczas gdy wszyscy nauczyciele potrzebują pozytywnego i spokojnego środowiska pracy oraz wsparcia w okresie zmian edukacyjnych.



## 6.1. Implikacje

Czynni nauczyciele języków obcych potrzebują wsparcia emocjonalnego, gdyż zawód nauczyciela ma emocjonalny charakter ze względu na pracę z ludźmi i konieczność ciągłego wchodzenia w interakcje (KWAŚNICA, 2008: 294). Zauważa się potrzebę poprawy jakości programów rozwoju zawodowego poprzez wprowadzenie warsztatów z zakresu zarządzania emocjami i regulowania ich, co ma umożliwić nauczycielom zrozumienie własnych emocji i ich roli w nauczaniu. Dostrzega się również konieczność wdrożenia u nauczycieli języków obcych pracy nad emocjami, polegającej na przybliżeniu strategii radzenia sobie ze stresem i z negatywnymi emocjami. Cenne rozwiązania mogą przynieść założenia psychologii pozytywnej, spotkania szkoleniowe z psychologami lub warsztaty z zakresu radzenia sobie ze stresem.

Na relacje ze wszystkimi podmiotami uczestniczącymi w życiu szkoły pozytywnie wpłynąć może posługiwanie się inteligencją emocjonalną i kompetencjami emocjonalnymi w pracy zawodowej. Ich celem byłoby podniesienie efektywności nauczycieli i zadbanie o sprawne radzenie sobie ze stresem, utrzymanie pasji, pełnienie misji i poczucie kształtowania tożsamości zawodowej. Założenia te powinny zostać włączone także do programów studiów pedagogicznych w celu przygotowania przyszłych nauczycieli do zarządzania własnymi emocjami i regulowania ich. Pomoc w lepszym rozumieniu emocji i radzeniu sobie z nimi należy zapewnić także uczniom.

Przeprowadzone badanie jakościowe wskazało na potrzebę podejmowania dalszych badań mających na celu zwiększenie wiedzy o doświadczaniu emocji nauczycieli języków obcych, powstających w pracy w relacjach interpersonalnych, oraz na potrzebę popularyzacji wśród nauczycieli sposobów regulowania emocji i rozwoju u nich kompetencji emocjonalnych.

## Bibliografia

- BARCELOS A.M.F., COELHO H.S.H., 2016: *Language Learning and Teaching: What's Love Got to Do with It?* In: *Positive Psychology in SLA*. Eds. P.D. MACINTYRE, T. GREGERSEN, S. MERCER. Bristol: Multilingual Matters, s. 130–144.
- BARR-ZISOWITZ C., 2005: „Smutek” czy istnieje takie zjawisko. W: *Psychologia emocji*. Red. M. LEWIS, J. HAVILAND-JONES. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 761–779.
- CIEPIELA K., 2014: *Refleksja nad działaniem a tożsamość społeczna nauczyciela we wspólnocie praktyków*. „Neofilolog”, nr 43(1), s. 7–23. [http://poltowneo.org/images/neofilolog/Neofilolog\\_431.pdf](http://poltowneo.org/images/neofilolog/Neofilolog_431.pdf) [dostęp: 30.03.2023].

- CIEŚLIŃSKA J., 2013: *Poczucie dobrostanu i optymizmu życiowego kadry kierowniczej placówek oświatowych*. „Studia Edukacyjne”, nr 27, s. 95–112. <https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/10673/1/095-112.pdf> [dostęp: 30.03.2023].
- DAY C., 2008: *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- EKMAN P., DAVIDSON R.J., red., 1998: *Natura emocji. Podstawowe zagadnienia*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- FEHR B., RUSSEL J.A., 1984: *Concept of Emotion Viewed from a Prototype Perspective*. „Journal of Experimental Psychology. General”, vol. 113, issue 3, s. 464–486. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.113.3.464> [dostęp: 29.03.2023].
- FRIJDA N.H., 1988: *The laws of emotion*. „American Psychologist”, vol. 43, issue 5, s. 349–358. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.43.5.349> [dostęp: 29.03.2023].
- FUDALI R., 2012: *Nauczyciele w biegu życia 1945–2010. Perspektywa trzech pokoleń*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- GABRYŚ-BARKER D., 2012: *Reflectivity in Pre-Service Teacher Education. A Survey of Theory and Practice*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- GRZEGORZEWSKA I., 2012: *Emocje w procesie uczenia się i nauczania*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 1(57), s. 39–48.
- HOCHSCHILD A.R., 2009: *Zarządzanie emocjami. Komercjalizacja ludzkich uczuć*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- JARYMOWICZ M., IMBIR K., 2010: *Próba taksonomii ludzkich emocji*. „Przegląd Psychologiczny”, t. 53, nr 4, s. 439–461.
- KELTNER D., OATLEY K., JENKINS J., 2021: *Zrozumieć emocje. Wydanie nowe*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- KILIAŃSKA-PRZYBYŁO G., 2009: *Rozwijanie refleksyjności nauczycieli języków obcych na przykładzie techniki analizy zdarzeń krytycznych. Studium przypadku*. „Neofilolog”, nr 33, s. 65–76.
- KRETSCHMANN R., red., 2003: *Stres w zawodzie nauczyciela*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- KWAŚNICA R., 2006: *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 3. Red. Z. KWIECIŃSKI, B. ŚLIWERSKI. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- KWIATKOWSKA H., 2005: *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- LEMERISE E.A., DODGE K.A., 2005: *Rozwój złości i wrogich interakcji*. W: *Psychologia emocji*. Red. M. LEWIS, J. HAVILAND-JONES. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- LEWIS M., HAVILAND-JONES J., 2005: *Psychologia emocji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- LITZKE S.M., SCHUH H., 2007: *Stres, mobbing i wypalenie zawodowe*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- MADALIŃSKA-MICHALAK J., GÓRALSKA R., 2012: *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*. Warszawa: Wolters Kluwer business.
- MERECZ D., PYŻALSKI J., red., 2010: *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*. Kraków: Impuls.
- MICHOŃSKA-STADNIK A., 2013: *Teoretyczne i praktyczne podstawy weryfikacji wybranych teorii subiektywnych w kształceniu nauczycieli języków obcych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

- ÖHMAN A., 2005: *Strach i lęk z perspektywy ewolucyjnej, poznawczej i klinicznej*. W: *Psychologia emocji*. Red. M. LEWIS, J. HAVILAND-JONES. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- OLEŚ P., 2000: *Psychologia przełomu połowy życia*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- PAPIERZ-ŁAPSA E., 2019: *Ewaluacja roli społecznej nauczycieli języka niemieckiego w kontekście zaburzenia stabilizacji zawodowej*. „Neofilolog”, nr 53(2), s. 227–247. <https://doi.org/10.14746/n.2019.53.2.6> [dostęp: 31.01.2023].
- PAWLAK M., KRUK M., 2021: *Ciemna i jasna strona mocy, czyli o roli negatywnych oraz pozytywnych emocji w uczeniu i nauczaniu języka obcego*. „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 5–12. <https://doi.org/10.47050/jows.2021.2.5-12> [dostęp: 29.03.2023].
- PAWŁOWSKA B., 2013: *Emocje społeczne w pracy nauczyciela i przedstawiciela handlowego*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- ROKITA-JĄSKOW J., 2018: *Emotions at work: Call for investigation of the affective side of teacher identity*. „Konin Language Studies”, vol. 6, nr 3, s. 265–280. <http://dx.doi.org/10.30438/ksj.2018.6.3.2> [dostęp: 30.03.2023].
- RUBACHA K., 2000: *Pełnienie roli nauczyciela a realizacja zadań rozwojowych w okresie wczesnej dorosłości*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- SCHAEFER K., 2008: *Nauczyciel w szkole*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- SCHERER K.R., 1998: *Ku pojęciu „emocji modalnych”*. W: *Natura emocji. Podstawowe zagadnienia*. Red. P. EKMAN, R.J. DAVIDSON. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- SELIGMAN M., 2005: *Psychologia pozytywna*. W: *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Red. J. CZAPIŃSKI. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- SĘK H., red., 2000: *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Super D.E., 1984: *Leisure: What It Is and Might Be*. „Journal of Career Development”, vol. 11, issue 2, s. 71–80. <https://doi.org/10.1177/089484538401100203> [dostęp: 28.03.2023].
- WERBIŃSKA D., 2009: *Tożsamość zawodowa nauczyciela języka angielskiego na starcie kariery zawodowej: badanie narracyjne*. W: *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. Red. M. PAWLAK, A. MYSTKOWSKA-WIERTELAK, A. PIETRZYKOWSKA. Kalisz–Poznań: Wydawnictwo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, s. 467–477.
- WERBIŃSKA D., 2014: *Biografia zawodowa jako źródło wiedzy – autobiograficzne refleksje emerytowanych nauczycielek języka obcego*. „Neofilolog”, nr 43(1), s. 125–140.
- WERBIŃSKA D., 2016: *Language-Teacher Professional Identity: Focus on Discontinuities from the Perspective of Teacher Affiliation, Attachment and Autonomy*. In: *New Directions in Language Learning Psychology. Second Language Learning and Teaching*. Eds. C. GKONOU, D. TATZL, S. MERCER. Springer, Cham, s. 135–157. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-23491-5\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-319-23491-5_9) [dostęp: 31.03.2023].
- WERBIŃSKA D., 2022: *Professional identity of a French language teacher in Poland: constancy vs. change, sameness vs. difference, agency*. „Glottodidactica”, t. 49, nr 1, s. 217–240. <https://doi.org/10.14746/gl.2022.49.1.13> [dostęp: 31.03.2023].
- WYSOCKA M., 2009: *Wywiad i obserwacje lekcji w badaniach nad osobą nauczyciela języków obcych*. „Neofilolog”, nr 32, s. 139–149. <https://doi.org/10.14746/n.2009.32.11> [dostęp: 31.03.2023].

## Emotions of FL teachers in the professional stabilization phase: A biographical study

**Abstract:** The aim of this article is to present the results of a biographical study that sought to identify primary emotions (love, joy, fear, anger and sadness) experienced by FL teachers during the period of professional stabilization. The emotions were analysed in terms of the teachers' relationships with students, colleagues, parents and the headmaster. The participants were 14 FL teachers from Poland. The results confirmed that teaching a FL is mainly based on dealing with emotions (HOCHSCHILD, 2009). The analysis of the biographies indicated the huge impact of emotions on engagement at school (DAY, 2008), well-being both in the professional and private aspects of life (PYŻAŁSKI & MERECZ, 2010) and the teacher's identity development (KWIATKOWSKA, 2008). The ability to manage one's own emotions during school interactions influences teacher well-being, classroom climate and supports students' emotional development.

**Keywords:** FL teacher, emotions, professional biography, biographical study

## „Trudne” emocje a dobrostan w pracy glottodydaktyka

**Streszczenie:** Artykuł przedstawia kwestię emocji w kontekście pracy nauczyciela języków obcych. W części pierwszej krótko zaprezentowane zostały zmiany w podejściu badaczy do emocji ucznia i nauczyciela towarzyszących procesom uczenia się i nauczania. Część druga, w dużej mierze oparta na doświadczeniach i przemyśleniach autorki, przedstawia techniki radzenia sobie z trudnymi emocjami, które nieodłącznie wiążą się z pracą nauczyciela. Metody te, wywodzące się z psychologii i NLP, a stosowane z powodzeniem w terapii i coachingu, mogą być pomocne w podniesieniu poczucia dobrostanu w pracy i życiu prywatnym glottodydaktyka.

**Słowa kluczowe:** nauczyciel, emocje, regulacja emocji, przeramowanie, dobrostan

### 1. Wprowadzenie

Uczeniu się i nauczaniu, także w kontekście języków obcych, nieodłącznie towarzyszą emocje. Zarówno w przypadku uczniów, jak i nauczycieli emocje mogą działać dobroczynnie i stymulująco, czyli wpływać na budowanie zaangażowania czy silniejszej motywacji do dalszej nauki bądź pracy, jak również prowadzić do zniechęcenia, zubożnienia czy frustracji, spowalniając czy poważnie zakłócając prawidłowy przebieg procesu kształcenia. O potrzeby emocjonalne uczniów dbamy już od wielu lat. Jednak troska o dobrostan nauczycieli zyskała należną jej uwagę dopiero niedawno. Wypalony zawodowo czy zniechęcony nauczyciel nie będzie w stanie wzbudzić entuzjazmu u swojego ucznia. Prezentowany artykuł wskazuje sposoby radzenia sobie z trudnymi emocjami i ich regulacji.

## 2. Czym są emocje?

Emocje stanowią nieco tajemnicze zjawisko, które leży u podstaw ludzkiej egzystencji (Ross, 2015) i stanowią nieustające źródło naszej fascynacji (CHEN, 2016). Andrzej DĄBROWSKI definiuje emocje jako „złożone stany psychofizyczne, na które składają się m.in. procesy fizjologiczne, zdarzenia mózgowie (wywołujące czynności poznawczo-oceniające), uczucia (subiektywny komponent przeżyciowy) i zjawiska behawioralne” (2012: 320). Emocje więc to subiektywne odczucia, które towarzyszą różnym stanom fizycznym i psychicznym. Mogą być przez nas pożądane, jak na przykład radość, zadowolenie czy ekscytacja lub niepożądane, jak gniew, złość czy smutek. Emocje wywierają wpływ na nasze zachowanie, myślenie oraz relacje z innymi ludźmi. Są związane z naszymi potrzebami, pragnieniami i wartościami, a także z wydarzeniami, które mają miejsce w naszym życiu. Wyróżnia się różne teorie oraz modele emocji, które opisują, jak emocje powstają, jak się zmieniają i jak wpływają na nasze zachowanie oraz myślenie. Emocje są badane przez różne dziedziny nauki, takie jak psychologia, nauki społeczne i nauki biologiczne.

## 3. Emocje w procesie glottodydaktycznym

### 3.1. Uczeń

Przez wiele lat roli emocji w procesie dydaktycznym związanym z nauczaniem języków obcych nie poświęcano zbyt wiele uwagi. Mocno zakorzenione przekonanie o przewadze rozumu nad emocjami, które to postrzegano często jako irracjonalne, nie sprzyjało rozwojowi badań w tym kierunku. Brak zainteresowania emocjami w procesie dydaktycznym wynikał także być może z faktu, że emocje z samej swojej natury są wysoce subiektywne, trudno je obserwować, a więc i niełatwo zmierzyć (Ross, 2015). Z czasem jednak emocje zaczęły zyskiwać należną im rolę w badaniach. Pierwsze prace badawcze pojawiły się w latach 70. XX stulecia (CHASTAIN, 1976; CURRAN, 1976), kiedy zaczęto się przyglądać afektowi w procesie uczenia się języków obcych, a KRASHEN (1982) wspominał o afektywnym filtrze. Kolejne dekady przyniosły coraz więcej zainteresowania tym tematem, a emocje uzyskały należną im pozycję i wagę. Stwierdzono, że „uznanie roli emocji nie polega na traktowaniu ich jak wyznań psychoterapeutycznych, ale stanowi docenienie faktu, że emocje

stanowią nieodłączny element procesu dydaktycznego. Zamiast traktować je wstydliwie czy traktować jako poboczne, emocjonalny zwrot w językoznawstwie stosowanym i nauczaniu języków obcych zakłada włączenie emocji jako kluczowego elementu uczenia się, nauczania i metodologii badań naukowych” (WHITE, 2018: 162 – tłumaczenie własne).

Początkowo badano emocje w kontekście uczenia się języków obcych, koncentrując się głównie na negatywnych emocjach ucznia, takich jak lęk, niepokój czy frustracja. Ze względu na powszechne występowanie lęku językowego oraz na stosunkowo łatwy sposób, w jaki można było przejawy tej emocji zaobserwować (PIECHURSKA-KUCIEL, 2008) czy nawet zmierzyć (HORWITZ, HORWITZ, COPE, 1986), tę właśnie emocję opisano i zbadano najszerzej.

Rozwój psychologii pozytywnej przyczynił się do podjęcia badań i popularyzacji dobroczynnej roli, jaką mają pozytywne emocje doświadczane przez uczniów w klasie językowej (MACINTYRE, MERCER, 2014), (MERCER, MACINTYRE, GREGERSEN, TALBOT, 2018). Radość, miłość, ciekawość i dumna, to najczęściej wymieniane pożądane emocje (MACINTYRE, VINCZE, 2017). Atmosfera w klasie, oparta na szacunku, zaufaniu i empatii, sprzyja procesowi uczenia się i wpływa korzystnie na motywację uczniów do dalszej pracy nad językiem obcym. Wykazano, że uczniowie, którzy odczuwają pozytywne emocje na lekcji języka obcego, mają większą skłonność do wypowiedziania się, zadawania pytań i udzielania odpowiedzi, co wpływa na ich lepsze wyniki w nauce. Ponadto, dobra atmosfera w klasie może wpływać na lepsze relacje między uczniami, co z kolei sprzyja nauce języka obcego w sytuacjach komunikacyjnych i pozwala na rozwijanie umiejętności (GABRYŚ-BARKER, 2016; GREGERSEN, 2016).

### 3.2. Nauczyciel

To, jakie emocje związane ze swoją pracą odczuwają nauczyciele, jest równie istotne, jak to, co czują studenci czy uczniowie. To, co nauczyciele myślą, wiedzą, w co wierzą i co robią, jest kluczowe, jednak równie ważne jest, jakie mają uczucia wobec swoich przekonań, wiedzy i działań (GOLOMBEK, DORAN, 2014). Coraz więcej wskazuje na to, że emocje nauczyciela mocno wpływają na jego procesy poznawcze, dobrostan i wyniki pracy dydaktycznej, jednak nadal nie jest to obszar, który został odpowiednio zbadany.

Podobnie jak w przypadku badań nad emocjami uczniów pierwsze analizy emocji doświadczanych przez nauczycieli dotyczyły lęku językowego. Badania te koncentrowały się głównie na porównaniu cech nauczycieli natywnych i nienatywnych oraz opisywały uczucie lęku, dyskomfortu czy braku pewności

swoich kompetencji związanych z nauczaniem języka, który dla nauczyciela nie był ojczyzstym (LEE, LEW, 2001).

W ostatnich kilkunastu latach badania poszerzyły zasięg i coraz więcej mówi się o całej, szerokiej gamie emocji, których doświadczają nauczyciele w swojej pracy. Pożądane emocje, takie jak radość, zadowolenie, duma, entuzjazm i zainteresowanie, często pojawiają się u nauczycieli, którzy są zadowoleni z pracy i odnoszą sukcesy w nauczaniu. Niepożądane emocje, takie jak stres, zmęczenie, frustracja, złość czy lęk, również są częste u nauczycieli, którzy doświadczają trudności w pracy lub mają problemy w relacjach z uczniami i kolegami z pracy.

Bez względu na to, czy są to emocje pożądane czy nie, stały się one funkcjonalnym komponentem poznawczego i zawodowego rozwoju nauczycieli i podkreśla się ich wpływ na proces osobistej i zawodowej transformacji (GOLOMBEK, DORAN, 2014; SONG, 2016). Emocje niosą ze sobą wielki ładunek informacyjny – wszystkie więc sprzyjają uczeniu się i rozwojowi, pod warunkiem właściwej ich regulacji. Ważne jest, by chociaż częściowo wyeliminować czy ograniczyć te niepożądane. Dbałość bowiem o własny dobrostan, nie tylko o dobrostan ucznia, stać się powinna jednym z priorytetów nauczyciela.

#### 4. „Trudne” zachowania i „trudne” emocje

Nauczyciele są narażeni na wiele czynników stresowych, takich jak presja czasu, duże obciążenie zadaniami, często czysto administracyjnymi. Te same czynniki występują w wielu innych zawodach. Mówi się jednak, że nauczanie jest szczególnie emocjonalnie wymagającym zawodem (HARGREAVES, 2001). Codzienne zadania potrafią być zarówno wysoce satysfakcjonujące, jak i stresujące. Nauczyciel nieustannie wchodzi w liczne, często obciążające emocjonalnie interakcje z uczniami, rodzicami czy współpracownikami i niejednokrotnie jest zmuszony do skrywania swoich prawdziwych odczuć (SUTTON, WHEATLEY, 2003), co samo w sobie prowadzi do silnego obciążenia i zagraża równowadze emocjonalnej. Jak w każdej pracy polegającej w przeważającej części na kontaktach z drugim człowiekiem, źródłem niechcianych emocji są też oczywiście problemy komunikacyjne z uczniami czy studentami.



## 5. Narzędzia pomocne w kontrolowaniu „trudnych” emocji

### 5.1. Projekcja kontrolowana

„Trudne” zachowania uczniów i studentów są częstym wyzwaniem dla nauczycieli i wykładowców. Mogą one obejmować agresywne czy niewłaściwe zachowanie wobec innych uczniów lub nauczycieli, brak szacunku wobec autorytetów, arogancję, zakłócanie zajęć, a także brak motywacji i chęci do udziału w zajęciach czy nieprzygotowanie do nich.

Powyższe zachowania, wywołujące często irytację czy nawet złość nauczyciela, mogą wynikać z wielu czynników, takich jak: problemy rodzinne, złe samopoczucie, problemy emocjonalne, trudności w uczeniu się, problemy w relacjach społecznych czy brak zainteresowania nauką. Czasem źródłem problemów są też różnice charakterów czy instynktowna antypatia. Wydaje się, że w wielu przypadkach zadanie sobie pytania „dlaczego?” może znacząco pomóc w zachowaniu równowagi i uniknięciu niepotrzebnego stresu, jeśli nie konfliktu. Próba zanalizowania przyczyn „trudnego” zachowania pozwala często dojść do wniosku, że nie wynikają one ze złej woli czy niechęci studenta.

Dobłą praktyką w sytuacji „trudnej” powinna stać się autorefleksja i zbadanie, czy nie ulegamy, jakże ludzkiej, skłonności do projekcji. Projekcja w psychologii to mechanizm obronny, w ramach którego jednostka przypisuje innym osobom, grupom lub sytuacjom swoje wewnętrzne emocje, motywacje lub cechy osobowości, zamiast je zidentyfikować i zaakceptować jako własne. Chodzi więc o cechy, które są dla danej osoby nie do przyjęcia lub bolesne, a które w rzeczywistości są jej własnymi cechami (KERNBERG, 2016). Na przykład osoba z tendencjami agresywnymi może projektować swoją agresję na innych, uważając ich za agresywnych, złośliwych lub wrogich. Projekcji ulegamy czasem wszyscy, ale uważna autorefleksja pomaga w dostrzeżeniu i wyeliminowaniu jej z życia, co ułatwia uzyskanie tak pożądanego obecnie poczucia dobrostanu.

### 5.2. Regulacja emocji

Jak ludzie radzą sobie z emocjami? Regulacja emocji to proces, który obejmuje takie strategie jak inicjację, wstrzymanie, zahamowanie i zachowanie (GROSS, 2015). Inicjacja odnosi się do aktywowania lub wywoływania określo-

nych emocji w odpowiedzi na sytuacje lub bodźce zewnętrzne. Wstrzymanie odnosi się do niewyrażania określonych emocji, które mogą być uznane za niewłaściwe lub nieodpowiednie. Zahamowanie odnosi się do kontroli lub redukcji siły emocji, które są już w trakcie wyrażania, co może być szczególnie ważne w sytuacjach, w których emocje są intensywne i mogą wpłynąć na zdolność do podejmowania decyzji. Wreszcie, zachowanie odnosi się do sposobu, w jaki jednostka wyraża swoje emocje, co może obejmować zarówno zachowania pozytywne, np. uśmiech i gesty, jak i negatywne, np. agresja i płacz. Zdolność do skutecznej regulacji emocji jest kluczowa dla dobrego funkcjonowania w życiu codziennym, a także w sytuacjach stresujących, takich jak praca w nauczaniu języków obcych.

### 5.3. Ramy

By łatwiej zastosować wspomniane wyżej techniki regulacyjne, warto jednak przyrzeć się jeszcze jednemu narzędziu, które pomaga wtedy, gdy sytuacja wydaje się szczególnie dla nas trudna i towarzyszą jej niepożądane emocje. Emocje są kształtowane przez przekonania, a przekonanie przez emocje (GILL, HARDIN, 2014). Emocje nie powstają same. Pomagamy im trochę, często zupełnie nieświadomie, nakładając na wydarzenia czy zachowania innych ludzi filtry znaczeniowe czy interpretacyjne.

Reinterpretacja, nazywana również przeramowaniem (ang. *reframing*) to proces zmiany perspektywy lub interpretacji danej sytuacji. W psychologii, terapii oraz coaching’u stosuje się ją w celu pomocy klientom w postrzeganiu sytuacji z innej, bardziej korzystnej perspektywy. Przeramowanie możemy zastosować na kilka sposobów (BAVISTER, VICKERS, 2010; VAKNIN, 2023).

#### 5.3.1. Zmiana znaczenia

Technika ta polega na znalezieniu innego znaczenia dla zachowania, które nas irytuje. Zamiast sięgać odruchowo po określoną interpretację tego zachowania, należy zadać sobie pytanie: „A może jednak znaczy to coś innego?”. Być może student, który nieustannie korzysta z telefonu komórkowego w trakcie zajęć, wcale nie chce okazać nam braku szacunku, ale po prostu ma właśnie problemy w związku ze swoją ukochaną? Już sam moment refleksji sprawia, że „złe” emocje się wyciszają i zyskujemy inny ogląd stresującej sytuacji.

### 5.3.2. Zmiana kontekstu i inne

W tym przypadku próbujemy umieścić sytuację w innym kontekście i na przykład zastanowić się, jak aroganckie zachowanie studenta wyglądałoby w innym otoczeniu, niezwiązanym zupełnie ze środowiskiem edukacyjnym, na przykład na słonecznej plaży.

Możemy też zastosować inne ramy. Szczególnie pomocna wydaje się być rama wskaźników, gdy zadajemy sobie pytania: „Co wskazuje na to, że student faktycznie mnie lekceważy? Jakie mam ku temu realne przesłanki? Jakie mam dane i wskaźniki?”. Rama humoru zachęca nas do szukania zabawnych elementów w trudnej i denerwującej dla nas sytuacji, a rama wpływu skłania do uprzytomnienia sobie, na ile faktycznie mamy wpływ na irytującą sytuację i czy wobec tego warto uruchamiać w sobie niepożądane emocje.

## 6. Wnioski

Emocje są kompleksowymi stanami psychofizycznymi, które mają subiektywny aspekt przeżyciowy, fizjologiczne procesy i związane z nimi zjawiska behawioralne. Mogą być pożądane lub niepożądane i wpływają na zachowanie, myślenie oraz relacje międzyludzkie. W procesie nauczania języków obcych emocje odgrywają istotną rolę zarówno po stronie ucznia, jak i nauczyciela. Badania skoncentrowane początkowo na negatywnych emocjach, takich jak lęk, później poszerzyły się o pozytywne emocje, jak radość czy ciekawość. Pozytywne emocje uczniów sprzyjają lepszym wynikom w nauce i rozwijaniu umiejętności językowych. Podobnie jak uczniowie nauczyciele doświadczają różnorodnych emocji związanych z pracą dydaktyczną. Emocje nauczyciela mają duże znaczenie, wpływając na jego procesy poznawcze, dobrostan i wyniki pracy dydaktycznej. Pozytywne emocje, np. radość, zainteresowanie i entuzjazm, sprzyjają efektywności, podczas gdy negatywne emocje lub stan psychiczny, np. stres czy zmęczenie, mogą prowadzić do trudności w pracy.

Tak więc praca nauczyciela języka obcego wymaga od niego zarówno wysokiego poziomu wiedzy merytorycznej, jak również umiejętności radzenia sobie z emocjami, nie tylko uczniów, ale i z własnymi. Nauczyciele powinni starać się zrozumieć przyczyny „trudnych” zachowań uczniów, zamiast reagować na nie negatywnie. Analiza powodów takiego zachowania może pomóc nauczycielowi w utrzymaniu równowagi emocjonalnej i uniknięciu stresu. Istotne jest postawienie pytania „dlaczego trudne zachowanie ma miejsce?” i założenie, że nie musi wynikać ze złych intencji, ale może być spowodowane problemami osobistymi, trudnościami w uczeniu się lub innymi czynnikami.

Równie ważna dla nauczyciela jest też praca emocjonalna nad własnymi negatywnymi odczuciami i próba zastąpienia ich bardziej konstruktywnymi, pożądanymi stanami emocjonalnymi. Lepiej, żeby człowiek faktycznie odczuwał emocje, które wyraża, większa jest wówczas szansa, że będzie to robił stabilnie i przekonująco. Skutecznym narzędziem w regulacji negatywnych emocji oraz budowaniu pożądanego w pracy nauczyciela jest umiejętność przeramowania, czyli innego spojrzenia na problematyczną sytuację. Znane z nurtu NLP ramy pozwalają na lepsze zrozumienie wydarzeń, a inny punkt widzenia pozwala złagodzić niepożądane emocje czy stres.

„Zaopiekowane” emocje nauczyciela i dobre samopoczucie pozwalają mu lepiej radzić sobie z trudnymi sytuacjami, podejmować właściwe decyzje. Pamiętając, że myśli wpływają na emocje a emocje na myśli, jesteśmy w stanie przynajmniej częściowo pomóc sobie w trudnych sytuacjach, których nie brakuje w pracy i życiu codziennym glottodydaktyka.

## Bibliografia

- BAVISTER S., VICKERS A., 2010: *NLP w praktyce czyli sztuka kształtowania przyszłości*. Warszawa: Edgar.
- CHASTAIN K., 1976: *Developing Second Language Skills: Theory to Practice*. Boston: Holt, Houghton, Mifflin.
- CURRAN C.A., 1976: *Counselling-learning in Second Languages*. Toronto: Apple River Press.
- DĄBROWSKI A., 2012: *Wpływ emocji na poznawanie*. „Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria”, nr 3(83), s. 315–334.
- GABRYŚ-BARKER D., 2016: *Caring and sharing in the foreign language class: on a positive classroom climate*. In: *Positive psychology perspectives on foreign language learning and teaching*. Eds. D. GABRYŚ-BARKER, D. GAŁAJDA. Switzerland: Springer, s. 155–174.
- GILL M.G., HARDING G., 2014: *A “hot” mess: Impacting the relation between teachers’ beliefs and emotions*. In: *International handbook on teachers’ beliefs*. Eds. H. FIVES, M.G. GILL. New York: Routledge, s. 230–245.
- GOLOMBEK P., DORAN M., 2014: *Unifying cognition, emotion, and activity in language teacher professional development*. „Teaching and Teacher Education”, nr 39, s. 102–111.
- GREGERSEN T., 2016: *The positive broadening power of a focus on well-being in the language classroom*. In: *Positive psychology perspectives on foreign language learning and teaching*. Eds. D. GABRYŚ-BARKER, D. GAŁAJDA. Switzerland: Springer, s. 59–73.
- GROSS J.J., 2015: *Emotion regulation: Current Status and future prospects*. „Psychological Inquiry”, nr 26(1), s. 1–26.
- HARGREAVES A., 2001: *Emotional geographies of teaching*. „Teachers College Record”, nr 103, s. 1056–1080.
- HOCHSCHILD A.R., 2009: *Zarządzanie emocjami. Komercjalizacja ludzkich uczuć*. Warszawa: PWN.
- HORWITZ E.K., HORWITZ M., COPE J., 1986: *Foreign Language Classroom Anxiety*. „Modern Language Journal”, nr 70(1), s. 125–132.

- KERNBERG O.F., 2016: *Projection, Identification, Projective Identification*. „International Journal of Psychoanalysis”, nr 97(2), s. 491–495.
- KRASHEN S.D., 1982: *The Principles and practice in second language learning*. New York: Pergamon.
- LEE E., LEW L., 2001: *Diary studies: The voice of non-native English speakers of other languages*. „The CATESOL Journal”, nr 13, s. 135–149.
- MACINTYRE P. D., MERCER S., 2014: *Introducing positive psychology to SLA*. „Studies in Second Language Learning and Teaching”, nr 4, s. 153–172.
- MACINTYRE P.D., VINCZE L., 2017: *Positive and Negative Emotions Underlie Motivation for L2 Learning* „Studies in Second Language Learning and Teaching”, nr 7, s. 61–88.
- MERCER S., MACINTYRE P., GREGERSEN T., TALBOT K., 2018: *Positive language education: combining positive education and language education*. „Theory and Practice in Second Language Acquisition”, nr 4, s. 11–31.
- PIECHURSKA-KUCIEL E., 2008: *Language Anxiety in Secondary Grammar School Students*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- SONG J., 2016: *Knowledge and teaching*. „Harvard Educational Review”, nr 57, s. 1–22.
- SUTTON R.E., WHEATLEY K.F., 2003: *Teacher's emotions and teaching*. „Educational Psychology Review”, nr 15, s. 327–358.
- VAKNIN S., 2023: *Biblia NLP*. Gliwice: Onepress, Helion SA.
- WHITE C.J., 2018: *The emotional turn in the Applied Linguistics and Tesol: Significance, Challenges, and Prospects*. In: *Emotions in Second Language Teaching*. Eds. J. DE DIOS, M. AGUDO. Switzerland: Springer, s. 19–34.

#### Foreign Language Teachers' "difficult" emotions and well-being

**Abstract:** The paper discusses the issue of emotions in the context of foreign language teaching. The first part briefly presents changes in researchers' approach to student and teacher emotions in the process of learning and teaching. The second part, largely based on the author's own experiences and reflections, presents techniques for coping with difficult emotions that are inevitably associated with the teacher's work. These methods, originating from psychology and NLP and successfully applied in therapy and coaching, can be helpful in improving the sense of well-being both at work and in private life of a language teacher.

**Keywords:** teacher, emotions, emotion regulation, reframing, well-being

## Wpływ zmian zachodzących w zakresie lektoratów języków obcych na uczelniach wyższych na dobrostan lektorów języka niemieckiego

**Streszczenie:** Dobrostan w miejscu pracy obejmuje takie wskaźniki, jak dobre relacje ze współpracownikami oraz przełożonymi, możliwość realizacji własnych celów zawodowych, szanse rozwoju, przejrzystość obowiązujących reguł, poczucie sensu wykonywanej pracy, satysfakcję finansową oraz poczucie stabilności i bezpieczeństwa. Używając Kwestionariusza Dobrostanu Lektora w Miejscu Pracy zbadano, na jakim poziomie jest odczuwany dobrostan zawodowy wśród germanistów zatrudnionych w centrach językowych uczelni wyższych w Polsce. Z analizy wypełnionych kwestionariuszy wynika, że doznawanie dobrostanu wśród germanistów plasuje się na poziomie średnim (6,5 w skali 10-stopniowej). Najbardziej negatywny wpływ przypisuje się uwarunkowaniom instytucjonalnym na szczeblu państwowym. To one tworzą ramowe warunki pracy w centrach językowych. Konsekwencją zapisów ustawy o szkolnictwie wyższym z 2012 roku była redukcja godzin przeznaczonych na lektoraty, co utrudnia osiągnięcie ustawowo wymaganego poziomu B2. W praktyce ograniczyło to wybór lektoratu do języka angielskiego. Nieliczni kandydaci na lektoraty tzw. języków drugich uczą się w grupach o niejednorodnym poziomie w niekorzystnych godzinach. Rodzi to frustrację zarówno studentów, jak i lektorów. Do tego dochodzi niepewność zatrudnienia lektorów, którzy co roku przeżywają obawy, czy odpowiednia liczba studentów zgłosi się do ich grup. Nie wpływa to pozytywnie na ich poziom dobrostanu, a niejednokrotnie odbiera im poczucie sensu pracy. Jednak mimo niesprzyjających warunków germaniści lubią swoją pracę, mają dobre relacje ze współpracownikami oraz studentami, starają się tak zorganizować zajęcia, by nawet w utrudnionych warunkach osiągnąć postęp dydaktyczny.

**Słowa kluczowe:** dobrostan w miejscu pracy, lektorat, relacje, stabilność, poczucie sensu pracy

## 1. Wprowadzenie

Prawdopodobnie jesteśmy u schyłku epoki tzw. drugich języków obcych (francuskiego, niemieckiego, rosyjskiego, włoskiego...) na lektoratach uczelni wyższych. Są uczelnie, na których już dziś obowiązkowym językiem obcym w ramach lektoratu jest język angielski. Uczący języka niemieckiego, zaliczanego na niektórych uczelniach do „języków rzadkich”, to w większości osoby z dużym stażem pracy, świadkowie zmian w zakresie metod nauczania, transformacji w polityce wobec szkół wyższych na szczeblu kraju oraz zmian nastawienia do nauczania języków obcych we własnych uczelniach; obserwują skutki reform w szkolnictwie wyższym oraz ewolucję osobowości studentów. Niniejszy artykuł ma na celu pokazać, jak zachodzące zmiany rzutują na poczucie dobrostanu lektorów języka niemieckiego.

## 2. Dobrostan w miejscu pracy

Dobrostan może mieć formę hedonistyczną, zgodnie z którą człowiek dąży do doświadczania przyjemności, pozytywnych uczuć oraz satysfakcji, jednocześnie starając się eliminować sytuacje, w których mogą pojawić się nieprzyjemne uczucia. Inny nurt badań nad dobrostanem przyjmuje formę eudajmonistyczną, według której dobrostan odczuwany jest, gdy istnieje możliwość realizacji potencjału danej osoby, poczucia sensu działań i możliwości samorealizacji (por. CZERW, 2017: 20–22; NOWAK, SZULC-KURPASKA, 2022: 93).

W swoich badaniach nad dobrostanem w miejscu pracy Agnieszka CZERW (2017) łączy obie koncepcje. Dobrostanem w miejscu pracy określa ocenę swego życia zawodowego, która obejmuje pozytywny bilans emocjonalny w miejscu zatrudnienia oraz odczuwanie sensu i wartości pracy (por. CZERW, 2017: 20).

Pracodawcom powinno zależeć na wysokim poziomie dobrostanu wśród pracowników, ponieważ niesie to z sobą wiele korzyści dla organizacji. Pracownicy, którzy czują się w pracy dobrze, rzadziej chorują, a lepsza kondycja zdrowotna powoduje niższą absencję. Inne korzyści to bardziej efektywne wykorzystanie czasu pracy oraz polepszenie relacji międzyludzkich w miejscu pracy (por. CZERW, 2017: 192).

Znaczenie dobrostanu pracowników w jednostkach edukacyjnych podkreślają m.in. Sabina A. NOWAK i Małgorzata SZULC-KURPASKA w artykule *W kierunku dobrostanu przyszłych nauczycieli języków obcych*: „[...] im wyższe poczucie dobrostanu, tym większe mogą być: zaangażowanie nauczycieli w pracę, odporność na stres i niepowodzenia oraz poczucie satysfakcji z wy-

konywanej pracy” (2022: 95). Badaczki podkreślają też, że zawód nauczyciela jest niezwykle wymagający emocjonalnie, więc w sposób szczególnie należałoby zadbać o wysoki poziom dobrostanu osób wykonujących ten zawód:

Szczególnie w zawodzie nauczyciela istnieje ryzyko wypalenia, ponieważ jest on bardzo wymagający emocjonalnie, jest zorientowany na innych ludzi i wymaga stworzenia strefy komfortu dla chronienia siebie przed negatywnymi wpływami z otoczenia. Z drugiej strony pozytywne relacje z innymi ludźmi i wsparcie społeczne, ale i udzielenie wsparcia innym mogą korzystnie wpłynąć na środowisko szkolne. (NOWAK, SZULC-KURPASKA, 2022: 103)

### 3. Kwestionariusz dobrostanu lektorów uczelni wyższych

Elżbieta Lisowska, powołując się na badania Hanny KĘDZIERSKIEJ (2011), wymienia cechy charakteryzujące pracę nauczyciela: publiczność i spolegliwość rozumiane jako przesunięcie granicy między publicznym a prywatnym wymiarem życia; altruizm i zaangażowanie w kontekście konieczności bezinteresownego zaangażowania w życie innych ludzi; samorealizacja w rozumieniu dążenia do osiągnięcia mistrzostwa oraz postawa typu „być”, czyli kierowanie się wartościami uniwersalnymi, mające kompensować nauczycielom niedostatki życia codziennego w związku z brakiem możliwości osiągnięcia sukcesu ekonomicznego w tym zawodzie (por. LISOWSKA, 2018: 14).

W kwestionariuszu do pomiaru dobrostanu w miejscu pracy autorstwa Agnieszki CZERW (2017: 228–231) znalazły się takie zmienne jak: dobre relacje ze współpracownikami oraz przełożonymi; wymierne korzyści z pracy dla pracownika oraz organizacji; spójność wartości pracobiorcy i organizacji, przez którą jest zatrudniony; przejrzystość reguł obowiązujących w firmie; możliwość współdecydowania; poczucie sensu wykonywanej pracy, możliwość rozwoju. Kwestionariusz skierowany jest do pracowników korporacji. Nie wszystkie jego punkty pasują do osób prowadzących zajęcia na uczelni.

Niektóre zmienne istotne w pracy na uczelni wyższej, np. relacje ze studentami czy wpływ warunków pracy wykreowanych przez różnorodne akty prawne dotyczące szkolnictwa wyższego, nie występują w Kwestionariuszu Dobrostanu w Miejscu Pracy (KDMP) A. Czerw. Praca w szkolnictwie, w tym na uczelni wyższej, różni się w znacznym stopniu od pracy w korporacji. W związku z tym podjęłam próbę przygotowania kwestionariusza adekwatnego do sytuacji lektorów języków obcych. O pomoc przy tworzeniu nowego kwestionariusza poprosiłam współpracowników z Zespołu Języka Niemieckiego Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie. W dyskusji wyłoniono, które



pytania z Kwestionariusza Dobrostanu w Miejscu Pracy odnoszą się również do opisu dobrostanu lektora języka obcego oraz jakie pytania należy dodać. W ten sposób powstała wersja testowa Kwestionariusza Dobrostanu Lektora w Miejscu Pracy (KDLMP). Następnie poprosiłam wszystkich członków Zespołu o wypełnienie nowego kwestionariusza ankiety. Zebrałam uwagi krytyczne oraz wprowadziłam kolejne zmiany.

Zmodyfikowany kwestionariusz KDLMP składa się z 4 części. W pierwszej respondenci ustosunkowują się do 15 stwierdzeń dotyczących odczuwalnego dobrostanu w miejscu pracy, używając 7-stopniowej skali zgody, od „1” – zupełnie się nie zgadzam do „7” – całkowicie się zgadzam. W drugiej części kwestionariusza wyrażają opinię na temat wpływu zmian, które dokonały się w szkolnictwie wyższym na przestrzeni lat w odniesieniu do nauczania języków obcych na lektoratach uczelni wyższych, na ich poczucie dobrostanu. W tej części kwestionariusza do wyboru były 4 odpowiedzi: „pozytywny”, „bez wpływu”, „negatywny” oraz „nie dotyczy”. Po każdym pytaniu w części pierwszej i drugiej ankietowani mieli możliwość napisania komentarza. Trzecia część kwestionariusza to barometr dobrostanu lektora, gdzie należało zaznaczyć w skali od 1 – „bardzo niski poziom dobrostanu”, do 10 – „najwyższy poziom dobrostanu”, swoje subiektywne odczucie dobrostanu. Ostatnia część kwestionariusza to metryczka.

Przygotowawszy zmodyfikowany kwestionariusz, chciałam dotrzeć do jak największej liczby lektorów języka niemieckiego prowadzących lektoraty na publicznych uczelniach wyższych. Na stronie internetowej Ministerstwa Edukacji i Nauki znalazłam wykaz uczelni. Na stronach uczelni szukałam kontaktu do germanistów. Następnie wysłałam wszystkim e-maile z linkiem do kwestionariusza z prośbą o jego wypełnienie. W przypadku uczelni, które nie publikują kontaktu do lektorów na stronie internetowej, link wysyłałam do sekretariatu jednostek zajmujących się nauczaniem języków obcych z prośbą o przekazanie go germanistom. W sumie zostało wysłanych około 100 e-maili. Wypełniony kwestionariusz odesłały 43 osoby. Badanie odbyło się w lutym 2023 roku.

## 4. Wyniki badania

### 4.1. Charakterystyka badanej grupy

Około 80% badanej grupy stanowiły kobiety. Aż 51% lektorów/wykładowców to osoby z przedziału wiekowego 50–60 lat. Osoby w wieku 60+ liczyły 21%. Taki sam procent (21%) stanowiły osoby z przedziału wiekowego

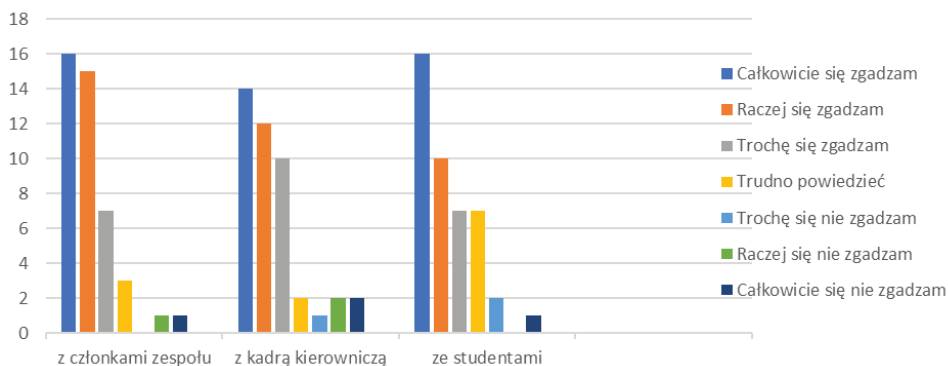
41–50 lat. Osób młodszych w tej grupie zawodowej jest niewiele – wśród ankietowanych 5% reprezentowało grupę wiekową 31–40 lat, a 2% to osoby młodsze.

Germaniści mają bardzo duże doświadczenie pracy w zawodzie: ponad połowa uczy języka obcego dłużej niż 30 lat, jedna czwarta ma ponad 20-letnie doświadczenie.

Zajęcia z języka niemieckiego prowadzi 70% germanistów. Pozostałe 30%, ze względu na niewystarczającą liczbę godzin na lektoratach języka niemieckiego, musiało zdobyć dodatkowe kwalifikacje i podjąć się prowadzenia lektoratów języka polskiego jako obcego bądź angielskiego.

## 4.2. Relacje w miejscu pracy

Wśród wyznaczników poziomu dobrostanu wymienia się relacje w miejscu pracy. Na podstawie analizy wypełnionych kwestionariuszy można stwierdzić, że germanistów łączą pozytywne relacje ze współpracownikami z zespołu i studentami oraz niewiele gorsze z kadrą kierowniczą.



**Wykres 1.** Pozytywne relacje germanistów z wybranymi grupami w miejscu pracy [%]  
Źródło: Opracowanie własne.

W komentarzach pojawiło się wiele pozytywnych adnotacji odnośnie relacji w zespołach, np. „Mamy zgrany, wspierający się zespół, nikt nie gwiazdorzy. Atmosfera rodzinna. Gramy do jednej bramki” (Komentarz 19). „Wspieramy się na co dzień (zastępstwa, podział pracy), organizujemy spotkania integracyjne dla zespołu, na które też zapraszani są pracownicy emerytowani” (Komentarz 21).

Jeśli chodzi o relacje z kadrami kierowniczą, to nie zawsze są one najlepsze. Część ankietowanych podkreśla pozytywne relacje z kierownictwem, niektórzy jednak zaznaczają w komentarzach, że ich pozytywna ocena dotyczy jedynie kierowników zespołu, a nie kierownictwa centrów językowych. Pojawiają się też komentarze określające relacje z kadrami kierowniczą jako „oziębłe”. Prawdopodobnie wszystko zależy od cech indywidualnych osoby piastującej funkcję kierownika czy dyrektora. Pracownicy doceniają, gdy kierownictwo dostrzega ich wkład w pracę i wspiera ich w trudnych sytuacjach. „[...] najsilniejszym czynnikiem motywującym do zaangażowania w pracę jest odczucie, że dyrekcja szczerze dba o dobro pracowników” (SCHWARTZ, 2020: 162). Nie bez znaczenia jest też, czy wśród kadry kierowniczej są przedstawiciele innego języka niż angielski. Jeśli zarządzający oceniają sytuację jedynie z punktu widzenia nauczających języka angielskiego, może to skutkować brakiem zrozumienia dla problemów, które pojawiają się w nauczaniu innych języków. Pracownik czy grupa pracowników pozostawiona bez wsparcia ze strony przełożonych w przypadku wystąpienia problemów, np. germaniści, których obarcza się winą za małą liczebność grup lektoratu języka niemieckiego, doznaje dużego spadku wskaźnika na barometrze dobrostanu.

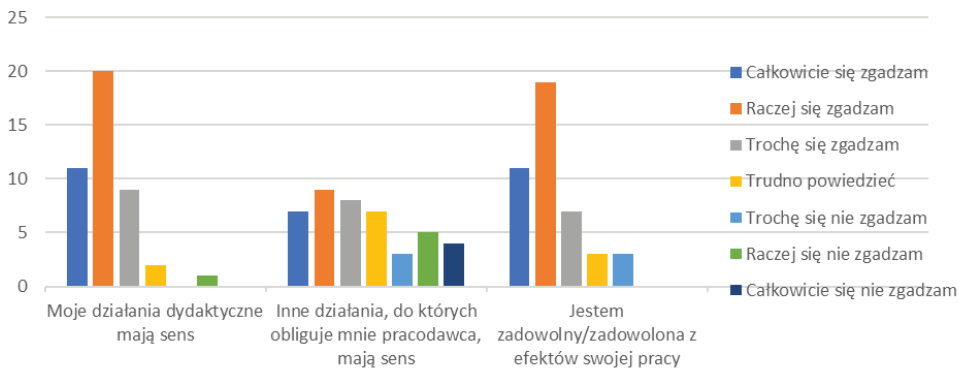
Warto też się zastanowić, jaki nauczyciel/dydaktyk jest dobrze postrzegany przez władze centrów językowych, czy ten, który „jest zdolny wznieść się ponad poziom mistrzowskiego zawodowstwa”, czy raczej ten, który „jest jedynie zewnątrzsterownym, pokornym wobec zwierzchnictwa urzędnikiem” (por. KOWAL-ORCZYKOWSKA, 2014: 141–142). Czy sposoby zarządzania w centrach językowych nie promują właśnie tych drugich? Osób potrafiących zaadoptować się do stawianych oczekiwań, nie zadających zbyt wielu pytań, nie podających w wątpliwość narzuconych wymagań. „[...] »Przywdzianie« niejako uniformu roli, a czasami zdjęcie miary owej roli z konkretnej osoby jest strategią z zewnątrz niejako efektywną, jednak w ostatecznym rozrachunku ukazującą brak własnej siły i kruchość autorytetu” (KOWAL-ORCZYKOWSKA, 2014: 146). Jest wysoce prawdopodobne, że taka strategia przyspieszy awans zawodowy, ale raczej nie wpłynie pozytywnie na wewnętrzne poczucie dobrostanu.

Większość badanych (61%) ocenia swoje relacje ze studentami bardzo pozytywnie. Pozostałe 39% krytycznie ocenia swoje relacje ze studentami. Właściwie trudno się temu dziwić w czasach, gdy „studenci odczuwają naukę języka obcego jako obciążenie, a nie jako inwestycję w przyszłość” (Komentarz 36), a prestiż wśród młodych ludzi wzbudzają nauczyciele/prowadzący pokazujący pozę obojętności i arogancji, elokwentni, potrafiący manipulować innymi, pokazujący, że są majątni, zaopatrzeni w odpowiednie gadżety, np. iPhone’a, wysportowani i muskularni (por. BEDNARSKA, 2014: 101). Chciałoby się powtórzyć za Małgorzatą Bednarską, która publikuje wyniki dyskusji na forum młodzieży odnośnie prestiżu nauczyciela, pytanie: czy pragniemy takiego prestiżu? Na szczęście są to oczekiwania jedynie pewnej grupy studentów,

według obserwacji autorki niestanowiącej na razie większości. Prawdopodobnie osoby, które wypowiadały się na wspomnianym forum, nie zdecydowały się na studia. Szukający w życiu prestiżu finansowego niekoniecznie widzą drogę do jego osiągnięcia na uczelni wyższej. W tym aspekcie sytuacja osób pracujących na uczelniach jest bardziej komfortowa niż dydaktyków szkolnych pierwszych dwóch etapów edukacyjnych.

### 4.3. Poczucie sensu pracy i zadowolenie z jej efektów

Praca wykładowcy w centrum językowym na uczelni kojarzy się przede wszystkim z wykonywaniem pracy dydaktycznej. Jednakże od lat rosną obciążenia biurokratyczne. Hanna Komorowska pisze o presji procedur narzuconych na uczelni przez władze centralne. Konsekwencją konieczności podporządkowania się przepisom związanym z centralizacją i standaryzacją jest: „wzrost biurokracji, ograniczenie autonomii uczelni, a przede wszystkim zredukowanie czasu przeznaczanego na nauczanie na rzecz tworzenia zbędnej dokumentacji” (KOMOROWSKA, 2022: 19). Podobnie sądzą uczestnicy badania (zob. wykres 2). O ile 73% respondentów widzi sens w swoich działaniach dydaktycznych, o tyle jedynie 37% badanych dostrzega sens działań biurokratycznych.



**Wykres 2.** Poczucie sensu pracy i zadowolenia z jej efektów [%]

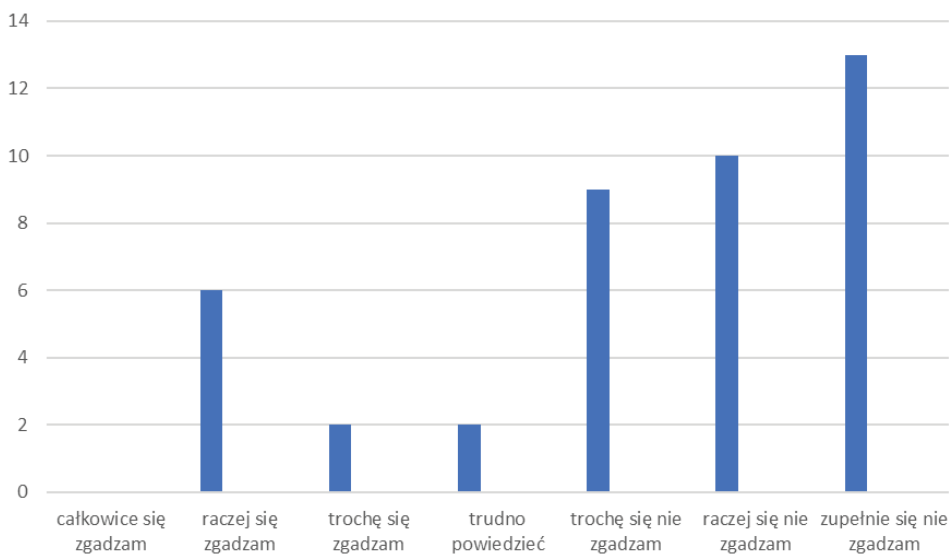
Źródło: Opracowanie własne.

Zadowolonych z efektów pracy jest 70% ankietowanych. Niektórzy wykładowcy podkreślają w komentarzach, że traktują pracę jako misję, realizują się w tym zawodzie i dokładają wszelkich starań, żeby zachęcić studentów do pogłębiania znajomości języka. Jednakże brak zaangażowania studentów i ich roszczeniowość podcina im skrzydła. Utrudnieniem jest też brak możliwości

utworzenia grup na jednolitym poziomie, niekorzystne godziny zajęć oraz przekonania dużej grupy studentów, że znajomość języka angielskiego wystarczy w życiu zawodowym.

#### 4.4. Zadowolenie z warunków finansowych

Jak wskazano w poprzednim podpunkcie poczucie sensu pracy, zwłaszcza dydaktycznej, znajduje się na dość wysokim poziomie. Dużo gorzej jawi się zadowolenie z warunków finansowych. Wykres 3. pokazuje, że większość respondentów nie odczuwa satysfakcji finansowej z pracy. Zwłaszcza ci, którzy pracują na stanowisku lektora, są wynagradzani niewspółmiernie do wkładu pracy. Ich pensja jest niewiele wyższa od płacy minimalnej. Ankietowani wzmiankują też długą drogę do uzyskania awansu, „który następuje na krótko przed emeryturą lub wcale” (Komentarz 9). Brak odpowiedniej gratyfikacji przy jednoczesnym wzroście wymagań przyczynia się do obniżenia dobrostanu ankietowanych osób.



**Wykres 3.** Zadowolenie z zarobków badanych

Źródło: Badania własne.

Paradoks traktowania zawodu nauczyciela w Polsce podkreśla między innymi H. Komorowska:

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 docenianymi pracownikami. (KOMOROWSKA, 2022: 20)

Ankietowani podkreślają w komentarzach, że w związku z niskimi zarobkami są zmuszeni do podejmowania pracy dodatkowej, co skutkuje przemęczeniem, brakiem możliwości zregenerowania sił oraz niemożliwością zadbania o swój dobrostan. Do tego dochodzi frustracja, gdy się okazuje, że „studenci, będąc jeszcze na studiach, zarabiają więcej niż lektorzy po piętnastu latach pracy” (Komentarz 10).

#### 4.5. Możliwości rozwoju

Z przeprowadzonego badania wynika, że jednym respondentom pracodawcy zapewniają całe spektrum interesujących szkoleń, inni zaś, jeśli chcą się rozwijać, muszą je organizować i finansować we własnym zakresie. Wszystko zależy od uczelni. Na temat możliwości rozwoju w miejscu pracy pozytywnie wypowiedziało się 65% badanych. Jednak w niektórych jednostkach szkoleń nie ma wcale, a w innych można wręcz mówić o „szkoleniomani” – nadmiarze szkoleń, które oferują niewiele nowego. W szkołach „wymagania stawiane nauczycielom często nastawione są na zachowania pozorne, a nie na rzeczywisty rozwój. Jednym z przykładów może być zbieranie »sztucznych« dowodów profesjonalizmu dla celów awansu zawodowego [...]” (KOWAL-ORCZYKOWSKA, 2014: 146). Podobnie wygląda sytuacja na uczelniach, gdzie zbiera się zaświadczenia o uczestnictwie w szkoleniach na potrzeby spełnienia wymogów oceny okresowej lub uczestniczy w obowiązkowych kursach, które niewiele nowego wnoszą w rozwój umiejętności pracownika. Organizowanie tego typu szkoleń jest traktowane przez pracowników jako marnotrawienie ich czasu i negatywnie odbija się na wewnętrznym barometrze dobrostanu. Co innego doksztalcenie w dziedzinach, które są dla pracowników interesujące – te zapewniają poczucie rozwoju oraz pozytywne odzwierciedlenie na skali barometru mierzącego poczucie dobrostanu. Za interesującą inicjatywę można uznać np. Dni Rozwoju organizowane przez Studium Języków Obcych jednego z uniwersytetów, gdzie doświadczeniami dzielą się pracownicy oraz zaproszeni eksperci. Jednakże, by je móc obiektywnie ocenić, należałoby przeprowadzić wywiady z uczestnikami i poprosić ich o szczerą opinię na temat tej inicjatywy.

## 5. Zmiany w podejściu do lektoratów języków obcych na uczelniach wyższych

W drugiej części kwestionariusza KDLMP ocenie poddano zmiany, które następowały przez lata w polityce językowej uczelni wyższych.

Zwrot w nastawieniu do nauczania języków obcych na lektoratach nastąpił wraz z ustawą o szkolnictwie wyższym z 2012 roku. Zgodnie z jej zapisami student powinien ukończyć lektorat ze znajomością języka obcego na poziomie co najmniej B2, a absolwent studiów magisterskich powinien opanować go na poziomie B2+. Ten zapis stał się początkiem problemów drugich języków. Władze uczelni w poszukiwaniu oszczędności zaczęły likwidować lektorat drugiego języka obcego, a na uczelniach, gdzie w programie studiów pozostały dwa lektoraty, zredukowano jego godziny. Na skutki nie trzeba było długo czekać. Drugie języki zaczęły znikać z uczelni. Większość biorących udział w badaniu negatywnie ocenia zmiany, które zaszły. Jako ich konsekwencję postrzegają znaczne ograniczenie możliwości wyboru innego lektoratu niż język angielski. Zapis ustawy o konieczności ukończenia lektoratu na poziomie B2 przy ograniczonej liczbie godzin lektoratu w zasadzie uniemożliwia kształcenie językowe na niższych poziomach. Zmniejszenie liczby godzin na lektoracie powoduje, że osiągnięcie wymaganego poziomu językowego jest niewykonalne, często nawet w przypadku języka angielskiego, którego studenci uczą się 10–12 lat lub dłużej, jeszcze przed rozpoczęciem studiów. Teoretycznie w ofercie uczelni jest kilka języków, ale w praktyce, biorąc pod uwagę obniżający się poziom językowy absolwentów szkół z języków innych niż angielski, wybór lektoratu ogranicza się często do języka angielskiego. Jeśli nawet powstają grupy innych języków, to często są w nich osoby prezentujące każdy poziom zaawansowania, więc w zasadzie nie ma możliwości przygotowania zajęć, które byłyby dostosowane do poziomu wszystkich uczestników: „To jest okropne, nie do wytrzymania, utrudnia pracę i wymaga nieustannej »gimnastyki«, jak dopasować materiał do grupy o rozbieżnym poziomie językowym” (Komentarz 48). Taki stan rzeczy rodzi frustrację. Inną przeszkodą jest niemożliwość znalezienia wspólnego terminu zajęć dla studentów, którzy najczęściej reprezentują różne wydziały: „Podziały godzin dla osób uczących w grupach międzywydziałowych, to najgorszy element pracy. Brak jakiegokolwiek powtarzalności. Praca od 8.00 do 22.00. Kilkukrotne dojazdy do pracy w ciągu jednego dnia. Mnóstwo zmarnowanego czasu w środkach komunikacji i brak możliwości wypoczynku” (Komentarz 45). Do tego dochodzi zwiększenie obciążeń biurokratycznych: „Pracuję z grupami międzywydziałowymi, więc mam do wypełnienia ponad 60 sylabusów – totalne załamanie i sylabusowa depresja” (Komentarz 51). Prawdopodobnie nie takie było zamierzenie ustawodawców, ale wraz z wejściem w życie ustawy o szkolnictwie wyższym w 2012 roku rozpoczęła się era polity-

ki jakości na papierze. Kolejne zmiany w przepisach pogłębiały ten stan rzeczy. Lektorzy uczelni wyższych podobnie jak nauczyciele poddawani są licznym presjom, z których najgorsze są presje z zewnątrz o ogromnej sile oddziaływania, określane przez H. KOMOROWSKĄ „niewidzialną ręką systemu” (2022: 14). Wszyscy jesteśmy narażeni na negatywne zmiany warunków pracy stworzonych przez uwarunkowania instytucjonalne na szczeblu państwowym oraz w ramach działań poszczególnych uniwersytetów, które wpływają na ramowe warunki pracy w centrach językowych. W przeprowadzonym badaniu jednoznacznie wybrzmiało, że to zmiany na poziomie ministerialnym doprowadziły do obniżenia poziomu dobrostanu zawodowego lektorów języka niemieckiego.

## 6. Podsumowanie

Ogólny średni poziom dobrostanu zawodowego został określony przez germanistów biorących udział w badaniu na 6,5 w skali 10-stopniowej. Warunki nauczania nie są sprzyjające nie tylko dla uczących niemieckiego, ale też innych języków drugich: brak możliwości utworzenia grup na jednolitym poziomie powodujący frustrację zarówno studentów, jak i lektora; nauczanie w grupach międzywydziałowych odbywające się często w bardzo niekorzystnych porach. Do tego dochodzi niepewność zatrudnienia: „Co roku przeżywam ten sam niepokój, czy zbierze się odpowiednia liczba osób chcących uczyć się niemieckiego, by zapewnić mi pensum” (Komentarz 40). Innym negatywnym czynnikiem wpływającym na dobrostan lektora jest nastawienie studentów do pogłębiania wiedzy językowej, jak komentuje jedna z osób, które wzięły udział w badaniu: „Większość studentów odczuwa naukę języka jako obciążenie, nie jako szansę” (Komentarz 36). Inny respondent podkreśla, że mimo szeroko zakrojonej kampanii informacyjnej na temat znaczenia znajomości języków obcych na rynku pracy, wielu studentów interesuje jedynie zdobycie punktów ECTS.

Z jednej strony germaniści traktują swój zawód jako misję, realizują swe powołanie. Z drugiej strony przyszło im nauczać w warunkach edukacyjnych, które się drastycznie zmieniły w porównaniu z tymi, które pamiętają, gdy zaczynali pracę. Próbuje jakoś dotrzeć do studentów, którzy czasem jawią się istotami z innej planety, i pokazać im, jak nauczyć się języka oraz po co się go uczyć. Czasami odnoszą sukces i to cieszy. Niepowodzenia podcinają im skrzydła, zwłaszcza że często nie mają wsparcia ani ze strony kierownictwa centrum językowego, ani tym bardziej od władz uczelni. Kilka osób podkreślało w komentarzach, że nastąpiła daleko idąca komercjalizacja



uczelnii i nauczający języków obcych, a zwłaszcza drugiego języka, dostają od władz sygnały, iż etaty stanowią znaczącą pozycję po stronie kosztów uczelni. A tłem dla problemów m.in. lektorów języków drugich, ale też innych grup osób zatrudnionych na uczelniach, jest niedofinansowanie sektora edukacyjnego. Wiesława Troszczyńska-Nakonieczna pisze na temat kształcenia nauczycieli:

Na edukację brakuje pieniędzy. Skoro jednak edukacja ma podlegać prawom ekonomii, to dlaczego źle kształci się przyszłych nauczycieli i tym samym marnuje się przeznaczone na to skromne finanse? (TROSZCZYŃSKA-NAKONIECZNA, 2014: 131)

To samo można powiedzieć o lektoratach. Skoro finanse są ograniczone, to dlaczego wysyła się do jednej grupy osoby na poziomie A1 oraz te na B2? Przecież wiadomo, że w takiej grupie „część osób się nudzi, część jest niezadowolona ze zbyt wysokiego poziomu, a lektor jest w takich warunkach zestresowany” (Komentarz 33).

Lektorzy są poddawani licznym presjom, podobnie jak nauczyciele szkolni. H. Komorowska zwraca uwagę na zwiększające się oczekiwania wobec nauczycieli oraz ich samych wobec siebie. Choć podnoszone są wymagania, nie zwiększają się zasoby psychiczne i zawodowe uczących, którzy często dochodzą w swoich działaniach do granic możliwości. W konsekwencji takiego trybu życia są przemęczeni i znajdują się w permanentnym stresie. Radą H. Komorowskiej jest aktywne sprzeciwianie się organom, które narzucają wymagania ponad siły lub są pozbawione głębszego sensu.

Nie warto autodestrukcyjne 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. (KOMOROWSKA, 2022: 23)

Wyniki przeprowadzonych badań pokazują, że istotnym czynnikiem obniżenia dobrostanu lektorów jest wystąpienie nadmiernych obciążeń administracyjno-biurokratycznych, z czym zgadza się autorka niniejszego testu. Jako przedstawicielka analizowanej grupy uważam, iż, mając na uwadze nasz dobrostan oraz dobrostan naszych podopiecznych, nie powinniśmy godzić się na wszystko, czego zażądają nasi przełożeni. Znajdźmy czas dla siebie: na sen, ćwiczenia fizyczne i medytację, na dokonywanie spontanicznych aktów dobroci i wyrażenie wdzięczności (por. SZULC-KURPASKA, 2021: 170–171; NOWAK,

SZULC-KURPASKA, 2022: 95), a być może, gdy za rok czy dwa lata przyjdzie nam określić, na jakim poziomie jest nasz barometr dobrostanu zawodowego, to okaże się, że coś zmieniło się na lepsze.

## Bibliografia

- BEDNARSKA M., 2014: *Waga zawodu nauczyciela a jego prestiż*. W: *Nauczyciel: zawód, powołanie, uwikłanie*. Red. B. JĘDRYCHOWSKA. Legnica: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witelona w Legnicy, s. 97–107.
- CZERW A., 2017: *Psychologiczny model dobrostanu w pracy. Wartość i sens pracy*. Warszawa: PWN.
- KOMOROWSKA H., 2022: *Nauczyciel pod presją*. W: *Współczesna glottodydaktyka wobec zmian edukacyjnych. Nowe wyzwania i innowacyjne rozwiązania*. Red. D. GABRYŚ-BARKER, R. KALAMARZ. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 13–27.
- KOWAL-ORCZYKOWSKA A., 2014: *Tożsamość nauczyciela a uczenie myślenia*. W: *Nauczyciel: zawód, powołanie, uwikłanie*. Red. B. JĘDRYCHOWSKA. Legnica: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witelona w Legnicy, s. 141–151.
- LISOWSKA E., 2018: *Kondycja zawodowa nauczycieli. W poszukiwaniu skutecznej profilaktyki wypalenia zawodowego*. Kraków: Impuls.
- MUSIAŁ E., 2014: *Mity i stereotypy w społecznym postrzeganiu profesjonalizmu nauczycielskiego*. W: *Nauczyciel: zawód, powołanie, uwikłanie*. Red. B. JĘDRYCHOWSKA. Legnica: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witelona w Legnicy, s. 107–119.
- NOWAK S.A., SZULC-KURPASKA M., 2022: *W kierunku dobrostanu przyszłych nauczycieli języków obcych*. „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 93–106.
- SCHWARTZ T., GOMES J., MCCARTHY C., 2020: *Taka praca nie ma sensu czyli jak zarządzać swoją energią*. Warszawa: MT Biznes Sp. z o.o.
- SZULC-KURPASKA M., 2021: *Foreign Language Teacher Wellbeing*. In: *Insights From Foreign Language Learning and Teaching. Spojrzenie na uczenie się i nauczanie języka obcego*. Ed. M. JEDYNAK. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, s. 161–192.
- TROSZCZYŃSKA-NAKONIECZNA W., 2014: *Kompetencja nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w zakresie edukacji polonistycznej a proces kształcenia*. W: *Nauczyciel: zawód, powołanie, uwikłanie*. Red. B. JĘDRYCHOWSKA. Legnica: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witelona w Legnicy, s. 119–133.

### Impact of changes in language teaching at universities on the well-being of German language lecturers

Abstract: Workplace well-being comprises such indicators as good relationships with colleagues and superiors, the freedom to pursue and realize one's professional goals, opportunities for personal and professional development, finding meaning in one's work, financial satisfaction and a sense of stability and security. The study has examined how occupational well-being is perceived among university German lecturers employed at language centres across universities

in Poland. The Lecturer Well-Being at Work questionnaire was used to collect relevant data. The analysis of the completed questionnaires has showed that perceived well-being ranks at the average level i.e. 6.5 on a 10-point scale. State-level institutional frameworks have been identified as having the strongest negative impact on personal well-being at work. These frameworks create the baseline for the development of working conditions across university language centres. For example, the 2012 Higher Education Act contributed to a reduction in the number of hours allocated to language courses. This change resulted in a lower capacity of reaching the B2-level of language proficiency. The B2-level constitutes a statutory requirement, and in practical terms the Act has limited the choice of language courses to English. At present, candidates who decide to study foreign languages other than English are often taught in groups of inconsistent levels, at unfavourable hours. These conditions are highlighted as frustrating for both students and lecturers. Furthermore, there is an additional drawback of high employment insecurity among lecturers who every year experience anxiety as to the numbers of students expected to enrol in their courses. These conditions have a negative impact on the well-being of lecturers and often takes away the sense of purpose of their work. However, despite these unfavourable conditions, German language lecturers enjoy their work, have good relationships with their colleagues and students, and try to organise classes in such a way that didactic progress is achieved despite systematic difficulties.

**Keywords:** well-being at work, foreign language teaching, relationships, stability, sense of meaningful work

## Nowa instrukcja MAKRO dla nauczyciela języka – postpandemiczna modyfikacja warsztatu dydaktyka

**Streszczenie:** Projektowanie, planowanie i prowadzenie zajęć językowych ze studentami Politechniki Łódzkiej uległo zasadniczej zmianie w ostatnich semestrach. Zmiana ta ma charakter projałociowy, a została spowodowana między innymi obiektywnymi czynnikami zewnętrznymi związanymi z koniecznością organizowania lektoratu online, dynamiką przekształceń wewnętrznych zachodzących zarówno w studentach – ich świadomości, wyrażanych potrzebach, oczekiwaniach edukacyjnych i wrażliwości społecznej, jak i w nauczycielach zmotywowanych do weryfikacji metod i technik stosowanych na co dzień, ale również bardziej ogólnej koncepcji komunikacyjnej i glottodydaktycznej, według której prowadzone są zajęcia lektoratowe. Modyfikacje warsztatu są także konieczne ze względu na potrzebę udzielania wsparcia (studentom i sobie) na znacznie szerszą skalę niż przed rokiem 2020.

**Słowa kluczowe:** glottodydaktyka, jakość, zmiana, instrukcja

### 1. Wprowadzenie

Pandemia istotnie zakłóciła przebieg procesu edukacji uczniów i studentów, powodując znaczne straty na wielu płaszczyznach, a często rujnując dobrostan psychiczny i fizyczny ludzi. Obecnie nauczyciele na nowo stają przed potężnym wyzwaniem – muszą pracować nad identyfikacją i likwidacją luk w efektach uczenia się oraz zapewniać ukierunkowane wsparcie i umiejętnie interweniować, aby zniwelować zaległości w wiedzy i umiejętnościach swoich uczniów.

Dodatkowo w ostatnich postpandemicznych latach zarówno studenci, jak i dydaktycy poddawani są silnej presji, prawdopodobnie nieporównywalnej z żadnym wcześniejszym doświadczeniem edukacyjnym. Presja ta wynika z zachwiania uniwersalnych podstaw, powszechnych przekonań oraz pragnień,

w których osiedliśmy przed rokiem 2020. Ma ona charakter psychologiczny, społeczny, polityczny i ekonomiczny, jak wskazują dane pochodzące z raportów publikowanych przez różnorodne instytucje i organizacje (WHO, 2023). Cele edukacyjne, droga kariery, ambicje i plany większości dydaktyków akademickich i studentów uległy dość zasadniczej modyfikacji, a priorytet celowości i sensowności zyskują zgoła inne obszary życia niż przed rokiem 2020.

Spostrzeżenia, rekomendacje i opinie zawarte w niniejszym artykule są w głównej mierze pokłosiem intensywnej obserwacji, refleksji i autorefleksji, której autorka poddawała siebie – jako dydaktyka i człowieka, oraz swoich studentów – jako młodych dorosłych i uczniów rozwijających kompetencje językowe i komunikacyjne. Wydaje się także, że formułowane tu poglądy znajdują potwierdzenie w raportach publikowanych obficie przez instytuty krajowe i europejskie, a dotyczących stanu uniwersytetu w XXI wieku, stanu psychofizycznego aktorów występujących na arenie szkolnictwa wyższego oraz szerzej, dobrostanu i profilu pokolenia Zet (WHO, 2021).

Niniejszy artykuł zawiera także wnioski wynikające z bliskiej obserwacji pracy studentów Politechniki Łódzkiej i krytycznej autoewaluacji metod stosowanych w codziennej pracy autorki prowadzącej zajęcia językowe z tymi studentami na przestrzeni ostatnich lat (2020–23) zarówno w trybie online, jak i w sali w kontakcie bezpośrednim.

Zawarte są tu również rekomendacje i propozycje zmian warsztatowych, które zmierzają do urealnienia doświadczenia akademickiego i pogłębienia efektu dydaktycznego będącego efektem wysiłku studentów i dydaktyków, przy jednoczesnym niewyczerpywaniu wewnętrznych zasobów oraz zachowaniu równowagi psychofizycznej obu stron. Rekomendacje te zostały ujęte w formie instrukcji MAKRO, czyli stosując analogię z obszaru informatyki, zestawu parametrów, dyspozycji i wyznaczników, które wywołują lub umożliwiają wykonanie działań na zmiennych. MAKRO to akronim powstały z pierwszych liter angielskich słów budujących opisywaną instrukcję – *Mindset* (nastawienie, sposób myślenia), *Adaptability* (akceptacja zmiany) *Kindness* (wzajemna życzliwość) *Resilience* (kluczowa umiejętność), *Obligation* (wybór i zobowiązanie). Zmienne to okoliczności, warunki i formy pracy dydaktyka, predyspozycje psychologiczne i społeczne, długo- i krótkoterminowe cele oraz metody i techniki dydaktyczne.

## 2. Kontekst dydaktyczno-organizacyjny

Faktem jest, że praktyczna znajomość języka angielskiego odgrywa ciągle istotną rolę w różnych dziedzinach życia. Jest konieczna szczególnie w życiu

zawodowym inżyniera, specjalisty obsługi lub projektanta nowoczesnych technologii, maszyn, robotów i urządzeń. Studenci PŁ zachęceni są do współpracy z fachowcami z różnych stron świata, angażowania się w projekty międzynarodowe, grupy projektowe, wymianę studencką itd. Jednocześnie ich umiejętności komunikacyjne często nie są wystarczające do osiągnięcia celów i tak pożądanego sukcesu w tego typu ambitnych przedsięwzięciach.

Między innymi na nauczycielu języka obcego spoczywa odpowiedzialność takiego doboru metod i technik pracy, aby pomóc młodym studentom budować te umiejętności, rozwijać je skutecznie, zyskać jednocześnie przekonanie o celowości i własnej mocy komunikacyjnej, zdolnościach społecznych i autoedukacyjnych. Ta odpowiedzialność w obecnej rzeczywistości łączy się z niepewnością, niepokojem co do spodziewanych wyników, wątpliwościami dotyczącymi skuteczności tradycyjnie rozumianej glottodydaktyki nastawionej na realizację efektów uczenia w podziale na cztery zdefiniowane ściśle umiejętności. W nauczycielach często budzą się zwątpienie, dezorientacja i niepokój, mogące potencjalnie prowadzić do zachwiania wiary we własne kompetencje i skutkować wypaleniem zawodowym, na które są szczególnie narażeni. Ten artykuł nawiązuje do proponowanych już wcześniej metodyk alternatywnych (CLIL, Dogme itp.) (MEDDINGS, THORNBURY, 2009). Być może również stanie się przyczynkiem do zwiększania świadomości istnienia wymienionych niepokojów, powszechności ich występowania i sposobów radzenia sobie z trudnościami tego typu.

W Centrum Językowym Politechniki Łódzkiej proces projektowania i prowadzenie zajęć językowych ze studentami uległ zmianie o charakterze jakościowym, a jej celowość i właściwy kierunek zostały potwierdzone między innymi przez zewnętrzny organ akredytujący Europejskie Stowarzyszenie na Rzecz Jakości Usług Językowych, które ponownie w roku 2022 nadało Centrum Językowemu PŁ Certyfikat jakości EAQUALS. Certyfikat ten został przyznany po szczegółowej ocenie, obejmującej wszystkie aspekty działalności dydaktycznej i organizacyjnej Centrum Językowego. Również ocena wewnętrzna oraz informacja zwrotna od studentów potwierdza właściwy kierunek następujących sukcesywnie zmian.

### 3. Postpandemiczny warsztat nauczyciela języka – deeskalacja i przesunięcie akcentu

W praktyce dokonujące się modyfikacje warsztatu dydaktycznego wynikają z obserwacji zachowań i postaw, a także dynamiki przekształceń wewnętrznych zachodzących zarówno w studentach – ich świadomości, wyrażanych

potrzebach, oczekiwaniach edukacyjnych i wrażliwości społecznej, jak również w nauczycielach coraz bardziej zmotywowanych do weryfikacji metod i technik stosowanych na co dzień, ale też poszukujących metod przebudowania bardziej ogólnej koncepcji komunikacyjnej i glottodydaktycznej, według której prowadzone powinny być zajęcia lektoratowe. Proces ten prowadzi do deeskalacji oczekiwań, budowania relacji i jakościowej efektywnej komunikacji z innymi uczestnikami raczej niż testowania i mierzenia cech „produktu końcowego”, czyli zbudowanej/wykształconej lub wykreowanej kompetencji językowej.

Nastawienie raczej na proces niż produkt to nie jest koncepcja nowa, jednak nacisk na uczenie się społeczne i emocjonalne (ang. SEL – *social-emotional learning*) staje się coraz wyraźniejszy w ostatnich latach, szczególnie w kontekście kryzysu postpandemicznego. Emocje i dobrostan ucznia i nauczyciela postrzegane są jako integralne elementy procesu edukacji i rozwoju człowieka. SEL to proces, dzięki któremu wszyscy młodzi ludzie oraz dorośli nabywają i stosują wiedzę, umiejętności i postawy w celu rozwijania zdrowej tożsamości, zarządzania emocjami i osiągania osobistych i grupowych celów, odczuwania i okazywania empatii oraz nawiązywania i utrzymywania budujących relacji (OECD, 2021).

Opisywana tutaj propozycja zmiany akcentu dydaktycznego jest propozycją autorską, wpisującą się wyraźnie w zarysowany kontekst psychospołeczny. Propozycja dydaktycznej instrukcji MAKRO zasadza się na kilku wybranych filarach wskazywanych coraz częściej przez praktykujących dydaktyków jako szczególnie istotne w działaniach praktyków nastawionych nie tylko na cel edukacyjny, ale także na wspieranie dobrostanu własnego i uczniów (THOM, 2020). Zostaną one poniżej zaprezentowane i omówione, a także poparte nawiązaniami do realnych kontekstów i sytuacji z klasy oraz zajęć prowadzonych przez autorkę w ciągu ostatnich kilku semestrów lat akademickich 2020–21, 2021–22 i 2022–23.

### 3.1. *Mindset* – nastawienie i sposób myślenia

Sposób myślenia nauczyciela języka obcego powinien zmieniać się stale, a szczególnie istotna jest umiejętność ciągłego redefiniowania swojej roli wobec uczniów: od wyczerpanej już raczej formuły wszechwiedzącego mędrca, poprzez rolę przewodnika i facylitatora, aż do wspierającego towarzysza, partnera umiejętnie ukazującego i wzmacniającego obszary siły – w studencie i w sobie samym. To jest prawdopodobnie najwłaściwsza definicja nastawienia na rozwój (*growth mindset*) i prawdopodobne narzędzie zapewniające sukces w procesie uczenia się i nauczania (HOSKINS, 2019).

W tak definiowanym podejściu, faktycznie skoncentrowanym na uczniu, nauczyciel ma większą szansę zapewnić studentom możliwość wzięcia odpowiedzialności za efekty pracy, zachęcić do współpracy z rówieśnikami i zaangażowania się w działania, które są istotne dla ich życia zawodowego, społecznego i prywatnego.

Stosowanie innowacyjnych technik dydaktycznych, osadzonych w możliwie autentycznym kontekście powinno prowadzić do kształtowania umiejętności komunikacyjnych. Zachęcanie do wyrażania opinii, emocji i reagowania na komunikaty jest łatwiejsze, gdy postawa nauczyciela wynika z autentycznego przekonania i wyboru metod opartych na współpracy ze studentami. Taka budząca zaufanie dialogowa technika polega na prowadzeniu procesu uczenia się w kierunku coraz skuteczniejszej wymiany komunikacyjnej, a nie dążeniu do nieosiągalnej bezbłędnej perfekcji formalnej, funkcjonalnej lub lekcyjnej.

Studenci we wspólnocie rówieśniczej i w opartej na wzajemnym zaufaniu współpracy z nauczycielem powinni rozwijać swoje różnorodne umiejętności w miarę upływu czasu. W codziennej praktyce studenci przede wszystkim zachęceni są do opowiadania o swoich doświadczeniach życiowych, zadawania pytań i przyznawania się do niewiedzy, spędzają czas na wymianie opinii, czasem spierają się z nauczycielem – robią to bez lęku i bez pośpiechu. Podkreślanie wartości podejmowanego wysiłku, akceptacji popełnianych błędów może pomóc rozwinąć wiarę we własne umiejętności i wzmocnić poczucie sprawczości. Studenci z początku nieufni, zachęceni, ale nie naciskani zbyt mocno, zwykle po jakimś czasie zyskują zdolność otwarcia komunikacyjnego – chętniej, bez stresu, a w końcu z entuzjazmem i radością angażują się w rozmowy w parach, grupach i autentyczną wymianę zdań z nauczycielem, w którym widzą zainteresowanego partnera raczej niż ewaluatora efektów ich pracy. Jednocześnie nauczyciel czerpie większą satysfakcję z pracy, obserwując zaangażowanych studentów, działających zgodnie z jego wskazówkami i bez niepotrzebnego, blokującego niepokoju. Dodatkowo należy zauważyć, że umiejętność zdefiniowania potrzeby zmiany perspektywy i sposobu myślenia o otaczającej rzeczywistości, a następnie implementacja tej zmiany, wydaje się kluczowym czynnikiem warunkującym praktyczną, skuteczną, dydaktykę konstruktywistyczną.

### 3.2. *Adaptability* – akceptacja zmiany

Zdolność adaptacji jest kluczową umiejętnością zarówno dla nauczycieli języków, jak i uczniów, szczególnie w dzisiejszym szybko zmieniającym się



świecie. Nauczyciele języków obcych mogą i powinni wspierać zdolności adaptacyjne własne i studentów na co najmniej kilka różnych sposobów.

Przede wszystkim szczególnie pożądaną cechą jest gotowość i otwartość na zmianę – wypróbowywanie nowych technik dydaktycznych, eksperymentowanie, wykorzystywanie niestandardowych materiałów i technologii – to wszystko, aby angażować studentów, wzmacniać ich wiarę we własną sprawczość.

Z kolei umiejętność elastycznego dostosowania się do potrzeb konkretnej grupy to druga, czasem niezwykle trudna umiejętność. Te same efekty uczenia się można osiągać różnymi sposobami – istotne jest, aby te sposoby były akceptowane i integrowane przez studentów. Każda grupa studentów ma specyficzną energię, pulę talentów i obszar zainteresowań, dlatego ważne jest dostosowanie instrukcji do ich faktycznych potrzeb i możliwości. Umożliwiają to modyfikowanie tematów dyskusji, adaptowanie technik dydaktycznych, wybór rodzajów ćwiczeń z większej puli, którą zwykle dysponuje doświadczony nauczyciel. Zdarza się, że studenci reagują silnie emocjonalnie lub fizycznie na pewne pozornie neutralne bodźce – miało to miejsce w czasie zajęć prowadzonych online w tzw. semestrach pandemicznych, a także w pełnych niepewności i niepokoju semestrach zajęć stacjonarnych roku akademickiego 2021–22. Jakkolwiek jest to czasem ogromne wyzwanie, nauczyciel powinien być gotowy na bieżąco dostosowywać swoje plany lekcji w odpowiedzi na nieoczekiwane zdarzenia lub zmiany w potrzebach i stanie psychofizycznym studentów, na przykład pozwalając im na swobodniejszą wymianę, otwarte wypowiedzenie obaw lub pozostawanie w ciszy i pracę z tekstem, wyjście z sali zajęciowej, płacz itp. Na dłuższą metę takie postępowanie nauczyciela buduje autentyczne zaufanie do niego i pozwala w przyszłości pozyskać studentów oraz zachęcić ich do wykonania kolejnych trudniejszych zadań językowych.

### 3.3. *Kindness* – wzajemna życzliwość

Życzliwość jest kolejną istotną, lecz niedocenianą cechą nauczycieli języków obcych, ponieważ może pomóc w stworzeniu otwartego, pozytywnego i wspierającego środowiska nauki, a to z kolei wzmaga motywację, pewność siebie i sprzyja dobremu samopoczuciu studentów i nauczycieli. Współcześnie nauczyciel musi być szczególnie uwrażliwiony na uczucia, obawy, wyzwania, stany emocjonalne i psychiczne studentów. Musi być uważnym obserwatorem i słuchaczem, gotowym poświęcić czas i uwagę studentowi, usłyszeć sformułowany wprost bądź między słowami komunikat dotyczący jego słabości lub problemów. Pokolenie przebudźcowanych młodych dorosłych (popularnie zwanych „zetkami”) jest ze wszech miar narażone na choroby cywilizacyjne,

zaburzenia fizyczne i psychiczne, których nie należy i nie da się zignorować w przestrzeni uczelnianej (DE BARBARO et al., 2023). Studenci często zupełnie otwarcie komunikują swoje problemy nauczycielowi, uprzedzając pewne niestandardowe sytuacje lub zachowania, które mogą mieć miejsce na zajęciach. Bywa jednak i tak, że nie mówią o swoich problemach. Uważny empatyczny nauczyciel powinien mieć świadomość, że w każdej grupie studentów może się zdarzyć osoba ze spektrum zaburzeń autyzmu, osoba przeżywająca żalobę, chorą fizycznie lub w trakcie rekonwalescencji, doświadczająca skutków traumy lub wojny (w Politechnice Łódzkiej uczy się obecnie kilkuset studentów z Ukrainy, a także pracują nauczyciele pochodzący z tego kraju), student w depresji itd. Nie chodzi tu o to, aby oczekiwać od nauczyciela umiejętności udzielania profesjonalnej pomocy w każdym tego typu kryzysie – raczej o to, aby umieć empatycznie wysłuchać studenta, wskazać fachową jednostkę uprawnioną do udzielania pomocy (Akademickie Centrum Zaufania, Biuro ds. Osób Niepełnosprawnych PŁ), po prostu po ludzku zareagować lub okazać zainteresowanie.

Autentycznie życzliwy i prawdziwie uważny nauczyciel jest otwarty i serdeczny, jest dostępny w przypadku pytań, informacji zwrotnych i wsparcia również poza czasem zajęć – taka postawa jest korzystna dla obu stron, pozwala zbudować zaufanie i wspiera relację opartą na współpracy. W ten sposób także tworzymy bezpieczną przestrzeń edukacyjną, bezpieczne i integracyjne środowisko uczenia się, w którym studenci i nauczyciele czują się możliwie swobodnie, komfortowo, wyrażają siebie, podejmują ryzyko i nie boją się popełniać błędów. Ponownie należy zaznaczyć, że takie postępowanie wiąże się ze świadomą zgodą na odpuszczenie presji i niejako zwolnieniem siebie oraz studentów z konieczności dążenia do bardzo trudno mierzalnej (szczególnie w obszarze komunikacji językowej) doskonałości od pierwszej próby. Powinien wystarczyć nam efekt polegający na zauważalnym progresie i rozwoju zintegrowanych umiejętności komunikacyjnych, akademickich i społecznych, będący udziałem – co niezwykle istotne – obu stron.

Życzliwy nauczyciel to także taki, który zauważa i pozwala świętować sukces i osiągnięcia studentów, bez względu na to, jak są małe; jest gotowy docenić wysiłki i postępy studentów. Nawet mały gest, uśmiech, krótka pochwała lub podziękowanie (najlepiej wypowiedziane na forum całej grupy) może zmienić atmosferę i zmotywować studentów w sposób nieporównywalny z żadną inną metodą udzielania informacji zwrotnej.

W końcu także życzliwy nauczyciel szanuje indywidualne różnice swoich uczniów, w tym ich preferowane sposoby uczenia się, pochodzenie oraz zdolności, i tworzy środowisko uczenia się, które integruje i docenia te różnice. Z doświadczenia autorki wynika także to, że okazywana autentyczna nienachalna i nieudawana lub wystudiowana życzliwość odbija się niejako od studenta jak od lustra i wraca do nadawcy, czyniąc warunki pracy bardziej znośnymi oraz redukując poziom stresu.

### 3.4. *Resilience* – kluczowa umiejętność

Odporność na stres i czynniki negatywne występujące w naszym otoczeniu zawodowym to element absolutnie nie do pominięcia w zestawie narzędziowym postpandemicznego aktywnego dydaktyka. To cecha, która powinna być rozwijana przez nauczycieli, ponieważ może ona pomóc dostosować się do zmian w środowisku zawodowym uczelni, przezwyciężyć wyzwania oraz utrzymać motywację i dobre samopoczucie. Jak budować odporność? Nie jest to proste zadanie, jednak należy spróbować możliwie najpełniej dbać o siebie, czyli priorytetowo traktować swoje zdrowie fizyczne i psychiczne. Jakkolwiek banalnie to brzmi, wysypiać się, ćwiczyć, angażować w działania promujące relaks i odprężenie.

Odporny i silny nauczyciel:

- koncentruje się na pozytywnych aspektach swojego doświadczenia w nauczaniu i docenia postępy oraz sukcesy swoich studentów i własne;
- jest w stanie dostosować się do zmieniających się okoliczności i jest gotowy wypróbować nowe metody nauczania lub technologie, bez lęku przed popełnieniem błędu bądź przed porażką;
- jest w kontakcie ze współpracownikami, potrafi budować więzi i relacje z nimi, co stanowi źródło wsparcia oraz zachęty w trudnych czasach;
- postrzega trudności i wyzwania przede wszystkim jako możliwości rozwoju i uczenia się;
- poszukuje okazji do rozwoju zawodowego, stara się uczestniczyć w życiu akademickim, jest zaangażowany w rozwój warsztatu i utrzymuje jakość pracy oraz motywację.

Tak definiowana odporność może być opisana jako miękka siła pozwalająca oddziaływać skutecznie na otoczenie (ZHANG, YANG, 2017). To siła wynikająca z wewnętrznego przekonania i autentycznego, ale niewypalającego zaangażowania, a także z umiejętności odpuszczenia oraz zgody na powrót do wcześniejszego etapu i powtórzenie cyklu. Taka umiejętność pozwala docelowo zbudować wewnętrzną wytrwałość, zachować spokój w obliczu trudności czy nieoczekiwanych zdarzeń każdego rodzaju – dotyczących studentów, środowiska pracy, warunków zewnętrznych, współpracowników itp.

### 3.5. *Obligation* – wybór i zobowiązanie

Ostatnim, ale nie najmniej ważnym filarem formułowanej na nowo instrukcji postpandemicznego dydaktyka jest zgoda na dobrowolne przyjęcie odpo-

wiedzialności wynikającej z dokonanego wyboru w imieniu własnym i wspólnoty akademickiej dydaktyków i studentów. Nauczyciel pozostający na swoim stanowisku pracy, stający przed studentem i oferujący mu swoje metody oraz wsparcie podejmuje istotne zobowiązanie. W tym sensie praca dydaktyka jest ciągle działalnością zawodową o wyjątkowym charakterze, etosie i wiąże się ze szczególną odpowiedzialnością. Niestety zdaje się, że to przekonanie dotyczące zawodu nauczyciela ulega powolnej dewaluacji. Warto jednak przypomnieć, że nauczyciele przyjmują odpowiedzialność za bezpieczeństwo studentów – rozumiane jako zapewnienie bezpiecznego i integracyjnego środowiska uczenia się oraz promowanie pozytywnych relacji, jak również dbałość o właściwy ukierunkowany rozwój intelektualny studentów. Pandemia COVID-19 uwidoczniła wcześniej istniejące nierówności w systemie edukacji. Nauczyciele powinni być świadomi tych braków i powinni działać na rzecz promowania równości oraz integracji, zapewniając wszystkim studentom dostęp do włączającej edukacji możliwie wysokiej jakości, niezależnie od ich pochodzenia i sytuacji materialnej, osobistej, społecznej oraz politycznej.

#### 4. Podsumowanie

Codzienna praktyka dydaktyczna oparta na pięciu zdefiniowanych tu filarach pokazuje, że metoda ta sprawdza się i przynosi pozytywne efekty. Autorka pracuje w ten sposób od co najmniej czterech semestrów, co stanowi standardowy cykl lektoratu obowiązujący w Politechnice Łódzkiej dla studentów pierwszego stopnia studiów (kurs języka obcego realizowany w wymiarze 30 godzin kontaktowych w semestrze w trakcie czterech kolejnych semestrów zakończony jest egzaminem językowym na poziomie minimum B2 według CEFR).

Korzyści ze zmiany warsztatu dydaktycznego sprowadzają się do silnego poczucia celowości i skuteczności edukacyjnej zarówno po stronie nauczyciela, jak i studentów (czego dają wyraz w spontanicznie formułowanych w trakcie i po kursie uwagach oraz komentarzach zwrotnych). Nie do przecenienia jest też dynamika dialogu student – wykładowca i autentyczność relacji oraz poczucie satysfakcji, a także pewności obranego kierunku. Korzyścią bardziej mierzalną są wyniki w postaci uzyskanych przez studentów ocen końcowych – 100% studentów podchodzących do egzaminu językowego kończącego lektorat otrzymało ocenę pozytywną.

Rekomendacje ogólne formułowane dla dydaktyków pragnących zaadaptować przedstawioną tu instrukcję MAKRO dydaktyczną powinny obejmować kilka kluczowych elementów:

- definiowanie zdrowych granic w pracy nauczyciela,
- umiejętność okazywania życzliwości, radości i szacunku,
- dawanie sobie i innym prawa do błędu oraz umiejętne wykorzystywanie błędu jako narzędzia uczenia się,
- stosowanie umiarkowanego tempa pracy dydaktycznej,
- umiejętność udzielania i przyjmowania wsparcia,
- zgoda na eksperymentowanie,
- umiejętność budowania relacji wspólnotowych,
- formułowanie realistycznych w danym kontekście oczekiwań,
- umiejętność dokonywania oraz otwartość na refleksję i autorefleksję.

Wyzwania edukacji akademickiej po pandemii to obszar zajmujący wielu ekspertów poszukujących coraz to bardziej wymiernych i skutecznych metod pracy ze studentem. Można wyrazić nadzieję, że przedstawiona tu dydaktyczna instrukcja MAKRO nastawiona na współpracę między zaangażowanymi aktorami – nauczycielami i studentami, długofalowo pomoże dostosować oraz urealnić metody i techniki nauczania, takie jak nauczanie hybrydowe lub online, aby faktycznie zrealizować oczekiwania i potrzeby ludzi, szczególnie ich potrzeby komunikacyjne.

Nauczyciele rozumiejący głęboko swoją rolę we współczesnym świecie mają szansę stworzyć pozytywne, wspierające środowisko uczenia się, które będzie sprzyjało sukcesom, ale też dobremu samopoczuciu studentów i nauczycieli aktywnych na polu edukacji akademickiej po pandemii. W końcu budowanie przekonania o własnej sprawczości daje nam poczucie kontroli nad życiem, a dbałość o siebie i swój dobrostan to obowiązek, a nie luksus.

## Bibliografia

- ALLEN R., KANNANGARA C., VYAS M., CARSON J., 2022: *European university students' mental health during Covid-19: Exploring attitudes towards Covid-19 and governmental response*. <https://europepmc.org/article/MED/35194357> [dostęp: 4.05.2023].
- DE BARBARO B., DŁUŻEWSKA E., PRAGŁOWSKA E., WOYDYŁŁO E., 2023: *Jak wzmacniać odporność psychiczną*. „Znak”, nr 813/2, s. 4–35.
- CAPPELAERE G., 2021: *The Mental Health Burden Affecting Europe's Children*. <https://www.unicef.org/eu/stories/mental-health-burden-affecting-europes-children> [dostęp: 4.05.2023].
- GĘBAL P., NAWRACKA M., 2019: *Nauczanie języka polskiego jako drugiego w świetle założeń dydaktyki konstruktywistycznej. Autorski model glottopedagogiczny*. „Edukacja”, 3(150), s. 54–67.
- GRZELAK S., ŻYRO D., 2021: *Jak wspierać uczniów po roku epidemii. Raport oparty na wynikach badań, przeprowadzonych wśród uczniów, rodziców i nauczycieli w okresie 04.2020–01.2021*. Warszawa. Raport Instytutu Profilaktyki Zintegrowanej. [https://ipzin.org/images/pdf/Raport\\_jak\\_wspierac\\_uczniow\\_po\\_roku\\_epidemii.pdf](https://ipzin.org/images/pdf/Raport_jak_wspierac_uczniow_po_roku_epidemii.pdf) [dostęp: 4.05.2023].

- HOSKINS S., 2019: *Growth Mindset for Teachers, Growing Learners in the Classroom*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- KLUS-STĄŃSKA D., 2010: *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: ŻAK Wydawnictwo Akademickie.
- MEDDINGS L., THORNBURY S., 2009: *Teaching Unplugged – Dogme in English Language Teaching*. London: DELTA Publishing.
- OECD (THE ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT), 2021: *Social and Emotional Skills Well-being, Connectedness and Success*. [https://www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotional%20Skills%20-%20Well-being,%20connectedness%20and%20success.pdf%20\(website\).pdf](https://www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotional%20Skills%20-%20Well-being,%20connectedness%20and%20success.pdf%20(website).pdf) [dostęp: 4.05.2023].
- WHO (WORLD HEALTH ORGANIZATION), 2021: *Mental health of adolescents*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health> [dostęp: 4.05.2023].
- WHO (WORLD HEALTH ORGANIZATION), 2023: *Adolescent and young adult health*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescents-health-risks-and-solutions> [dostęp: 4.05.2023].
- THOM J., 2020: *Teacher Resilience – Managing Stress and Anxiety to Thrive in the Classroom*. London: John Catt Educational Limited.
- ZHANG Y., YANG Z., 2017: *The Soft Power of Teacher’s Instructional Decision Making: An Empirical Study of 4 Chinese EFL Teachers and Native English Teachers*. „Teachers English Language and Literature Studies”, vol. 7, no. 1. file:///C:/Users/Marta/Downloads/The\_Soft\_Power\_of\_Teachers\_Instructional\_Decision.pdf [dostęp: 4.05.2023].

New instruction MACRO for a language teacher –  
post-pandemic modification of teaching methods

**Abstract:** Designing, planning and conducting language classes for Lodz University of Technology students has undergone a fundamental change in the last few semesters. This is a pro-quality change, which was caused by external factors related to the necessity of conducting online language courses, but also by the dynamics of internal transformations taking place both in students – their awareness, communicated needs, educational expectations and social sensitivity – as well as in teachers, who became motivated to verify their methods and techniques used on a daily basis and a more general communication and glottodidactic concept according to which language classes are conducted. Workshop modifications result also from the need to provide socio-emotional support for students and teachers on a much wider scale than before 2020.

**Key words:** glottodidactics, quality, change, instruction

## Student and teacher well-being and remote classes Online engagement during the pandemic – a comparison of English courses taught before, during and after the pandemic

**Abstract:** The aim of the article is to analyse the results of a survey conducted among students and teachers. The survey concerned the assessment of online engagement and well-being, as well as the comparison of English courses taught before, during and after the pandemic. The pandemic time caused major disruptions to teaching and learning across the education sector. In the survey, the impact of the pandemic on student engagement and performance in the second year of an undergraduate language course was investigated, comparing students' activity during the emergency transition to the online mode during the pandemic *versus* the traditional mode before the pandemic. It was found that the rapid transition to full online teaching without physical face-to-face teaching resulted in a decline in students' engagement, as evidenced by lower attendance at tutorials, even though there was virtual face-to-face activity available to students. Furthermore, a decrease in student engagement and motivation was observed. The results indicate the importance of providing a structure and teacher-student interaction in the online mode. Supporting the student emotionally and taking care of their well-being significantly increased their satisfaction in the course.

**Keywords:** face-to-face education, online education, glottodidactics, engagement, motivation, student-teacher interaction

## 1. Introduction

The pandemic caused major disruptions to teaching and learning across the education sector. In the survey, the impact of the pandemic on student engagement and performance in the second year of an undergraduate language course was investigated, comparing activity during the emergency transition to the online mode during the pandemic *versus* the traditional mode before the pandemic. The method employed in this study was the quantitative design with a cross-sectional survey. A cross-sectional study is a type of research design in which data are collected from many different individuals at a single point in time. In cross-sectional research, it is possible to observe variables without influencing them. In the survey, the sample consisted of 450 students (283 female, 167 male) and 53 teachers of English (41 female and 12 male).

First, there had to be a clear statement of the research questions and objectives. Then, a comprehensive review of existing literature related to the research topic was conducted. That helped to understand the current state of knowledge and identify gaps in the literature. Following that, a structured questionnaire that included questions relevant to the research objectives and hypotheses was prepared. The survey questions had to be clear, concise, and unbiased. There was conducted a pre-test of the questionnaire on a small group of individuals (not from the target sample) to identify and correct any issues with question clarity, wording, or response options. Then the target group/test group (students and teachers) was defined. In-person interviews, online surveys and paper-based questionnaires were used. The requirement to obtain informed consent from participants and maintain their anonymity and confidentiality was met. The research had to comply with ethical standards, including obtaining informed consent, protecting participants' privacy, and handling data responsibly. Finally, the conclusion of the research project was formulated by summarizing the key findings and their significance in addressing the research objectives and hypotheses.

An online, anonymous questionnaire survey was conducted at the University of WSB Merito Gdańsk and Gdynia. The survey concerned the assessment of online engagement and well-being, as well as comparison of English courses taught before, during and after the pandemic. Both students and teachers took part in the survey. The main research concern was the assessment of online engagement and well-being in the courses, the quality of the teacher–student relationship and the level of student satisfaction with teaching. Respondents answered closed single- and multiple-choice and open-ended questions, which allowed a closer look at the perceptions about modern school and distance learning. Students and teachers were also given complete freedom to express their opinions in the open questions.



The survey clearly indicated that the rapid transition to full online teaching without physical face-to-face teaching resulted in a decline of students' engagement, as evidenced by lower attendance at tutorials, even though there was virtual face-to-face activity available to students. Furthermore, a decrease in students' motivation was observed. The results indicate the importance of providing a structure and teacher-student interaction in the online mode. Supporting the student emotionally and taking care of their well-being significantly increased their satisfaction with the course.

## 1.1. Theoretical overview

### 1.1.1. Student well-being

Student well-being refers to the overall physical, mental, and emotional health of students in an educational setting. During the pandemic, students faced numerous challenges, such as social isolation, increased screen time, and difficulties in adapting to remote learning environments. A research study by WALTERS, RUNELL and KREMSER (2021) indicates that the pandemic has negatively impacted students' mental health and well-being, leading to increased stress levels, anxiety, and decreased motivation. Comparing student well-being before, during, and after the pandemic can shed light on the long-term effects and identify potential interventions required.

### 1.1.2. Teacher well-being

Teacher well-being encompasses the physical, mental, and emotional health of educators. The sudden transition to remote teaching posed significant challenges to teachers, including adapting to new technology, managing increased workload and maintaining student engagement. Research by SOKAL (2020) highlights the negative impact of the pandemic on teacher well-being, leading to increased burnout and decreased job satisfaction. Examining changes in teacher well-being across different phases of the pandemic can provide insights into necessary support systems and strategies for improving teacher experiences.

### 1.1.3. Online engagement

Online engagement refers to the levels of participation, interaction and active involvement of students in remote learning environments. Before the pandemic, traditional face-to-face English courses typically involved in-person discussions, group activities and interactive learning experiences. However, the shift to online platforms introduced new challenges to maintaining student engagement (KNOPIK, 2022). The importance of various factors, such as instructional design, student-teacher interaction and technological tools are highlighted in fostering online engagement. Comparing online engagement levels before, during and after the pandemic can reveal the effectiveness of different approaches and help identify best practices for remote English courses. By investigating the impact of the pandemic on student and teacher well-being and by comparing online engagement levels in English courses across different phases, this study aims to contribute to the existing literature on remote learning during unprecedented times. Understanding these dynamics can guide educational institutions.

## 2. Comparison of distance education and traditional education

There is one fundamental element that distinguishes distance education (DAD) from traditional education: the relationship between teachers and students changes significantly. In distance learning, the teacher must perform as a tutor, prepare material, plan activities, must be creative and inspiring (POLAK, 2014) and must constantly evaluate the activities carried out by the student. The main role of the teacher is to provide learning opportunities in which the students can develop skills and competences independently. Obviously, it does not mean that contact with the student must cease. On the contrary, it is of primary importance to think of the scheduling of virtual activities, among other things, to ensure contact with and inside the group. Moreover, what changes profoundly is the dimension of the learning process. It is therefore important to change the current approach and go beyond the traditional practices.

In distance learning, activities in direct (synchronous) connection, such as e.g. video conferences, must be constant, because they serve to maintain the contact, but they do not have to be omnipresent; the need to make the students feel safe and supported does not have to mean a suffocating presence. Also, the concentration threshold of students when they are at home severely drops. Hence, it is useful to diversify the tools and not just focus on videoconferencing to the virtual lesson. Despite the fact that they provide no direct contact, written messages, videos or podcasts are nevertheless very effective tools to stimulate

the attention and teachers should dynamically insert innovative methods of teaching in their everyday lives (MICOŃSKA-STADNIK, 2021).

For all these reasons, the simple reproduction of traditional activities should be absolutely avoided. Flexibility and creativity, on the other hand, are essential to make the most of the potential of distance learning and to limit its disadvantages at the same time.

## 2.1. Synchronous and asynchronous distance learning

Online learning is defined as a learning experience in a synchronous or asynchronous environment with the use of different devices (e.g. mobile phones, laptops, etc.) with Internet access (HRASTINSKI, 2007). In these environments, students can be anywhere (and feel absolute independence) to learn and interact with teachers and other students (SINGH, THURMAN, 2019). Distance learning refers to a range of varied and articulated tools that allow students to continue education even remotely. The first important distinction to be made is the one between synchronous and asynchronous lessons: the latter are the easiest but least effective; they may involve video lessons, recorded video lectures or even be limited to an e-mail in which the lecturer assigns the material to be studied and the tasks to be done. In asynchronous learning, also known as one-way communication, lessons are mainly off-line, deferred and students manage their own time. The curriculum and lecturers provide reading material, recorded lectures, assignments and projects to be completed by a given deadline. Common methods of asynchronous online learning include lecture modules, self-guided, pre-recorded video content, virtual libraries, lecture notes (slides) and online discussion forums or social media platforms, surveys and polls.

## 2.2. Distant learning classes before, during and after the pandemic

An anonymous online survey conducted at WSB Merito University in Gdańsk and Gdynia explored the evaluation of teaching before, during and after the pandemic by students and English language teachers. There were 15 questions made available to selected groups of students and teachers in order to increase control over the completion of the questionnaires and to reduce the possibility of unwanted participation. The main research problem was to

determine the quality of the student-teacher relationship and the level of student satisfaction with teaching. Students and teachers answered both closed single-choice and multiple-choice types of questions, as well as open-ended questions, allowing the researcher to take a closer look at perceptions of teaching in the period before, during and after the pandemic. The questions were worded in a clear and unambiguous way. The sample consisted of 450 students (238 female students and 167 male) and 53 teachers of English (41 female and 12 male). The analysis of the results allowed conclusions to be drawn about the students' attitudes towards the classes, their educational expectations, and their evaluation of the teaching behaviour.

### 2.2.1. Procedures of data collection

#### 2.2.1.1. Pre-pandemic data collection

Before the pandemic, data on student and teacher well-being were collected using surveys administered in-person or through online platforms. Information on baseline engagement levels in English courses was obtained through existing records.

#### 2.2.1.2. During-pandemic data collection

During the pandemic, surveys were distributed electronically to capture changes in student and teacher well-being. Additionally, online engagement metrics were collected continuously throughout the pandemic period.

#### 2.2.1.3. Post-pandemic data collection

After the pandemic, surveys were administered to assess changes in student and teacher well-being. An online engagement survey was performed.

### 2.2.2. Data analysis

The collected data were analysed using appropriate statistical techniques, such as descriptive statistics, t-tests. The results were compared across different phases of the pandemic to identify significant changes in student and teacher well-being and online engagement levels in English courses.

### 2.2.3. Ethical considerations

All the participants of the survey submitted their consent, were assured of confidentiality, and protection of their rights. All the data were anonymized and securely stored to maintain privacy and confidentiality.

## 2.3. Survey results

There were five sections of questions prepared, involving demographic information, online English language classes, remote learning, engagement and welfare of both students and teachers. Section One and the first three questions: ‘What is your age, gender and employment status’ were aimed to receive the basic information about the respondents. The answers were almost equally distributed: 50% were at the age range of 25 and 34, 30% at the age range 34–44, 10% at the age range between 18 and 24 and 10% at the age range of 45 or more. Most respondents identified as female (60%), followed by male (40%). Many respondents were employed full-time (40%), followed by self-employed (20%), employed part-time (20%), and only studying (20%).

The next question ‘How many online English language classes have you taken before the pandemic, during the pandemic and after it?’ was answered by the students as follows:

- “before the pandemic”: the majority of respondents took 1–2 online English language classes before the pandemic (50%), followed by 3–4 online language classes (30%), and 5 or more online language classes (20%);
- “during the pandemic”: the vast minority of respondents took 1–2 English language classes during the pandemic (0%), followed by 3–4 online English language classes (1%), and 5 or more English language classes – 99% of respondents;
- “after the pandemic”: the majority of respondents reported not taking any online English language classes after the pandemic (75%), followed by 1–2 online language classes (10%), and 3–4 online language classes (15%).

Section three concerned the engagement in remote classes. The question ‘How engaged were you in remote English language classes during the pandemic compared to in-person classes before and after the pandemic?’ was answered in the following way: the majority of respondents reported being less engaged in remote English language classes during the pandemic compared to in-person classes before the pandemic (60%), followed by equally engaged (30%), and more engaged (10%).

The next question analysed tools and techniques that online language course instructors used for increasing the students' engagement during remote classes. The most common tools were interactive online activities (60%), video conferencing (30%), and online discussions (10%). The last question in this section was 'What challenges did you face in engaging with remote English language classes during the pandemic?' The most common answers mentioned technical difficulties (60%), distractions at home (30%) and difficulties in communicating with the instructor or classmates (10%). It was also necessary to verify whether 'remote English language classes during the pandemic affected students' moods'. The majority of the respondents reported that remote English language classes during the pandemic had a negative effect on their mood (70%), followed by no effect (20%), and positive effect (10%). What is particularly interesting, the answers to the question 'What measures did your English language course instructor take to address student and teacher welfare during remote classes?' revealed that these were regular check-ins with students (60%), offering enhancing good mood resources (30%), and reducing workload (10%). The next question in this section was: 'How did remote English language classes during the pandemic affect your workload as a teacher or student?' The majority of the respondents reported that remote English language classes during the pandemic increased their workload (60%), followed by no effect (30%), and decreased workload (10%).

The last, open question: 'Do you have any additional comments about English language courses taught before, during, and after the pandemic?' brought some interesting answers. The most common final comment was a desire for more in-person classes (40%), followed by a request for more engaging remote activities (30%), and a request for more mental health resources (20%). These results suggest that while some students were able to remain engaged in remote English language classes during the pandemic, the majority found it challenging and reported negative effects on their mood and mental health. English language course instructors were able to take measures to address student and teacher welfare, but there was a desire for more in-person classes and more engaging remote activities.

Drawing on the results of the survey, it appears that remote English language classes during the pandemic had a negative impact on the mood of most of the students. This is a disconcerting finding and it highlights the importance of considering the welfare of students and teachers in the design and delivery of remote courses. It is positive to note that English language course instructors took measures to address student and teacher welfare, such as regular check-ins with students. However, it is clear from the results that there is still a desire for more in-person classes and more engaging remote activities. This suggests that there is a room for improvement in the design and delivery of remote courses to enhance student engagement and overall satisfaction. The findings related

to the challenges faced by students in engaging with remote English language classes during the pandemic, such as technical difficulties and distractions at home, highlight the need for effective communication and support from instructors to help students navigate these challenges.

Overall, the results of the questionnaire provide a valuable insight into the experiences of students and instructors in English language courses before, during, and after the pandemic. The insight can be helpful in improving the development of strategies to enhance student engagement and welfare in remote courses, and to ensure that English language courses continue to meet the needs and expectations of students and instructors.

## 2.4. Implications for educational institutions

Educational institutions need to prioritize mental health and well-being of both students and teachers. Providing resources for coping with stress, facilitating social connections, and promoting self-care strategies can help mitigate the negative impact of the pandemic on well-being. Moreover, professional development programs should focus on equipping teachers with strategies to manage their workload and enhance job satisfaction. Also, the study highlights the need to develop effective strategies to improve online engagement in English courses during remote learning. Instructional design should prioritize interactive and engaging learning activities, such as virtual discussions, collaborative projects, and multimedia resources. Moreover, fostering regular communication and student-teacher interaction through online platforms can enhance engagement and support student learning.

The pandemic time demonstrated the necessity for educational institutions to be prepared for sudden disruptions and transitions to remote learning. Institutions should invest in infrastructure, technology, and training to ensure seamless transitions between in-person and online learning. This includes providing professional development opportunities for teachers to enhance their digital pedagogical skills and adaptability.

In conclusion, this study highlights the negative impact of the pandemic on student and teacher well-being and the challenges faced in maintaining online engagement in English courses. By understanding these issues, educational institutions can implement strategies to support the well-being of students and teachers and improve the effectiveness of remote learning experiences. Future research should continue to explore and refine interventions to address these challenges and create more resilient and effective educational systems.

### 3. Challenges for continuing remote teaching and learning

Some of the challenges to be considered when continuing remote teaching and learning include:

- *access to technology and internet connectivity*: while many students and teachers were able to adapt to remote learning during the pandemic, there were still many who did not have access to the technology or internet connectivity required to participate in online classes. This can exacerbate existing inequities in education and limit opportunities for some students;
- *student engagement and motivation*: remote learning can be challenging for some students, particularly those who struggle with self-motivation or need more structure and support. Teachers will need to find ways to keep students engaged and motivated in online classes, for example, by providing interactive activities and regular feedback;
- *social isolation and mental health*: one of the benefits of in-person classes is the opportunity for social interaction and the sense of community that can be developed. Remote learning can be isolating for some students and teachers, which can have negative impact on mental health. Teachers will need to find ways to promote social interaction and provide support for students' mental health;
- *quality of instruction and assessment*: online learning can present challenges to teachers in delivering high-quality instruction and assessing student learning. Teachers will need to find ways to ensure that online instruction is as effective as in-person instruction and that assessments are fair and reliable;
- *sustainability and scalability*: remote learning can require significant investments in technology and training for teachers, which may not be sustainable or scalable in the long term. Institutions will need to find ways to make remote learning more cost-effective and scalable while maintaining quality.

Overall, while remote learning has its benefits, it also presents several challenges that will need to be addressed in order to ensure that it is effective and equitable for all students and teachers. It is difficult to predict how the teaching and learning system will change from now on. However, it is probable that technology will continue to play an increasingly important role in education, and there may be a greater emphasis on personalized learning, project-based learning, and interdisciplinary approaches. Additionally, the pandemic has highlighted the need for greater flexibility in the education system, and we may see more hybrid learning models that combine both in-person and remote learning.



### 3.1. Challenges for teachers and students

There are several challenges that both teachers and students face when it comes to distance learning. Here are some examples:

#### 3.1.1. Challenges for teachers

One of the foremost challenges for teachers transitioning to remote teaching is the lack of training and familiarity with the wide range of available technologies and platforms. From video conferencing tools to learning management systems, all the options can be overwhelming for educators who are accustomed to traditional classroom settings. Without adequate training and support, teachers may struggle to effectively use these tools to facilitate engaging and interactive remote lessons. Adapting teaching methods to suit the remote learning environment can pose significant challenges for educators. Traditional instructional strategies that rely heavily on face-to-face interaction and physical resources may not fit virtual classrooms.

Teachers have to find innovative ways to deliver content, foster collaboration, and assess learning outcomes in online settings. One of the drawbacks of remote teaching is the limited opportunity for real-time interaction and feedback from students. Building rapport and maintaining communication with students becomes crucial in overcoming this challenge, as it fosters a sense of community and encourages active participation in virtual learning environments. Without the physical presence of a teacher to monitor and regulate behavior, students may become disengaged or easily distracted during online lessons. To counteract this challenge, teachers must employ interactive multimedia resources, incorporate varied instructional strategies, and create opportunities for active participation to keep students actively engaged in their learning.

Access to resources and materials is another significant challenge faced by teachers in remote teaching, particularly for schools or educators with limited budgets. Teachers have to use available resources creatively, collaborate with colleagues, and advocate for equitable access to technology and educational resources to ensure that all the students have the tools they need to succeed in remote learning environments.

#### 3.1.2. Challenges for students

One of the primary challenges for students in remote learning is the lack of access to essential technology, internet connectivity, and other resources

necessary for online education. Without access to devices such as laptops, tablets, or reliable internet connections, students may struggle to participate fully in virtual classrooms, complete assignments, or engage with learning materials.

Remote learning environments lack the structured routines and social interactions inherent in traditional in-person classrooms, making it challenging for students to maintain motivation and focus. Without the physical presence of teachers and peers, students may feel isolated or disconnected from the learning process, leading to decreased engagement and productivity.

Another significant challenge in remote learning is the reduced interaction and support which students receive from teachers and peers compared to in-person learning environments. Without the opportunity for spontaneous face-to-face interactions or immediate assistance, students may feel isolated or unsupported in their academic endeavors. Remote learning environments may present challenges for students in understanding and following instructions, particularly without the benefit of face-to-face explanations and demonstrations. Complex concepts or procedures may be more difficult to grasp without the opportunity for direct interaction with teachers or hands-on learning experiences.

#### 4. Potential distractions and interruptions at home or other remote learning environments

It is important to note that the above-mentioned challenges may vary depending on individual circumstances and the level of technological infrastructure and resources available. Additionally, some of these challenges can be addressed with proper planning, training, and support from schools and educational institutions. There are several possible solutions that can help address the challenges of distance learning to both teachers and students.

##### 4.1. Solutions for teachers

Educators should have access to training and opportunities for professional development, to help them become more comfortable with remote teaching technologies and platforms; also collaboration and sharing of the best practices among teachers should be promoted to help them adapt their teaching methods to the remote environment. Use of interactive teaching methods, such as breakout rooms, quizzes, and polls, to increase student engagement and participa-

tion is a must; as well as providing regular feedback and support to students to help them stay on track and motivated. Online resources and materials that are available for free or at a low cost should be used.

Therefore, there can be identified some key factors that can support teacher well-being. Comprehensive training and professional development opportunities are crucial to help teachers become more proficient in remote teaching technologies and platforms. Workshops, webinars, and online courses can equip educators with the skills and confidence needed to navigate virtual classrooms effectively. Collaboration among teachers facilitates the sharing of best practices and innovative teaching methods suited for the remote environment. Platforms for educators to exchange ideas and strategies foster a supportive community that promotes continuous improvement in remote teaching approaches. Interactive teaching methods such as breakout rooms, quizzes, and polls enhance student engagement and participation in virtual classrooms. These interactive elements create dynamic learning experiences that captivate students' attention and promote active involvement in the learning process.

Providing students with regular feedback and support is essential for keeping them motivated and on track with their learning goals. Timely feedback helps students identify areas for improvement and reinforces their progress, contributing to a positive and supportive learning environment.

Accessible digital resources expand educational opportunities, even for schools or educators with limited budgets. Teachers need access to reliable and functional technology, such as a computer, the Internet connection, and software applications to facilitate online classes. Having the right tools can make teaching online easier and more effective, which can reduce stress and increase job satisfaction.

The pandemic has disrupted many aspects of daily life, including work schedules. Teachers may appreciate a flexible schedule that allows them to manage their work and personal responsibilities. Flexibility can also provide teachers with time to take care of their own health and well-being.

Administrators can play an important role in supporting teachers' well-being during the pandemic. This includes providing clear communication, resources, and training for online teaching, as well as offering emotional support and recognition for teachers' efforts. The pandemic has made it challenging for teachers to interact with colleagues and students. Collaborative environments, such as virtual meetings or online discussion forums, can help teachers feel connected to others and provide opportunities for professional development. The pandemic has increased stress and anxiety levels for many people. Teachers may benefit from access to resources such as counselling, mental health support, or wellness programs that can help them manage stress and prioritize self-care. Finally, recognition and appreciation can go a long way in supporting teacher well-being during the pandemic. Recognizing the challenges that teachers face

and expressing gratitude for their hard work and dedication can boost morale and help teachers feel valued and supported.

#### 4.2. Solutions for students

Students should be granted access to essential technological infrastructure, including internet connectivity and devices such as laptops, tablets, and Wi-Fi hotspots, imperative for effective engagement in remote learning environments. Moreover, comprehensive support mechanisms should be in place to assist students encountering challenges in maintaining motivation or concentration, comprising regular check-ins and access to counseling services. Additionally, fostering peer and teacher connections through online platforms and virtual office hours is recommended, alongside the provision of clear and succinct instructions to facilitate students' comprehension and adherence to course materials. Establishing explicit guidelines and expectations for remote learning is essential to facilitate student accountability and minimize potential distractions, thereby optimizing learning outcomes.

Overall, effective distance learning requires collaboration, flexibility, and adaptability from both teachers and students. By implementing these solutions and working together, it is possible to overcome the challenges of distance learning and provide high-quality education to students.

#### 5. Conclusion

For students, distance learning resulted in decreased motivation, engagement, and academic performance. Several studies have found out that students struggled with the lack of structure, social interaction, and support provided by in-person classes. Additionally, students have reported difficulties in staying motivated and focused in a remote learning environment, which resulted in their decreased academic performance.

However, some studies have also identified positive outcomes of distance learning. Technology has the power to make the instructor a better facilitator or coach, bringing greater resources to bear in the classroom and adjusting the instruction to fit the individual (CHRISTEN, 2009). For instance, some teachers have reported increased use of technology and greater collaboration between teachers and students. Additionally, some students have reported that distance

learning provided greater flexibility and allowed them to work at their own pace.

The findings suggest that distance learning has had a significant impact on the well-being of teachers and students. While there are some positive outcomes, such as increased use of technology and greater collaboration, the negative outcomes cannot be ignored. To promote the well-being of teachers and students in future distance learning scenarios, it is important to address the factors that contribute to stress and burnout among teachers and provide students with the necessary support to stay motivated and engaged. Additionally, the adoption of best practices in online teaching and learning can help to enhance the overall effectiveness and success of distance learning.

## References

- CHRISTEN A., 2009: *Transforming the classroom for collaborative learning in the 21st century*. "Techniques: Connecting Education and Careers", 84(1), pp. 28–31.
- GALLAGHER S., PALMER J., 2020: *The Pandemic Pushed Universities Online*. "The Change Was Long Overdue", September 29. <https://hbr.org/2020/09/the-pandemic-pushed-universities-online-the-change-was-long-overdue> [accessed: 11.03.2023].
- HODGES C.B., MOORE S., LOCKEE B.B., TRUST T., BOND A., 2020: *The difference between emergency remote teaching and online learning*. "EDUCAUSE Review", March 27. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> [accessed: 17.04.2023].
- HRASTINSKI S., 2007: *The Potential of Synchronous Communication to Enhance Participation in Online Discussions, paper presented at the 28th International Conference on Information Systems*. Montreal, Canada, December 9–12.
- MICHOŃSKA-STADNIK A., 2001: *Innowacyjność w dydaktyce językowej w opiniach przyszłych nauczycieli języka angielskiego*. In: *Spojrzenie na uczenie się i nauczanie języka obcego*. Ed. M. JEDYNAK. Wrocław, Oficyna Wydawnicza ATUT, pp. 121–137.
- NATIONAL ACADEMIES OF SCIENCES, ENGINEERING, AND MEDICINE, 2018: *How People Learn II: Learners, Contexts, and Cultures*. Washington, DC: The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/24783> [accessed: 12.03.2023].
- POLAK M., 2014: *Model SAMR, czyli o technologii w nauczaniu*. <https://edunews.pl/badania-i-debaty/badania/2736-model-samr-czyli-o-technologie-w-nauczaniu> [accessed: 10.05.2023].
- PYŻAŁSKI J., 2021: *Edukacja zdalna w czasie pandemii COVID-19 w Polsce: mapa głównych szans i zagrożeń. Przegląd i omówienie wyników najważniejszych badań związanych z kryzysową edukacją zdalną w Polsce dla Wojewódzkiej Rady Dialogu Społecznego w Gdańsku*. [https://operon.pl/Edukacja\\_zdalna\\_w\\_czasie\\_pandemii\\_COVID-19.pdf](https://operon.pl/Edukacja_zdalna_w_czasie_pandemii_COVID-19.pdf) [accessed: 12.03.2023].
- SINGH V., THURMAN A., 2019: *How Many Ways Can We Define Online Learning? A Systematic Literature Review of Definitions of Online Learning (1988–2018)*. "American Journal of Distance Education", no. 33, pp. 289–306. <https://doi.org/10.1080/08923647.2019.1663082> [accessed: 3.04.2023].

---

UNESCO (UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION), 2020: *Education: From disruption to recovery*. <https://www.unesco.org/en/covid-19/education-disruption-recovery> [accessed: 3.04.2023].

#### Dobrostan uczniów i nauczycieli a zajęcia zdalne

##### Zaangażowanie online podczas pandemii, porównanie kursów przed, w trakcie i po pandemii

**Streszczenie:** Celem artykułu była analiza wyników badania przeprowadzonego wśród studentów i nauczycieli. Badanie dotyczyło oceny zaangażowania w zajęcia odbywających się online oraz porównania kursów języka angielskiego prowadzonych przed, w trakcie i po pandemii. Czas pandemii spowodował poważne zakłócenia w nauczaniu i uczeniu się w całym sektorze edukacji. Artykuł ukazuje wpływ pandemii na zaangażowanie i wyniki studentów na drugim roku licencjackiego kursu językowego, dzięki porównaniu aktywności studentów w zajęciach prowadzonych online w czasie pandemii i tej sprzed pandemii, kiedy zajęcia realizowane były stacjonarnie. Stwierdzono, że szybkie przejście do pełnego nauczania online bez fizycznego nauczania twarzą w twarz spowodowało spadek zaangażowania oraz motywacji studentów, o czym świadczy niższa frekwencja na tutorialach, mimo że studenci mieli dostęp do wirtualnych zajęć twarzą w twarz. Wyniki wskazują, że warto jest zadbać o ustalenie klarownej struktury i interakcji między nauczycielem a studentem podczas korzystania z platform online. Wspieranie studenta emocjonalnie i dbanie o jego dobre samopoczucie znacząco zwiększało jego satysfakcję z kursu.

**Słowa kluczowe:** edukacja face-to-face, edukacja online, glottodydaktyka, uczenie się – zaangażowanie, motywacja, interakcja student–nauczyciel, tryb online



## Część II

### Dobrostan z perspektywy studenta





## Student–teacher relationships as a source of mutual support in emotionally challenging times

**Abstract:** This conceptual chapter focuses on higher education language learning and teaching in emotionally challenging times. Difficult experiences and painful emotions caused by tragic events, such as war or a pandemic, make sound student–teacher relationships ever more important. First, the chapter highlights the characteristics of higher education, particularly the undergraduate experience. It addresses student and teacher wellbeing in the context of care and relation-based pedagogy. After discussing shared responsibilities in the tertiary-level language education context, it concludes by making a case for critical self-reflection in order to foster learner and teacher wellbeing.

**Keywords:** higher education, relational pedagogy, mutuality, vulnerability, responsibilities

### 1. Introduction

Engaging in the writing process of this chapter on mutual student–teacher support in emotionally challenging times was an emotionally-charged journey in itself. I was reliving my students’ and my own uncertainties and anxieties caused by the shared lived experience of the Covid-19 pandemic and the outbreak of war in Ukraine. The mood or the spirit of the time spent writing this chapter is best evoked by Diana Krall’s song *Narrow daylight*, in particular the line “Are we stronger than we believe?” (<https://www.youtube.com/watch?v=0XMZNI1qKh8>). Strength, optimism and resilience were qualities much needed in both students and teachers – especially in recent times, full of distressing events, from the onset of the pandemic in 2020 to the beginning of the war in Ukraine in 2022. Both parties have had or still have to cope with a number of upheavals and insecurities, within and beyond the language classroom.

In this regard, it is interesting that MACINTYRE, GREGERSEN and MERCER (2019: 262) describe the act of engaging in learning a language as always being a “long-term, gradual acquisition process, necessitating perseverance, optimism and resilience”. Resilience is also found to play a vital role in the entanglement of student wellbeing, relational pedagogy and students’ sense of belonging to their degree program (OBST, KÖTTER, 2020). According to OBST and KÖTTER’S (2020) findings, strong student–teacher relationships not only improve students’ wellbeing and identification with their study program. Rather, they suggest that the stronger students’ identification with their study program, the better their resilience in stressful times (OBST, KÖTTER, 2020: 148). This was confirmed by SEIDL’S (2021) study on translation students’ sense of academic belonging and experience of resilience during emergency remote teaching in lockdown periods. Similarly, in their study with university students, ARSLAN et al. (2022) concluded that students’ resilience, hope, and optimism significantly promoted mental health and wellbeing in pandemic times. As regards optimism, PAPAJA’S (2022) findings on pandemic-induced online teaching show that students need empathetic teachers who encourage them to think positively.

In this chapter, I argue that teachers, in return, need empathetic, positively thinking students, especially in times when painful emotions make teaching and learning rather tough. Positive thinking in the face of adversity as proposed by positive psychology (SELIGMAN, 2011) can help students as much as their teachers. The pandemic has sharply demonstrated our interrelatedness as human beings, irrespective of our roles as teachers or students in the academic encounter. In fact, a study on translation of students’ perceived emotional highs and lows during the pandemic suggests that, rather than widening the distance between both parties, the fact that teachers and students are both vulnerable, fundamentally interrelated human beings and were both equally affected by the pandemic brought them even closer together (SEIDL, 2022).

Language education for translation students at undergraduate level forms the educational context of this chapter – more specifically, German L1 and L2 teaching within the bachelor’s degree Transcultural Communication at the University of Graz, Austria. The chapter is based on the conviction that teaching is “intellectually and emotionally complex and demanding” (MCLEAN, 2008: 76), that teachers are “inevitably embroiled in the cognitive, social and emotional development of their students” (MCLEAN, 2008: 76) and that students can have as long-lasting impacts on teachers as *vice versa*.

## 2. Teaching undergraduate students

Compared to the context of secondary education with its encounters between adults and children or adolescents, tertiary-level student–teacher relationships are formed between adults, albeit during less frequent encounters. Usually, university classes take place only once a week, which is why it is all the more important to carefully consider the classroom activities for the short amount of time that students and teachers work, think and act together (VALCKE et al., 2021). During a decisive phase of formative years in students' lives, teachers have the privilege to cross their paths and provide them with stimuli in order for them to make sense of their worlds (VALCKE et al., 2021). In terms of space and time, the academic social interactions that were most often reduced to the online environment during the pandemic will probably remain just a short episode in a long-standing teaching career. Still, for many students these online semesters may have constituted a large part of their student life.

If less frequent student–teacher interactions constitute a distinctive feature of tertiary education, then the approachability of lecturers is critical not only for the student–teacher relationship but also “for an overall feeling of connectedness to the university and preventing students from becoming alienated from [it]” (HAGENAUER, VOLET, 2014: 371). In pandemic conditions, the occurrence and the quality of meaningful online interactions were even more important to prevent students from losing the connection to their *alma mater* altogether. However, also higher education teachers struggled not to lose that connection, as demonstrated by WOOD et al. (2023).

For FELTEN and LAMBERT, (2020: 1–2), student–teacher and peer relationships are “the beating heart of the undergraduate experience” and “a primary factor in learning, belonging, and persistence”. They identify four principles of a relationship-rich undergraduate education: Every student must (1) feel genuinely welcome and experience deep care, (2) be inspired to learn, (3) develop a web of significant relationships, and (4) explore questions of meaning and purpose (FELTEN, LAMBERT, 2020: 17). When teaching undergraduate students, we should remember that after their transition from secondary to tertiary education they are “bombarded with new terms, ideas, concepts, theorems, procedures, situations, experiences” (BARNETT, 2007: 34). They come into direct contact with complexity and uncertainty, when pre-existing assumptions and dominant arguments are called into question. Through their formative years at university, they should then derive their own interpretations, judgments, and arguments, primarily within their disciplinary field (BARNETT, 2007: 34).

According to BARNETT (2007: 34, original emphasis) the “task of the student is to grapple with uncertainty, to come into a felt relationship *with* uncertainty”. Moreover, he considers critical engagement with the idea of

supercomplexity as a constitutive part of higher education. As Table 1 illustrates, students are required to cope with four interrelated quadrants (hence the dotted lines): (a) the unpredictability of the world, (b) the uncertainty that comes with unpredictability, the instability that arises in the face of (c) the contestability of accounts of the world, and the fact that one's understanding of the world and of oneself is always (d) challengeable. The coronavirus and the ensuing pandemic serve BARNETT (2022: 133) as a striking example to illustrate this interrelatedness.

Table 1

Four sub-concepts of supercomplexity

	World	Ontology	Self	Epistemology
Cognitive	(a) Unpredictability	Ontology of the world	(c) Contestability	Epistemology of the world
Experiential	(b) Uncertainty	Ontology of the self	(d) Challengeability	Epistemology of self

Source: Adapted from BARNETT, 2022: 133.

BARNETT (2007: 147) compares the university experience with bungee jumping. As teachers, we should allow our students – as figurative bungee jumpers – to take the leap. Our task is to ensure that the ropes will hold, while we stand back and encourage them to just have a go, intellectually, practically, and personally. We have to cede control, to learn to lose control while conveying the message “Nothing will happen to you; you are in a safe place” (BARNETT, 2007: 147). This message, however, was hard to uphold during the pandemic when, at a global level, nobody felt safe but rather anxious and deeply vulnerable. From spring 2020 onwards, teachers and students alike experienced the uncertainty of not knowing what the immediate future would hold or for how long the period of suffering would last. In my view, during the global health crisis, BROOKS’ (2012) concept of teaching like a mountain was a better suited metaphor of the student–teacher relationship. BROOKS (2012: 114, original emphasis) calls for the “quality of *presence*, concern for students’ experiences of emotional exposure, and a firm, genuine and gentle composure that expresses to the student ‘I hear you’, ‘I’m right here’, and ‘I’m not going anywhere’”. Especially the latter statement encapsulates the very essence of lockdown conditions with severe restrictions on social gatherings or travelling opportunities. By and large, in emotionally charged times of a pandemic or of war, language teaching spaces – whether on-site or online – can form a shared space and a place of belonging, in the (online) language classroom and beyond. VALCKE et al. (2021: 70) aptly describe this interconnectedness of students and teachers in higher education: “It is highly relevant to concep-

tualise teaching spaces as spaces for transformation, for becoming, through interaction and reflection. But this does not only apply to our students, teaching is also a practice through which teachers grow, transform and shape themselves”.

In times of heightened volatility, meaningful student–teacher relationships can provide reciprocal support and a sense of stability if they are based on mutuality and openness to transformation. This line of thinking will be elaborated on further in the following section.

### 3. A care and relation-based pedagogy

The power and the potential of academic relationships to be transformational is emphasized by FELTEN and LAMBERT (2020: 161), who remind higher education teachers of the rare and special privilege to work with undergraduate students. They argue that teachers’ most important legacies are the students they influence throughout their careers, maybe not even knowing the number of lives they touch nor the far-reaching consequences of their words and actions. However, I would like to propose an additional view, suggesting that, similarly, many students might not know how many teachers’ lives they touch through their words and actions in an academic working relationship.

In emotionally challenging times, teachers long for encouraging words as much as their students do. Any collective experience of insecurity, shared threats and vulnerabilities highlights the importance of mutual care and support. In academia, these qualities are the foundations of a “care and relation-based pedagogy” (WOOD, SU, 2022: 142) that takes into account feelings, emotions, and relatedness. In fact, FELTEN and LAMBERT (2020) define students’ sense of belonging and connectedness as being essentially tied to their academic achievements, motivation, retention, and wellbeing. Yet, these highly relevant aspects should not be dismissed when it comes to students’ counterpart as academic citizens, i.e. their teachers. In this regard, proponents of Positive Language Education (PLE) advocate that the “wellbeing of learners *and* teachers should not be considered an optional extra but [a] fundamental foundation of the skill sets both [groups] need to cope in their personal and professional lives” (MERCER et al., 2018: 24, emphasis added). In PLE, which integrates linguistic and non-linguistic aims and considers wellbeing a teachable skill, wellbeing should be an approach and an outcome of education (MERCER et al., 2018: 13).

In order to offer students a positive language learning experience in not so positive times, the application of principles of positive psychology in the

language classroom, such as positive thinking in the face of adversity, could “facilitate the flourishing of both students and teachers alike” (MACINTYRE, 2021: 6). To students, the university experience should be, first and foremost, a carefree time. Yet, if the circumstances are not favourable for carefreeness and peace of mind, relational pedagogies, which will be discussed in what follows, are all the more important. These are a pedagogy of vulnerability, of compassion and of response-ability.

### 3.1. Pedagogy of vulnerability

The basic assumption of the concept and practice of a pedagogy of vulnerability is the huge significance of taking risks – risks of self-disclosure, of change, of not knowing and of failing. All this requires courage, which is why being vulnerable is no sign of weakness but of strength (BRANTMEIER, 2013). Educational encounters that are based on mutual respect and understanding as well as on trust and care can strengthen our sense of shared vulnerability. BRANTMEIER (2013: 96) calls on teachers to “open yourself [...], co-learn, admit you do not know, and be human”. I remember the first session of a German language class in the winter term 2022/23. One student beamed and his eyes lit up when I shared with the class that I am always nervous and tense before I see a group of students for the very first time. I will never forget him thanking me for sharing this with the class. KOPPENSTEINER (2020) reminds us that the more fully human we can be in our encounters with students, the more fully human they are in return, and both parties are ready to reveal themselves to one another. Admittedly, this openness depends on the teacher feeling relaxed and on top of their game. Consequently, the situation may differ in times of distress and adversity, as described by KOPPENSTEINER (2020: 109, original emphasis): “But when crisis hits, it cannot be contained within just one aspect of one’s own existence. When the walls between professional and personal are permeable membranes, dealing with a percolating crisis becomes challenging. *Who am I in light of this*, then becomes a question that is personally relevant just as well as professionally”.

The teacher ‘I’ in the question ‘Who am I in light of this?’ should, of course, not take center stage. KOPPENSTEINER (2020) even warns against too much self-disclosure on the teacher’s side as this easily shifts the overall focus back onto themselves, to the detriment of the students. Self-disclosure could become self-serving and manipulative if it serves the teacher’s need to be heard, seen and understood. Equally, too much mutual disclosure too early in an educational encounter might be overwhelming. Either way, educational

experiences that allow for vulnerability can foster our capacity for empathy and compassion.

### 3.2. Pedagogy of compassion

WHITE (2017), who argues that the focus of any student–teacher relationship should be compassion, considers compassion, in line with proponents of pedagogy of vulnerability, as a strength rather than a weakness. Compassion allows us “to see the world as it really is – as a field of interdependence and impermanence – where nothing is completely separate or self-contained” (WHITE, 2017: 26). By defining teaching as a compassionate and caring relationship, he stresses that compassion goes beyond empathy and is a form of generosity that involves attention, availability, and concern for the other person (WHITE, 2017: 30). In a study on the role of compassion for language teacher wellbeing during the shift to online teaching, MAIRITSCH et al. (2023: 16, emphasis added) concluded that “compassionate behavior *for* and *from* students influenced teachers’ motivation and wellbeing”.

The entanglement of language learner and teacher wellbeing may become apparent through small acts of kindness and mutual compassion. In my case, for instance, I could fully relate to and identify with some of the feelings that my students clearly articulated during lockdown periods, such as lack of enjoyment and motivation, sense of dullness, lack of drive and enthusiasm, low levels of concentration, and a generally negative outlook on life. Still, we all benefited from exchanging ideas for self-care strategies and small acts of self-compassion at the beginning of some online sessions. We discussed, for example, healthy diet, physical activity, uplifting music, inspiring reading, cooking or tidying up and cleaning. Interestingly, the topics recurring most frequently were cleaning and cooking. This confirms WĄSOWICZ et al.’s (2021) findings on the critical role of psychological flexibility – defined as acceptance and action in a given situation – for mental health and wellbeing in challenging times as they argue that it “may give individuals a better sense of coping with a difficult situation by completing tasks and fulfilling daily responsibilities” (WĄSOWICZ et al., 2021: 5). In any case, the pandemic prompted us to engage in topics that in other times might have been regarded as too private for being discussed between students and teachers.



### 3.3. Pedagogy of response-ability

The third and last relational pedagogy that I would like to address is pedagogy of response-ability, constituted by attentiveness and responsibility (BOZALEK et al., 2018). In emotionally challenging times, teachers and students can demonstrate attentiveness by the simple act of mindfully and attentively listening to each other. BOZALEK et al. (2018: 105) describe listening as “a fundamentally relational practice, where stories, tellers and listeners mutually affect and constitute each other”. They argue that an attentive pedagogy across difference leads to “becoming-with, changing who and what the partners become” (BOZALEK et al., 2018: 102). This is different from empathy which refers to trying to identify with another, still in a binary manner of self and other. In contrast to empathy, mindful attentiveness is a relation of reciprocity and exchange. They refer to HARAWAY’S (2016) notion of ‘staying with the trouble’ in terms of learning to be truly present “meeting the look of the other, and in so doing facing oneself” (HARAWAY, 2008: 88).

I experienced staying with the trouble when I deliberately decided not to switch off my camera in an online teaching session in winter term 2020/21 when a touching personal story that a student shared with us made me cry. It would have been easy to make my face invisible for several minutes, however, I tried not to be threatened by others’ or my own vulnerability. According to KOPPENSTEINER (2020: 109), with such small acts we can “invite, be with, and safely hold the moments when vulnerability emerges and provide a climate of cherishment and respect for participants”. From my experience, being attentive and responsive was extremely important at the outbreak of the war in Ukraine in February 2022. Some Ukrainian students in the German L2 class wanted to talk to me and we exchanged hugs and shed tears. On the contrary, other students communicated with their body or their words that they did not want me to approach them or that there was nothing I could do for them. This was hard to respect, because it made me feel extremely helpless and powerless.

BOZALEK et al. (2018: 107) state that in a responsible pedagogy “the affect and emotions that emerge in the phenomenon of teaching are also moments of becoming-with and constitute an important site of accountable intra-action”. Such an approach is perfectly reflected in a transformational educational philosophy where the goal is to become, rather than to know or to do, where teachers and students intra-act and not just inter-act, and together strive for personal change and not just for right answers or proficiency, as illustrated in Table 2.

Table 2

## Educational philosophies

	Transmission	Transaction	Transformation
Goal	To know	To do/be able to do	To become
Information flow	Teacher to learner	Teacher to learner, learner to learner	Multidirectional and beyond the classroom
Roles	Teacher leads, learners respond	Teacher facilitates, learners interact	Teacher and learners as co-participants/partners intra-act
Materials	Textbooks, teacher-prepared handouts	Textbooks, teacher supplements, authentic materials	Authentic materials, people, and situations
Outcome	Right answers	Proficiency	Personal change

Source: Adapted from LEAVER, 2021: 15.

BOZALEK et al. (2018: 107) emphasize that in their understanding of ‘becoming-with’ there is “a mutual relationship in which teachers and students render each other capable”. Table 2, however, can also be read as a critique of neoliberal ideas of education. In this respect, WHITE (2017: 30) argues as follows: “Recently, education has been reduced to the business model with students as consumers and some kind of equivalence between profits and measurable outcomes. But if we focus on transmitting information, we ignore the depth and complexity of the face-to-face encounter that is founded on compassion”.

Furthermore, learning in general may be “unsettling with no clear-cut ready-made answers, but higher education is about creating educated students rather than satisfied consumers” (WOOD, SU, 2022: 47). This critical view on education as a business and teachers as service providers will be discussed further in the next section.

#### 4. Shared responsibilities

A study by KNAPKOVÁ et al. (2022: 131–132), which focused on time allocation under pandemic conditions, demonstrated that those teaching in higher education at the time were significantly adversely affected by the pandemic, “not only in terms of time workload, but also in terms of experienced emotions and work-life balance”. During the pandemic, higher education teachers not only had to come to terms with their own but also with their students’ emotions while feeling the pressure of the responsibility for covering course content and allocating time for student counselling or mentoring conversations. Ideally,

a responsible higher education pedagogy provides opportunities to address the difficulties students might face by acknowledging their feelings and emotions while balancing these socio-emotional aspects with covering academic content (PLEWS, ZIZKA, 2021).

Throughout this chapter, a case was made for mutual support and a reciprocal view on the acknowledgement of difficulties, in the sense that both parties bear some responsibility for their respective wellbeing. Yet, as citizens of the same higher education institution, students and teachers should also be able to rely on the institutional management's or academic leadership's share of responsibility for a flourishing academic experience. Too often, however, institutions of higher education show little care for their staff, especially for teachers on precarious job contracts, which often causes insecurity and uncertainty (WOOD, SU, 2022: 143). In emotionally difficult times, such feelings are further intensified when teachers on insecure contracts wish to "take on the role of being an active presence in students' educations" (FELTEN, LAMBERT, 2020: 154), while, at the same time, not knowing whether or how often their short-term contract will be prolonged.

FELTEN and LAMBERT (2020: 157) contend that, for a relationship-rich undergraduate experience, adjunct faculty members "play a vital role in the educational experience of many students, but too often institutions do not treat them as essential partners in creating a relationship-rich campus". Students need relationships "with someone who takes an interest in [them] and to whom they are known as individuals" (WOOD, SU, 2022: 141).

Still, building meaningful relationships with students takes time and depends on places to meet before and after class. Often an open-door policy is promoted for better student–teacher interactions, but usually adjunct teachers and lecturers do not have an office of their own or a quiet, comfortable place for confidential talks with students. In this regard, DRANSFIELD, WOOD and SU (2022: 972) cogently argue that it is crucial for higher education institutions to recognize the value of "having time and space to nurture authentic and trusting relationships with students". It is therefore of critical importance that "teaching roles and activities have parity with research-related roles and activities" (DRANSFIELD, WOOD, SU, 2022: 984).

The empirical data from a project on mental health and wellbeing among foreign language students during the pandemic revealed a general loss of interest of these students in their studies, as well as insecurities linked to uncertain career prospects and future employment precariousness (SEIDL & PETROVIĆ, 2024). Perhaps university teachers on precarious job contracts, who are themselves faced with ongoing job insecurities, can better relate to students' doubts and uncertainties and are, consequently, more perceptive of their students' wellbeing. However, this does not in any way mean that any form of precariousness should be considered as something positive.

To sum up, it is obvious that in difficult times we all long for positivity and uplifting thoughts or actions. Sometimes, in the educational encounter, it is just an encouraging smile, a kind word or even a warm hug that can promote both students' and teachers' wellbeing.

## 5. Conclusions

I would like to conclude by sharing a photograph that was taken during one of the many pandemic-induced lockdowns. To me, it somehow encapsulates the essence of my experience of student–teacher relationships as mutual support in difficult times. Figure 1 offers a look at my small desk, with the laptop screen overlaying the view to the city. This computer screen became my window to the outside academic world. Sitting there, I designed and delivered online lessons, offered student consultation hours, engaged in collegial exchange and collaborative projects, and attended online research conferences or professional development webinars.

The spiral notepad, propped up against the wall with calligraphic marks depicting a face, flowing hair and the word 'peace' was made by a former student of mine, who became a dear friend once our relationship was no longer asymmetric because of my role as her language teacher and assessor. A mug filled with pens was kept close because of its value as a gift from a dear colleague. When isolated within the home, these 'sticky objects', i.e. objects that attract and convey emotions (ETHERINGTON, HANKS, AL-SHEHRI, 2020), represented what I most missed during the pandemic: lively, light-hearted in-person contact with family and friends as well as with students and colleagues. This snapshot reminds of the moment when I was writing an abstract for an online conference on students' experiences of resilience during several lockdowns. Researching how my students looked after their wellbeing brought us closer together and helped me with my own resilience during emotionally challenging times.

This peek at my desk, together with a critical self-reflection on student–teacher relationships, serves to highlight the position taken in this conceptual chapter, namely that social interactions in the academic encounter matter even more in times of crisis. The analysis – in the previous sections – of a number of studies on the impact that a care and relation-based pedagogy might have in the context of higher education in times of change and in times of challenge has led to the following conclusions. First, as has been demonstrated throughout the chapter by short biographical sketches, the entanglement of student wellbeing, relational pedagogy and students' sense of belonging to the world of academia

should not be underestimated. A second conclusion that can be drawn from the literature review as well as from the short narrative examples of relational higher education pedagogy is that the abovementioned entanglement concerns teachers as much as their students. An implication of this is that language teachers in higher education might be better able to care for their students' wellbeing if they, in return, feel a sense of belonging to academia through the appreciation of their work.



**Fig. 1.** A snapshot of my working space

Source: Author's own.

To conclude, this chapter has addressed a number of significant issues which show that the responsibility for language students' and their teachers' wellbeing should not only be placed on their own shoulders. Higher education institutions, when striving for creating a relationship-rich campus, should demonstrate a genuine interest in the perspectives of various academic citizens, be they students, teachers, researchers or practitioner-researchers. As a consequence, the institutional management could demonstrate supportive academic leadership by actively encouraging regular fora for exchanging insights from critical self-reflection of everybody involved in attaining the ultimate goal of wellbeing in an educational setting which prepares the next generation of (academic) leaders. There is a strong possibility that if students experience supportive relationships during their formative years in tertiary education, they become graduates who foster such relationships in their various work settings, thus acting as multipliers spreading awareness of the vital importance of wellbeing, not only in emotionally challenging times.

## References

- ARSLAN G., YILDIRIM M., KARATAŞ Z., KABASAKAL Z., KILINÇ M., 2022: *Meaningful living to promote complete mental health among university students in the context of the COVID-19 pandemic*. “International Journal of Mental Health and Addiction”, vol. 20, pp. 930–942.
- BARNETT R., 2007: *A Will to Learn: Being a Student in an Age of Supercomplexity*. Maidenhead: McGraw-Hill/Society for Research into Higher Education.
- BARNETT R., 2022: *The Philosophy of Higher Education. A Critical Introduction*. London/New York: Routledge.
- BOZALEK V., BAYAT A., GACHAGO D., MOTALA S., MITCHELL V., 2018: *A pedagogy of responsibility*. In: *Socially Just Pedagogies. Posthumanist, Feminist and Materialist Perspectives in Higher Education*. Eds. V. BOZALEK, R. BRAIDOTTI, T. SHEFER, M. ZEMBYLAS. London et al.: Bloomsbury, pp. 97–112.
- BRANTMEIER E.J., 2013: *Pedagogy of vulnerability: Definitions, assumptions, and applications*. In: *Re-Envisioning Higher Education. Embodied Pathways to Wisdom and Social Transformation*. Eds. J. LIN, R.L. OXFORD, E.J. BRANTMEIER. Charlotte, NC: Information Age Publishing, pp. 95–106.
- BROOKS J.G., 2012: *To teach like a mountain*. In: *Transformative Eco-Education for Human and Planetary Survival*. Eds. R. OXFORD, J. LIN. Charlotte, NC: Information Age Publishing, pp. 101–115.
- DRANSFIELD M., WOOD M., SU F., 2022: *Following the yellow brick road? Developing inspiring learning and teaching in the pursuit of teaching excellence in higher education*. “Journal of Further and Higher Education”, vol. 47(7), pp. 972–987.
- ETHERINGTON S., HANKS J., AL-SHEHRI E., 2020: *‘Sticky objects’ and pathways to well-being and resilience: Teacher understandings of and practices in positive psychology in their classrooms*. London: ELT Research Papers 20.1. British Council.
- FELTEN P., LAMBERT L.M., 2020: *Relationship-Rich Education. How Human Connections Drive Success in College*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- HAGENAUER G., VOLET S.E., 2014: *Teacher-student relationship at university: an important yet under-researched field*. “Oxford Review of Education”, vol. 40, no. 3, pp. 370–388.
- HARAWAY D.J., 2008: *When Species Meet*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- HARAWAY D.J., 2016: *Staying with the Trouble. Making Kin in the Chthulucene*. Durham/London: Duke University Press.
- KNAPKOVÁ M., BARWIŃSKA-MALAJOWICZ A., MIZIK T., MARTINKOVIČOVÁ M., 2022: *Time Allocation and Well-Being of University Teachers in V4 Countries during the Covid-19 Pandemic*. Łódź: SIZ Wydawnictwo. <https://doi.org/10.26396/SIZ65766-55-0-01>.
- KOPPENSTEINER N., 2020: *A crack in everything. Facilitation and vulnerability*. In: *Pedagogy of Vulnerability*. Eds. E.J. BRANTMEIER, M.K. MCKENNA. Charlotte, NC: Information Age Publishing, pp. 103–117.
- LEAVER B.L., 2021: *Transformative language learning and teaching. The next paradigm shift and its historical context*. In: *Transformative Language Learning and Teaching*. Eds. B.L. LEAVER, D.E. DAVIDSON, C. CAMPBELL. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 13–22.
- MACINTYRE P.D., 2021: *Exploring applications of positive psychology in SLA*. In: *Positive Psychology in Second and Foreign Language Education*. Eds. K. BUDZIŃSKA, O. MAJCHRZAK. Cham: Springer, pp. 3–17.


- MACINTYRE P.D., GREGERSEN T., MERCER S., 2019: *Setting an agenda for positive psychology in SLA: Theory, practice, and research*. "The Modern Language Journal", vol. 103(1), pp. 262–274.
- MCLEAN M., 2008: *Pedagogy and the University. Critical Theory and Practice*. London/New York: Continuum.
- MAIRITSCH A., BABIC S., MERCER S., SULIS G., SHIN S., 2023: *The role of compassion during the shift to online teaching for language teacher wellbeing*. "Theory and Practice of Second Language Acquisition", vol. 9(1), pp. 1–22.
- MERCER S., MACINTYRE P.D., GREGERSEN T., TALBOT K., 2018: *Positive language education: Combining positive education and language education*. "Theory and Practice of Second Language Acquisition", vol. 4(2), pp. 11–31.
- OBST K.U., KÖTTER T., 2020: *Identifikation mit dem Studiengang als Ansatzpunkt für Resilienzförderung bei Studierenden*. „Beiträge zur Hochschulforschung“, Jg. 42(1–2), pp. 148–161.
- PAPAJA K., 2022: *Challenges faced by the university students during COVID-19 pandemic in Poland*. In: *Language Use, Education, and Professional Contexts*. Eds. B. LEWANDOWSKA-TOMASZCZYK, M. TROJSZCZAK. Cham: Springer Nature, pp. 213–227.
- PLEWS R., ZIZKA L., 2021: *Applying trauma-informed pedagogy to faculty development in times of crisis and uncertainty*. „Zeitschrift für Hochschulentwicklung“, Bd. 16, nr. 3, pp. 139–148.
- SEIDL E., 2021: *Resilienz erleben von Studierenden in der translationsorientierten Online-Sprachlehre*. In: *Resilienz und Resilienzfaktoren in der Hochschullehre – Anpassungsleistungen der Hochschuldidaktik in volatilen Zeiten*. G. SCHUTTI-PFEIL, A. DARILION, B. EHRENSTORFER. Wels: FH Oberösterreich, pp. 168–177.
- SEIDL E., 2022: *Emotional ups and downs in the virtual classroom. The case of translator training*. "Impact Free", 45, pp. 1–9.
- SEIDL E., PETROVIĆ J., 2024: *Promoting mental health and well-being in the university language classroom*. In: *Mental Health in English Language Education*. Eds. C. LUDWIG, T. SUMMER, M. EISENMANN, D. BECKER, N. KRÜGER. Tübingen: Narr Francke Attempto, pp. 221–237.
- SELIGMAN M., 2011: *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. New York: Free Press.
- VALCKE J., PREET R., KNIPPER M., BÄGE K., 2021: *Conceptualising teaching spaces: The intersection of being, belonging, and becoming*. In: *Teaching and Learning in Higher Education: The Context of Being, Interculturality and New Knowledge Systems*. Eds. M. KUMAR, T. WELIKALA. Bingley: Emerald Publishing, pp. 65–77.
- WĄSOWICZ G., MIZAK S., KRAWIEC J., BIAŁASZEK W., 2021: *Mental health, well-being, and psychological flexibility in the stressful times of the COVID-19 pandemic*. "Frontiers in Psychology", vol. 12, pp. 1–9.
- WHITE R., 2017: *Compassion in philosophy and education*. In: *The Pedagogy of Compassion at The Heart of Higher Education*. Ed. P. GIBBS. Cham: Springer, pp. 19–31.
- WOOD M., SU F. 2022: *Pursuing Teaching Excellence in Higher Education. Towards an Inclusive Perspective*. London et al.: Bloomsbury Academic.
- WOOD M., BELLUIGI D.Z., SU F., SEIDL E., 2023: *Navigating old and new terrains of academic practice in higher education: Indelible and invisible marks left from the COVID-19 lockdown*. "London Review of Education", vol. 21, no. 1, <https://doi.org/10.14324/LRE.21.1.19>.


Relacje uczeń – nauczyciel jako źródło wzajemnego wsparcia  
w trudnych emocjonalnie czasach

Streszczenie: Niniejszy rozdział koncentruje się na uczeniu się i nauczaniu języków obcych w szkolnictwie wyższym w trudnych emocjonalnie czasach. Trudne doświadczenia i bolesne emocje wywołane przez tragiczne wydarzenia, takie jak wojna czy pandemia, sprawiają, że solidne relacje student – nauczyciel stają się coraz ważniejsze. Prezentowany artykuł podkreśla cechy charakterystyczne szkolnictwa wyższego, w szczególności doświadczenia studentów studiów pierwszego stopnia. Porusza kwestię dobrego samopoczucia studentów i nauczycieli w kontekście pedagogiki opartej na trosce i relacjach. Omawia wspólne obowiązki. Kończy się zaś autorefleksją i spojrzeniem na biurko autora.

Słowa klucze: szkolnictwo wyższe, pedagogika relacyjna, wzajemność, wrażliwość, odpowiedzialność



 <https://orcid.org/0000-0002-0256-5078>

 <https://orcid.org/0009-0009-9972-6605>

Justyna Cholewa

Zofia Rak

## Dobrostan studentów kierunków ekonomicznych

**Streszczenie:** Obecni studenci kierunków ekonomicznych to reprezentanci generacji Z, pokolenia cechującego się między innymi optymizmem, sprawnym poruszaniem się w świecie technologii, stawiającego na samorozwój i dążącego do szybkiego wykonania podjętych przez siebie zadań. Realizacja ich celów edukacyjnych i zawodowych jest zdeterminowana stanem ich dobrostanu zarówno w sferze psychicznej, jak i społecznej oraz fizycznej. Kwestia ta jest szczególnie ważna w postpandemicznej rzeczywistości i skłoniła Autorki niniejszego artykułu do przeprowadzenia badań poziomu dobrostanu psychologicznego nauczanych studentów i przeanalizowania ich wyników w kontekście procesu glottodydaktycznego.

**Słowa kluczowe:** dobrostan psychologiczny, pokolenie Z, kapitał ludzki, języki specjalistyczne, glottodydaktyka

### 1. Wstęp

Pandemia przyspieszyła transformację cyfrową dokonującą się w ramach czwartej rewolucji przemysłowej. Niezależnie od prowadzonej działalności wszędzie widać ślady cyfryzacji, również w edukacji. Burzliwy okres transformacji cyfrowej oznacza nie tylko postęp techniczny i technologiczny, ale również wpływa na funkcjonowanie jednostki i jej relacje z innymi. W przypadku pokolenia Z ma to szczególne znaczenie, ponieważ ta generacja żyje jednocześnie w dwóch światach, realnym i wirtualnym, często z przewagą tego drugiego, skutkiem czego mogą być problemy z nawiązywaniem kontaktów i ich utrzymaniem w rzeczywistości realnej. Sprzyjają temu też cechy przedstawicieli tego pokolenia.

W niniejszym artykule dokonano analizy cech generacji Z i poziomu dobrostanu psychologicznego tego pokolenia oraz wzajemnego przenikania się tych kategorii na tle aktualnych zmian. Wyniki przeprowadzonych przez Autorki badań pozwalają zastanowić się nad kwestią skutków transformacji, szczególnie w zakresie cyfryzacji i ekonomizacji życia oraz ich wpływu na dydaktykę języków obcych, w tym języków specjalistycznych, niosąc ze sobą konieczność modyfikacji bądź zmian samego procesu glottodydaktycznego.

Podstawową tezę artykułu jest stwierdzenie, że zmiany aktualnej rzeczywistości, w tym transformacja cyfrowa, przyniosą pozytywne efekty komunikacyjne dla poszczególnych jednostek i jakości ich życia osobistego oraz zawodowego, jeśli glottodydaktyka w porę wychwyci, przeanalizuje i opracuje cechy, a także determinanty tych zmian na poziomie językowym dla potrzeb edukacyjnych, tu: szkolnictwa wyższego.

## 2. Analiza cech pokolenia Z

Z literatury przedmiotu dotyczącej cech pokoleniowych przedstawicieli Z, tj. osób urodzonych w latach 1995–2019, na plan pierwszy wysunięto aspekty związane z psychologią i socjologią. Trafna wydaje się priorytetyzacja podejścia ekonomicznego. Uzasadnione jest to kształtowaniem się w trakcie studiów badanych osób, ich procesów myślowych specyficznych dla nauk ekonomicznych, decyzji, wartości, zachowań czy zjawisk związanych z funkcjonowaniem gospodarki i przyszłym pozycjonowaniem siebie na tym rynku pracy, jednocześnie zaś budowaniem relacji między zmianami zachodzącymi na rynkach ekonomicznych a postawami osób, w tym przede wszystkim samych badanych.

Pokolenie Z było i jest przedmiotem wielu badań (KRÓL, 2012; WASZCZAK, 2017; LIPKA, 2017, 2021; NOWAKOWSKA, 2018; NIEŻURAWSKA-ZAJĄC, 2020; GAŁAN, 2022; KARMAŃSKA, 2022; LEŚNIAK, 2022; MUSTER, 2022). Stanowią one element ciągu systematycznych badań nad następującymi po sobie generacjami, poczynając od generacji nazwanej baby boomers przez kolejną generację X, następnie Y, Z i Alfa. Badania koncentrują się na wiedzy dotyczącej charakterystycznych cech osobowościowych i społecznych kolejnych pokoleń, szczególnie różniących dane pokolenie od pokoleń starszych, i pragmatycznych konsekwencjach wynikających z różnorodności pokoleniowych. Badania wskazują na następujące przesłanki: każde kolejne pokolenie jest podmiotem lub obiektem pewnego etapu zmian i kryzysów społecznych, geopolitycznych i gospodarczych (generalnie: rozwoju świata), które je kształtują na określonych etapach rozwoju, co w konsekwencji tej ewolucji

wykształca charakterystyczną dla danej generacji konstelację oddziałujących wzajemnie na siebie cech osobowościowych, relacyjnych, wartości, norm, celu życiowego.

Do analizy cech pokolenia Z wybrano koncepcję kapitału ludzkiego opracowaną przez Henryka KRÓLA (2012: 113). Klasyfikację składników tej koncepcji prezentuje tabela 1.

Tabela 1

## Elementy kapitału ludzkiego i ich uwarunkowania glottodydaktyczne

Elementy kapitału ludzkiego	Uwarunkowania glottodydaktyczne
Kapitał wiedzy i edukacji – zetki żyją w świecie bogactwa wiedzy i nadbogactwa informacji.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Sprzyjające warunki zdobywania wiedzy i uczenia się nowych rzeczy.</li> <li>– Ryzyko nabycia wiedzy manipulowanej i wiedzy edukacyjnej skróconej.</li> </ul>
Kapitał zdolności – zdolność do szybkiego działania i podzielności uwagi z jednoczesnym oczekiwaniem szybkiego feedbacku co do efektów wykonywanych działań. Są to kreatorzy w zespole obdarzeni wyobraźnią, otwarci na idee, a także na wartości (WASZCZAK, 2017: 55).	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Sprzyjające warunki zastosowania różnorodnych oraz nowatorskich narzędzi glottodydaktycznych i coachingu.</li> <li>– Ryzyko braku wytrwałości indywidualnej i sumienności (LIPKA, 2017: 83).</li> </ul>
Kapitał umiejętności – przedstawiciele tego pokolenia mają rozbudowane kompetencje cyfrowe, rozumiane tu jako umiejętności techniczne, informacyjne i społeczno-kulturalne (PTASZEK, 2019: 143). W opinii przedstawicieli badanego pokolenia kompetencje cyfrowe wykorzystują najczęściej w obszarze szeroko rozumianej edukacji. Beata GAŁAN (2022: 72) wskazuje na to, że 80% badanych posługuje się umiejętnością szybkiego wyszukiwania informacji dzięki stałej obecności w sieci i monitorowaniu jej zawartości. Podobno mają wiedzę o zagrożeniach wynikających z funkcjonowania w świecie nowoczesnych technologii, chociaż nie są znane badania empiryczne, które wskazywałyby, jakie zagrożenia zgłaszają, blokują lub wyjaśniają przedstawiciele tego pokolenia i jak często to robią, co wynika z faktu, że platformy online nie odpowiadają prawnie za ukazujące się na nich treści. Dzięki symetrycznemu życiu w świecie realnym i wirtualnym mają wyobraźnię rozwiniętą zupełnie inaczej niż poprzedzające ją pokolenia, dobrze rozumieją nieuchronność ewaluacji świata i wynikającą z niej konieczność adaptacji do zmiennych warunków życia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Potencjał „giętkości” werbalnej (CZERNIAWSKA, 1999: 119).</li> <li>– Sprzyjające warunki glottodydaktyki hybrydowej, zdalnej i mieszanej.</li> <li>– Sprzyjające warunki uczenia się rzeczy nowych.</li> <li>– Ryzyko niewystarczającego wysiłku indywidualnego.</li> </ul>

cd. tab. 1

<p>Kapitał motywacji – zetki motywuje: możliwość rozwoju własnego, elastyczność, wolność, zadania kreatywne i/lub różnorodne przynoszące szybkie efekty (NIEŻURAWSKA-ZAJĄC, 2018: 147–149). Niezaspakajanie ich ambicji i potrzeb w zakresie edukacji uczelnianej i pracy zawodowej powoduje chęć przeobrażenia przez nich fragmentu otaczającej ich rzeczywistości przez wybór nowej grupy, wykładowcy, uczelni, miejsca pracy często przed próbą zmiany siebie i swoich działań. Przez ten pryzmat własnych ambicji i potrzeb kwestionują prawidłowości czy wartości obszarów, w których działają. To głównie ten motyw skłania zetki do redefiniowania świata</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Nieograniczone możliwości kontaktu z językiem obcym.</li> <li>– Szerokie możliwości poznawcze obcych społeczeństw i ich życia społecznego.</li> <li>– Ryzyko negowania uznawanych norm i standardów życia społecznego.</li> </ul>
<p>Kapitał postaw – charakterystyczne dla zetek są duże ambicje, budują one szczególny rodzaj relacji społecznych utrzymywanych online, ich kontakty osobiste nieustannie się zacierają i przenikają wzajemnie (KARMAŃSKA, 2022: 202–203). Zetki spędzają, w porównaniu do poprzedzających ich generacji, mało czasu w realnym świecie. Być może jest to przyczyną określania swojej ścieżki nie tyle przez wyzwania świata realnego, co przez cele pragmatyczne. Ich pragmatyczność cechuje także asertywność.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Korzystne warunki wykorzystania aktywności, szybkości i elastyczności.</li> <li>– Ryzyko nadmiernego priorytetyzowania celów indywidualnych.</li> </ul>
<p>Kapitał wartości – priorytetem omawianej generacji jest właściwa równowaga między życiem prywatnym a zawodowym z akcentem na pierwszym składniku i nowa swoista definicja terminu „lojalności”. „Pasja” i jej realizacja w życiu jest wyznacznikiem ścieżki edukacyjnej i kariery zawodowej (MUSTER, 2017: 16–17). W miejscu pracy kwestie zdrowia i urody zajmują ważne miejsce zaraz za elastycznością (NIEŻURAWSKA-ZAJĄC, 2022: 150).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Możliwość ścisłego powiązania dydaktyki z indywidualnym sensem i klimatem nauki.</li> <li>– Ryzyko zaburzenia wagi relacji pokoleniowych i międzypokoleniowych.</li> </ul>
<p>Kapitał zdrowia – <i>quasi</i>-paradoks sprawia, że obserwujemy tu z jednej strony deklarowaną dbałość o dobre samopoczucie i własne zdrowie psychiczne, z drugiej – niepokoje spowodowane zwiększającą się liczbą młodych osób z tego pokolenia wymagających pomocy w tym zakresie.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>–</li> </ul>

Źródło: Opracowanie własne.

Wszystkie wymienione w tabeli składowe wpływają na siebie wzajemnie, warunkując się i wywołując określone ciągi konsekwencji (LIPKA, 2021: 28), co wpływa również na uczenie się języka obcego.

### 3. Istota pojęcia dobrostanu psychicznego

Pojęcie dobrostanu (z ang. *well-being*) pojawiło się po raz pierwszy w sformułowanej przez WHO definicji zdrowia, według której zdrowie to „stan pełnego fizycznego, psychicznego i społecznego dobrostanu, a nie tylko brak choroby lub ułomności” (WHO, 1948: 1). Dobrostan odnosi się zatem do trzech aspektów egzystencji człowieka: jego fizyczności, psychiki i funkcjonowania w społeczeństwie. Sam dobrostan psychologiczny nawiązuje zaś do dwóch tradycji filozoficznych: hedonistycznej i eudajmonistycznej. Ujęcie dobrostanu wywodzące się z filozofii hedonistycznej ma swoje korzenie w myśli filozoficznej Arystypa z Cyreny i definiuje go jako doświadczanie maksymalnej ilości przyjemności (RYAN, DECI, 2001: 143, 144), a także jako subiektywne zadowolenie z życia, na które składają się szczęście, satysfakcja z życia i pozytywne emocje (DIENER, 1984: 542). Ujęcie dobrostanu czerpiące swe założenia z eudajmonii Arystotelesa zakładającej, że prawdziwe szczęście znajduje wyraz w cnocie, w robieniu tego, co warto robić (RYAN, DECI, 2001: 145), odnosi go do rozwoju potencjału człowieka (RYFF, 1989: 1071). W tym ujęciu dobrostanu nie można utożsamiać z subiektywnym odczuciem szczęścia (RYAN, DECI, 2001: 146).

Z tradycji eudajmonistycznej wywodzi się koncepcja dobrostanu Carol D. Ryff, wedle której istnieje sześć wymiarów dobrostanu: samoakceptacja (ang. *self-acceptance*), pozytywne relacje z innymi ludźmi (ang. *positive relations with others*), autonomia (ang. *autonomy*), panowanie nad otoczeniem (ang. *environmental mastery*), cel życiowy (ang. *purpose in life*), osobisty rozwój (ang. *personal growth*), mających wpływ na zdrowy rozwój człowieka (RYFF, 1989: 1071). Do pomiaru poszczególnych aspektów dobrostanu badaczka zaproponowała stworzony przez siebie kwestionariusz *Psychological Well-Being Scales*. Polska adaptacja kwestionariusza PWBS (KARAŚ, CIECIUCH, 2017: 833–835), tak jak podkreślają jej autorzy, powstała w porozumieniu z autorką oryginału, zawiera 84 itemy w wersji pełnej i 18 itemów w wersji skróconej. Obie wersje są kwestionariuszami samoopisowymi i zawierają 6-stopniową skalę Likerta od 1 – zdecydowanie się nie zgadzam, do 6 – zdecydowanie się zgadzam (KARAŚ, CIECIUCH, 2017: 821).

### 4. Badania własne

Celem badań własnych przeprowadzonych w styczniu 2023 roku było określenie ogólnego poziomu dobrostanu psychologicznego ankietowanych.

Wzięło w nich udział 74 studentów studiów dziennych licencjackich pierwszego i drugiego roku Szkoły Głównej Handlowej, uczęszczających na lektorat języka niemieckiego jako drugiego języka obcego. Analizie nie poddano 5 ankiet, ponieważ nie zaznaczono w nich rodzaju płci. W sumie, przeanalizowano ankiety 26 studentek i 43 studentów. W badaniu została zastosowana skrócona wersja polskiej adaptacji kwestionariusza dobrostanu C.D. Ryff, ponieważ z badań nad nią wynika, że wersja ta jest zadawalająca dla wyniku ogólnego poziomu dobrostanu (KARAŚ, CIECIUCH, 2017: 823).

#### 4.1. Analiza wyników

Wnioski z analizy danych, uwzględniającej podział na poszczególne wymiary dobrostanu psychologicznego, tj.: samoakceptację, pozytywne relacje z innymi, autonomię, panowanie nad otoczeniem, cel życiowy, osobisty rozwój, przedstawione są poniżej.

##### 4.1.1. Samoakceptacja

Większość respondentów (91,30%) jest mniej lub bardziej zadowolona z tego, jak potoczyło się ich życie (zarówno kobiety, jak i mężczyźni). Tylko 8,60% osób (11,53% K, 6,90% M) nie zgadza się z tym, że ich życie potoczyło się pomyślnie. Aż 82,60% badanych lubi większość cech swojego charakteru. Z kolei 17,30% ankietowanych (11,50% K, 20,90% M) mniej lub bardziej nie lubi większości cech swojego charakteru. Swoimi osiągnięciami nie czuje się rozczarowana 84,05% respondentów. Mniej lub bardziej rozczarowana swoimi dokonaniem w wielu dziedzinach życia jest 15,9% ankietowanych (19,23% K, 13,95% M).

Z analizy danych wynika, że duży odsetek respondentów jest zadowolony ze swojego życia, lubi przeważającą część cech swojego charakteru i nie jest rozczarowana swoim dorobkiem w różnych dziedzinach życia.

##### 4.1.2. Pozytywne relacje z innymi

Większość badanych 76,80% uważa, że utrzymanie bliskich relacji z innymi nie jest trudne i frustrujące. Innego zdania jest 21,70% (23,00% K, 20,90% M). Większość z nich (85,00%) sądzi również, że ludzie uważają ich za osobę chętnie niosącą pomoc i poświęcającą swój czas innym. Mniej lub bardziej

nie zgadza się z tym 15,90% ankietowanych. Należy podkreślić, że wśród nich jest 10 mężczyzn (23,25%) i tylko 1 kobieta (3,84%). Żadna z ankietowanych kobiet nie wskazuje na to, że nigdy nie doświadczyła ciepłych i pełnych zaufania relacji z innymi ludźmi, ale 4 mężczyzn (9,30%) raczej się z tym zgadza, a 1 mężczyzna (2,32%) zdecydowanie się z tym zgadza.

Badanie wykazało, że pozytywne relacje z otoczeniem to domena kobiet. Mężczyźni częściej uważają, że nie doświadczyli ciepła oraz miłości i sądzą, że rzadziej są postrzegani jako osoby pomocne i poświęcające się.

#### 4.1.3. Autonomia

Aż 75,00% ankietowanych (69,00% K, 79,00% M) nie obawia się wyrażać swoich opinii, nawet jeśli są one sprzeczne z poglądami większości. Wypowiedzieć swoje zdanie obawia się 30,00% K i 20,90% M. Należy przy tym zauważyć, że odsetek kobiet jest nieco wyższy. Mniej lub bardziej wpływom ludzi o zdecydowanych poglądach ulega 21,70% respondentów (19,20% K, 23,20% M). W tej kwestii odsetek kształtuje się na podobnym poziomie. Zdecydowana większość badanych (75,36%) bierze pod uwagę to, co ona uważa za ważne. Tylko 21,00% mężczyzn i 30,70% kobiet bierze mniej lub bardziej pod uwagę zdanie innych. W przypadku kobiet odsetek jest wyższy.

Analiza wyników ankiety dowiodła, że respondenci zwykle nie boją się wyrażać swoich opinii, znaczna większość nie liczy się ze zdaniem innych i nie ulega ich wpływom. Należy podkreślić, że bardziej autonomiczni są mężczyźni. Kobiety częściej podejmują swoje decyzje, konsultując się z innymi, i rzadziej niż mężczyźni wyrażają swoje zdanie.

#### 4.1.4. Rozwój osobisty

Z badania wynika, że dla ankietowanych studentów ważny jest osobisty rozwój. Relewantną rolę odgrywa także doświadczenie, wpływające na ich ocenę siebie i świata (tylko jedna osoba, 1/43 M, jest innego zdania). Dla nich życie jest ciągłym procesem uczenia się, zmiany i rozwoju, tylko 3/43 M (6,97%) raczej się z tym nie zgadza.

#### 4.1.5. Panowanie nad otoczeniem

Wszyscy ankietowani są mniej lub bardziej odpowiedzialni za to, co dzieje się w ich życiu. Prawie połowa badanych (45,00%) wskazuje w ankiecie, że wymagania dnia codziennego często ich przytłaczają. Przy czym

należy podkreślić, że odsetek mężczyzn jest wyższy i wynosi 48,80%, a kobiet – 38,00%.

#### 4.1.6. Cel życiowy

Dniem dzisiejszym żyje i nie myśli o przyszłości 11,60% mężczyzn i 34,60% kobiet. Znaczna większość ankietowanych (75,36%) ma wyznaczony w życiu cel, w tym kobiety – 69,23%, a mężczyźni – 79,06%. Poczucie, że zrobili w życiu już wszystko, ma 5,79% respondentów (7,69% K, 4,65% M).

Z badania wynika, że więcej mężczyzn w porównaniu do kobiet ma wyznaczony cel w życiu i myśli o przyszłości. Przedstawiciele obu płci uważają, że w życiu czeka ich jeszcze wiele zadań do zrealizowania, że jeszcze wszystkiego nie dokonali.

#### 4.2. Wnioski z badań

Analiza danych wykazała, że ankietowani studenci kierunków ekonomicznych – przedstawiciele pokolenia Z:

- są zadowoleni z przebiegu życia, ze swoich osiągnięć i z większości swoich cech,
- zazwyczaj nie mają problemu z samoakceptacją,
- są odważni w wyrażaniu opinii, rzadko liczą się ze zdaniem innych,
- za ważny uważają rozwój osobisty, życie jest dla nich ciągłym procesem uczenia się,
- czują się odpowiedzialni za to, co dzieje się w ich życiu,
- mają wyznaczony cel życiowy – dotyczy to większości mężczyzn, lub żyją dniem dzisiejszym – prawie 1/3 ankietowanych kobiet.

Niepokój budzą wyniki badania dotyczące dwóch wymiarów dobrostanu: relacji z innymi ludźmi i panowania nad otoczeniem. Z analizy danych wynika, że mężczyźni częściej niż kobiety mają trudności z pozytywnymi relacjami z innymi i czują się przytłoczeni wyzwaniem dnia codziennego. Istnieje tu potrzeba dalszych badań tego problemu.



## 5. Podsumowanie – implikacje glottodydaktyczne

Podejście do glottodydaktyki oparte na przedstawionym powyżej dobrostanie uczących się prowadzi do zmodyfikowania paradygmatu nabywania kompetencji językowej. Dzięki uwzględnieniu czynników wpływających na dobrostan i łączeniu ich z dotychczasowymi zasadami glottodydaktycznymi poszerzają się możliwości osiągnięcia sukcesu przez uczących się. Należy zatem skoncentrować uwagę na skorelowaniu określonych cech Zetek oraz ich dobrostanu z działaniami glottodydaktycznymi. Jakie implikacje dla glottodydaktyki mogą zatem wynikać z analizy cech pokoleniowych i wyników badania ankietowego ich dobrostanu psychologicznego? Dynamika zmian w realnym i wirtualnym świecie wymaga zredefiniowania niektórych ważnych funkcji glottodydaktyki. W przypadku studentów z pokolenia Z pojawiają się zjawiska nowe i bardzo ciekawe. Są to przecież pierwsi ludzie dorastający w świecie mediów cyfrowych i społecznościowych, co daje nowe możliwości, ale i stwarza ryzyka (np. ChatGPT). Dla nich najpopularniejszymi kanałami komunikowania się (niezależnie od języka) są media społecznościowe i SMS-y (DRONIA, 2022: 272). Są to ponadto osoby z deficytem relacji w świecie realnym, uzależnione od treści i relacji z przestrzeni wirtualnej, przeciążone wyzwaniami dnia codziennego, szybkim tempem życia, zmianami i stresem. Duży odsetek uczących się wykazuje niechęć do interakcji bezpośredniej twarzą w twarz, co w dłuższej perspektywie może okazać się niepokojące, ponieważ skutkuje lękiem, a w konsekwencji osłabieniem kompetencji miękkich i obniżeniem umiejętności komunikowania się w języku drugim (DRONIA, 2022: 193). Przenosząc powyższe wnioski na grunt glottodydaktyki, należałoby więc postawić **etykę odpowiedzialności nad etyką zasad**. Wyjaśnić tu należy, że pojęcie „zasady” użyte zostało w znaczeniu standardowej teorii glottodydaktyki. Chodzi o reguły i kierunki o cechach powszechności i wielokrotności stosowania, pozwalające na harmonizację i typizację procesów glottodydaktycznych. Pojęcie „odpowiedzialność” natomiast użyte jest w rozumieniu wartości etycznych.

U wejścia do pierwszej w świecie uczelni, Akademii Platońskiej, widnieje napis *Gnōthi se auton* – „Poznaj samego siebie”. Punktem wyjścia w kształceniu językowym może być poznanie samego siebie, swojej tożsamości osobistej oraz społecznej i rozpoznanie sytuacji, w której znajduje się nasz kraj i jego instytucje, w tym edukacyjne. Kształcenie językowe generacji Z cechowałyby takie wartości jak: wiarygodność, rzetelność, empatia czy określanie granic dopuszczalnych/akceptowalnych działań. Są to cechy i umiejętności, które posiada człowiek, a nie maszyna.

W zakresie zdobywania nowych informacji poprzez wykorzystywanie tekstów czy materiałów audiowizualnych z różnych źródeł, w tym sztucznej inteligencji, celowe są różnorakie ćwiczenia w określaniu prawdziwości, fał-

szywości i manipulowania werbalnego informacją. Uczący się poznaje i ćwiczy wzory ciągów przyczynowo-skutkowych w języku obcym oraz wzory argumentowania.

W odniesieniu do relacji osobistych i społecznych w języku docelowym odbywałaby się najpierw obserwacja przez nauczającego neuroroznorodności uczących się, potem ćwiczenie w określaniu ich emocji, a następnie ćwiczenie nawiązywania relacji werbalnych pomiędzy uczącymi się o podobnych typach neuroroznorodności i podobnej skali emocji. W dalszej kolejności, stopniowo odchodząc od tej harmonii do coraz większej dysharmonii, uczący próbowaliby ćwiczyć w parach rozwiązywać problemy emocjonalne.

Ważna jest przy tym trafna przewidywalność czynności glottodydaktycznych nauczyciela i zależność między nauczycielem a uczącym się oparta na wzajemnym zaufaniu i wiarygodności. Niewystarczający sukces w nauce języka obcego spowodowany niepełnością modeli glottodydaktycznych nie kończy się wprawdzie dramatem, uczący się jakoś sobie radzi, ale z poczuciem niespełnienia czy demotywacji. Oznacza to jeszcze silniejszą potrzebę oparcia glottodydaktyki na badaniach w obszarach psychologii i psycholingwistyki, także z uwzględnieniem sztucznych modeli językowych. Dobrodziejstwa i zagrożenia sztucznej inteligencji i nowa rzeczywistość, w której żyjemy, zmuszają nas do cierpliwego konstruowania nowych narzędzi i materiałów nauczania.

## Bibliografia

- CZERNIAWSKA E., 1999: *Dynamika zachowań strategicznych w uczeniu się z tekstów podręcznikowych*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- DIENER E., 1984: *Subjektive Well-Being*. „Psychological Bulletin”, vol. 95, no. 3, s. 542–575.
- DRONIA I., 2022: *Communicating with Generation Z. The Development of Pragmatic Competence of Advanced Polish Users of English*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- GAŁAN B., 2022: *Rola kompetencji cyfrowych w procesie glottodydaktycznym z perspektywy przedstawicieli digital natives*. „e-mentor”, nr 1 (93), s. 64–76.
- KARAŚ D., CIECIUCH J., 2017: *Polska adaptacja kwestionariusza dobrostanu (Psychological Well-Being Scales) Caroll Ryff*. „Roczniki Psychologiczne”, vol. 20, no. 4, s. 815–835.
- KARMAŃSKA A., 2022: *Przyszłość rachunkowości w aspekcie behawioralnym – obszary zmian i pokolenie Z*. W: *Teoretyczne i praktyczne aspekty w naukach ekonomicznych*. Red. J. WIELGÓRSKA-LESZCZYŃSKA, M. MATUSEWICZ. Warszawa: SGH Oficyna Wydawnicza, s. 177–214.
- KRÓL H., 2012: *Kapitał ludzki organizacji*. W: H. KRÓL, A. LUDWICZYŃSKI: *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Wybrane zagadnienia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 92–119.
- LEŚNIAK R., 2022: *Motywowanie pracowników sektora bankowego w świetle przynależności pokoleniowej*. Warszawa: CeDeWu.

- LIPKA A., 2017: *Autopercepcja otwartości na doświadczenie i sumienności przez przedstawicieli pokolenia Z – wnioski dla HR*. W: *Gospodarowanie wielopokoleniowym kapitałem ludzkim*. Red. A. LIPKA, M. KRÓL. Warszawa: CeDeWu, s. 75–85.
- LIPKA A., 2021: *Controlling personalny. W kierunku zrównoważonego gospodarowania kapitałem ludzkim*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- MUSTER R., 2022: *Bezrobotni z pokolenia baby boomers i pokolenia Z. Różnice generacyjne a gotowość do funkcjonowania w realiach zmieniającego się rynku pracy – na przykładzie Rudy Śląskiej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- NIEŻURAWSKA-ZAJĄC J., 2020: *Motywowanie pracowników zróżnicowanych pokoleniowo*. Warszawa: CeDeWu.
- NOWAKOWSKA P.K., 2018: *Sprawność negocjacyjna pokolenia Z*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- PTASZEK G., 2019: *Edukacja medialna 3.0. Krytyczne rozumienie mediów cyfrowych w dobie Big Data i algorytmizacji*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- RYAN R.M., DECI E.L., 2001: *On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being*. „Annual Review of Psychology”, vol. 52, s. 141–166.
- RYFF C.D., 1989: *Happiness is everything, or is It? Explorations on the meaning of psychological well-being*. „Journal of Personality and Social Psychology”, vol. 57, s. 1069–1081.
- WASZCZAK S., 2017: *Role w zespole badawczym a cechy osobowościowe*. W: A. LIPKA, S. WASZCZAK: *Funkcjonowanie kreatywnych zespołów w kontekście stereotypizacji generacyjnej jako ryzyko w obszarze HR*. Warszawa: CeDeWu, s. 37–61.

#### Źródła internetowe

- WHO (WORLD HEALTH ORGANIZATION), 1948: *Constitution of the World Health Organization*. <https://www.who.int/publications/m/item/constitution-of-the-world-health-organization.pdf> [dostęp: 15.04.2023].

#### Well-being of students of economics

**Abstract:** Current students of economics are representatives of Generation Z, which is characterized by optimism, efficient movement in the world of technology, focusing on self-development and striving to quickly perform their tasks. The achievement of their educational and professional goals is determined by their well-being in both the psychological, social and physical spheres. This issue is particularly important in the post-pandemic reality and has prompted the authors of this article to conduct research on the level of psychological well-being of the students and analyse their results in the context of the glottodidactic process.

**Keywords:** psychological well-being, generation Z, human capital, Language for Specific Purposes, glottodidactics

## Autonomia uczącego się drogowskazem na drodze do dobrostanu

**Streszczenie:** Pojęcie dobrostanu zdaje się być odpowiedzią na współczesne wyzwania w dziedzinie edukacji. Zgodnie z modelem dobrostanu szkoły opracowanym przez Anne Konu oraz Mattiego Rimpelę dobrostan można rozumieć jako wypadkową warunków szkolnych, stosunków międzyludzkich, sposobów samorealizacji oraz zdrowia. Analiza modelu w kontekście nauczania języka angielskiego na uczelni wyższej pozwala wyszczególnić wyzwania i trudności, z jakimi mogą spotkać się nauczyciele i studenci w procesie budowania poczucia dobrostanu. Działaniem, które może pomóc pokonać te niedogodności, jest dydaktyka wzmacniająca autonomię uczącego się.

**Słowa kluczowe:** dobrostan, autonomia, lektorat języka angielskiego, dydaktyka, uczelnia wyższa

### 1. Wprowadzenie

Na naszych oczach rozwiewa się jak dym paradygmat cywilizacyjny, który nas kształtował przez ostatnie dwieście lat: że jesteśmy panami stworzenia, możemy wszystko i świat należy do nas. Nadchodzą nowe czasy.

Olga Tokarczuk

Powyższe słowa noblistki Olgi Tokarczuk cytowane były w ostatnich latach wielokrotnie i w różnorodnych kontekstach. Odnoszą się do doświadczenia izolacji i dobitnie odzwierciedlają nastroje panujące w trakcie trwania pandemii koronawirusa. Wydają się jednak także zadziwiająco aktualne, kiedy myślimy o wszystkich wyzwaniach, z jakimi przyszło się nam zmierzyć w ostatnich latach. Zdecydowanie edukacja, a zwłaszcza nauczanie języków obcych, to

obszar, w którym zastany porządek został całkowicie odwrócony. Nigdy wcześniej materiały dydaktyczne nie dezaktualizowały się tak szybko jak obecnie. Pandemia oraz wojna w Ukrainie i postępujący za nimi światowy kryzys sprowokowały szereg przemian społecznych, politycznych czy gospodarczych. Takie nagromadzenie wydarzeń powoduje, iż niektóre tematy okazują się obecnie trudniejsze do poruszania na zajęciach, a inne zupełnie tracą rację bytu. Z całą pewnością nadchodzą ciekawe czasy dla edukacji, w których stary porządek i utarte ścieżki mogą okazać się niewystarczające. Warto jednak potraktować ten moment jako wyzwanie, które pozwoli odnaleźć nowe odpowiedzi na stare pytania. Jednym z pojęć, które może stanowić podwaliny pod nowe postrzeganie roli edukacji, jest dobrostan, który, prawdopodobnie nie odnosi się do merytorycznego wydźwięku zajęć, ale za to kładzie akcent na wpływ, jaki może mieć proces edukacyjny na stan i samopoczucie jego uczestników. Celem tego artykułu jest zatem przyjrzenie się pojęciu dobrostanu w kontekście zajęć akademickich i rozważenie, jakie wyzwania mogą pojawić się dla nauczających i uczących się w trakcie pracy nad jego osiągnięciem. Analiza obszarów, które budują kwestię dobrostanu w edukacji, dowodzi wagi wprowadzenia dydaktyki wspierającej autonomię uczącego się na zajęciach lektoratu języka angielskiego. Ważne jest ukazanie, w jaki sposób autonomia może zostać osiągnięta i jakie korzyści taka postawa przynosi.

## 2. Zdefiniowanie terminu dobrostanu

Dobrostan rozumiany jako „subiektywnie postrzegane przez osobę poczucie szczęścia, pomyślności, zadowolenie ze stanu życia” (PWN) w czasach pandemicznych i postpandemicznych stał się dobrem deficytowym. Mimo iż wzbudza duże zainteresowanie psychologów, socjologów, a także edukatorów nie jest to pojęcie jednoznaczne, gdyż opiera się na poznawczej i emocjonalnej ocenie własnego życia. Niekiedy absolutny poziom spełnienia i poczucia satysfakcji życiowej jest niemożliwy do osiągnięcia, zatem istotna staje się sama droga, jaką pokonujemy, zbliżając się do tego celu. Owe ciągłe starania są kluczowe, gdyż dobrostan nie jest stanem danym człowiekowi raz na zawsze (NIŚKIEWICZ, 2016: 140–141).

Myśląc o dobrostanie w kontekście edukacyjnym, warto przywołać model dobrostanu szkoły (*the School Well-being model*) opracowany przez Anne Konu oraz Mattiego Rimpelę, pracowników naukowych fińskiego uniwersytetu w Tampere. Model wyróżnia cztery główne czynniki składające się na dobrostan, mianowicie: warunki szkolne, stosunki międzyludzkie, sposoby samorealizacji oraz zdrowie. Pierwszym czynnikiem omówionym przez

A. Konu i M. Rimpelę są warunki szkolne, rozumiane szeroko jako wszystko to, co otacza uczniów: począwszy od aspektów bytowo-organizacyjnych, takich jak poziom hałasu czy temperatura pomieszczeń, poprzez zagadnienia związane z nauczaniem, czyli oferowane przedmioty, wielkość grup, plan zajęć i system kar, a kończąc na wszelkich usługach, które uczniowi może oferować szkoła, np. opieka zdrowotna czy szkolne wyżywienie. Drugim ważnym czynnikiem dobrostanu w szkole są stosunki międzyludzkie, czyli relacje uczniów zarówno z rówieśnikami, jak i z nauczycielami, dynamika pracy w grupach, współpraca z rodzicami czy zarządzanie szkołą. Kolejny istotny element dobrostanu wymieniony przez badaczy to sposoby samorealizacji, czyli możliwość wpływania na kluczowe aspekty swojego życia. W kontekście szkolnym można tutaj mówić o chęci uczestniczenia w procesie podejmowania decyzji dotyczących życia szkolnego i procesu edukacji, czy potrzebie rozwoju w interesujących danego ucznia dziedzinach, w odpowiednim dla niego tempie. Ważne dla realizacji tego czynnika jest, aby szkoła wzmacniała w uczniach poczucie własnej wartości i kreatywności oraz żeby uzmysławiała im wartość uczenia się. Ostatnim czynnikiem wpływającym na dobrostan w szkole jest zdrowie i wszelkie związane z nim problemy, takie jak objawy psychosomatyczne, choroby chroniczne czy dysfunkcje, a nawet przeziębienia (KONU, RIMPELÄ, 2002: 84–85).

### 3. Odczytanie pojęcia dobrostanu w kontekście akademickim – wyzwania i oczekiwania

Należy podkreślić, iż model proponowany przez fińskich badaczy został stworzony w odniesieniu do wcześniejszych etapów edukacji, jednak bardzo uniwersalny charakter przedstawionych w nim czynników wpływających korzystnie na dobrostan w szkole powoduje, że z łatwością można przenieść go na grunt rozważań o dobrostanie na uczelniach wyższych. O ile obszary związane z relacjami, sposobami samorealizacji czy zdrowiem zdają się mieć wspólny mianownik niezależnie od etapu szkolnictwa, odczytanie modelu dobrostanu szkoły w kontekście akademickim ukazuje złożoność warunków zewnętrznych, które wpływają na procesy edukacyjne. W ostatnich latach dostrzec można rosnące wymagania pracodawców, jak i postępujący proces umiędzynarodowienia uczelni. Z jednej strony pracodawcy oczekują od absolwentów całego wachlarza umiejętności miękkich, takich jak elastyczność, samodzielność, kreatywność, umiejętność pracy w grupie, motywacja, umiejętność rozwiązywania problemów, zarządzanie czasem (TUREK, 2015: 11–12; JAGODZIŃSKI, 2013: 91–93). Z drugiej strony postępujący proces umiędzynarodowienia uczelni wyższych

proceeds to the fact that the foreign language is not just a part of the program, but often becomes a requirement that enables students to achieve academic success. In 2018, the Center for Foreign Languages of the Gdańsk University, prepared syllabi for the new subject *Academic English*, conducted a survey of needs<sup>1</sup>, which revealed that in many departments the English language appears not only in the form of a lecture in the program of studies. The knowledge of the English language is required from students at various stages of the realization of educational effects, namely when writing abstracts of licentiate works, during presentations at a master's exam, in work with English language sources or during participation in mobility programs. The situation of academic challenges in the professional or international context causes that the character of English language classes changes, and syllabi increasingly contain elements of the language of the work environment (*Vocational English, Business English, Legal English*) or teaching English for academic purposes (*English for Academic Purposes*). It is worth to be aware of specific external conditions in the work of an academic teacher, so that they can more precisely undertake actions aimed at building a sense of well-being. It is obvious that teaching on different levels of education will have a different character or other challenges. It does not negate the possibility of reading the previously mentioned model of Finnish researchers in the academic context.

Analysis of the model by A. Konu and M. Rimpeli allows us to clearly see, what areas require work and attention, if the participants of educational processes want their actions to build well-being. It is worth to note that the influence of teachers and students on relationships, what they create, the realization of the remaining pillars of well-being seems to be more complicated. In the case of successful cooperation of teachers and students, we can have hope for the development of the area of self-realization within educational processes, however, the issue of health or other external conditions seem to remain outside the real influence of both students and teachers. In these areas, the key will be an open attitude of teachers and students to the situation. When we take a reflective approach to actions, which could be a response to such outlined challenges on the way to full well-being, the first plan that arises is an attitude that supports the development of autonomy of the learner.

---

<sup>1</sup> Analiza potrzeb przeprowadzana była przez Centrum Języków Obcych UG w ramach realizowania zadania I Programu Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego ProUG realizowanego w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój (POWER) na podstawie umowy nr POWR.03.05.00-00-Z308/17-00, zawartej pomiędzy Narodowym Centrum Badań i Rozwoju a Uniwersytetem Gdańskim w dniu 11.12.2017 roku.

#### 4. Autonomia uczącego się – definicja i przegląd literatury

Moment rozwoju i początku popularności pojęcia autonomii uczącego się przypada już na lata 80. XX wieku, kiedy to nastąpiło poszerzenie zainteresowań Europejskiej Wspólnoty Gospodarczej o kwestie edukacyjne, w tym zagadnienia dotyczące kształcenia językowego (WILCZYŃSKA, 1999: 32), następnie cieszyło się dużą popularnością w ramach rozwoju metody komunikacyjnej (ZAJĄC-KNAPIK, 2020: 92). Obecnie autonomię uczącego się postrzega się jako jeden z głównych celów edukacji i rozumiana jest jako odpowiedzialność uczącego się za to, czego się uczy, jak się tego uczy i kiedy się uczy (TYCZKA-NOWAK, 2022: 59). O autonomii uczącego się możemy zatem mówić, gdy nabędzie szereg kluczowych umiejętności, takich jak planowanie, organizowanie, monitorowanie i ewaluacji własnej pracy (LITTLE, 2022: 68–69). Położenie akcentu na autonomię uczącego się powoduje, że zyskuje on swoją podmiotowość, co jest bardzo istotne w kontekście dbania o dobrostan. Zwiększenie autonomii studenta pozwala bowiem na dostrzeżenie go w pełni, jako jednostkę rozwijającą się na wielu płaszczyznach, która jest zdolna do aktywnego i intencjonalnego kierowania własnym rozwojem, ale, co równie istotne, ma swoje indywidualne plany, swoją niepowtarzalną tożsamość i indywidualną potrzebę samorealizacji (WILCZYŃSKA, 1999: 49). Budowanie autonomii uczącego się jawi się jako długotrwały i wielopłaszczyznowy proces, jednak trud i wysiłek włożony we wspieranie postaw autonomicznych wśród studentów prowadzi do rozwoju obszarów przedstawionych jako kluczowe w modelu dobrostanu szkoły omówionym wyżej.

##### 4.1. Autonomia uczącego się a relacja uczeń – nauczyciel

Budowanie autonomicznej postawy uczącego się będzie opierać się na pozytywnej więzi między nauczycielem i uczącym się (TYCZKA-NOWAK, 2022: 61), co bezpośrednio odnosi się do obszaru relacji w modelu A. Konu i M. Rimpeli. Autonomia nie jest zdolnością wrodzoną, lecz nabytą (HOLEC, 1981: 3) i żeby miała szansę się rozwinąć, potrzebny jest wyraźny impuls czy bodziec. W większości przypadków tym bodźcem będą działania, jakie nauczyciel podejmuje w trakcie procesu edukacyjnego. Błędem byłoby postrzeganie postawy autonomicznej uczącego się jako jego pracy samodzielnej (LITTLE, 1991: 3). Nauczyciel wciąż pełni bardzo ważną funkcję organizatora, który zaprasza uczącego się do planowania, organizacji i ewaluacji całego procesu. W dydaktyce tradycyjnej, gdzie nacisk kładziony był na dobrze zdane egzaminy, domi-



nowała wizja, że proces edukacyjny to głównie nauka gramatyki i słownictwa. Co więcej, sukces ucznia, jak też nauczyciela, mierzony był konkretną wiedzą, jaką nauczyciel przekazał uczniowi. W dydaktyce nastawionej na budowanie autonomii uczącego się odchodzi się od postrzegania nauczyciela jako wszechwiedzącego eksperta, którego rolą jest przekazanie wiedzy, a raczej oczekuje się od niego, że będzie pełnił funkcję koordynatora procesu edukacyjnego (YAN, 2012: 557–562). Co istotne, uczeń w takiej relacji przestaje być biernym konsumentem wiedzy, a staje się jej konstruktorem (TARGOŃSKA, 2008: 255). Relacja pomiędzy autonomicznym uczącym się a nauczycielem jest zdecydowanie głębsza i trwalsza niż w przypadku tradycyjnego, autorytarnego modelu edukacyjnego, co powoduje, że można zauważyć bardziej zadowalające efekty kształcenia. Waga autonomii uczącego się wyraźniej wybrzmiewa w kontekście zajęć języka obcego, ponieważ nadrzędnym celem będzie tutaj doporowadzenie studentów do samodzielnego korzystania z języka głównie poza kontekstem zajęć (WILCZYŃSKA, 1999: 129). Partnerska relacja między nauczycielem i uczącym się oparta na zaufaniu i wzajemnym szacunku staje się zatem punktem wyjścia do pracy nad pełnym dobrostanem.

#### 4.2. Autonomia uczącego się a sposoby samorealizacji

Należy przyjrzeć się, jak dydaktyka nastawiona na budowanie autonomii uczącego się będzie wspierała poczucie samorealizacji studentów, stanowiące kolejny z obszarów dobrostanu szkoły. Jeśli punktem wyjścia jest pozytywna relacja między uczącym się a nauczającym, cały proces dydaktyczny zyskuje dialogiczny charakter (LITTLE, 2022: 68). Zajęcia języka angielskiego nie są już tylko kursem językowym, na którym słuchacze mają zapoznać się z leksyką i gramatyką języka obcego, ale stają się przestrzenią dialogu, podczas którego wszyscy uczestnicy mają szansę na poszerzenie wiedzy, kompetencji i umiejętności. Podczas zajęć mamy zatem do czynienia ze swoistą polifonią głosów, gdyż każdy uczestnik zajęć, zarówno prowadzący, jak i uczący się, wnosi do zajęć swój bagaż intelektualny czy emocjonalny, specyficzne strategie oraz oczekiwania (WILCZYŃSKA, 1999: 55). Warto podkreślić, że wspieranie autonomicznych postaw studentów nie wyklucza się z dbałością o rozwój ich kompetencji językowych czy realizację efektów kształcenia. Kiedy uczący się może współdecydować w ważnych dla siebie kwestiach, zyskuje poczucie sprawczości, a co za tym idzie staje się bardziej zmotywowany i ostatecznie osiąga lepsze wyniki (TYCZKA-NOWAK, 2022: 61).

Aby stać się równoprawnym i autonomicznym uczestnikiem procesu dydaktycznego, student powinien uzyskać realny wpływ na kształt zajęć. Jednym z

sposobów będzie umożliwienie studentom współdecydowanie, na co zostanie przyznana część punktów, wpływających na końcowe zaliczenie przedmiotu, co umożliwi im przejście współodpowiedzialności za własne uczenie się. Innym sposobem jest zostawienie studentom wolnej ręki w doprecyzowaniu tematów prezentacji czy prac pisemnych, dając im szansę na naukę krytycznej refleksji i doboru materiałów. Warto również zaproponować studentom samodzielny dobór materiałów, takich jak artykuły, filmiki czy wiadomości. Jest to doskonałe ćwiczenie na aktywne przetwarzanie informacji oraz naukę pracy z materiałami autentycznymi. Ciekawym rozwiązaniem jest również danie studentom możliwości, aby w przypadku przynajmniej niektórych komponentów zaliczenia mogli decydować, kiedy będą poddani ocenie. W ten sposób przejmują odpowiedzialność za swoją pracę i uczą się zarządzać czasem. Proces nauczania, który jest zindywidualizowany i odbywa się w tempie dopasowanym do uczącego się z całą pewnością wpisuje się w model dobrostanu szkoły opisany wcześniej.

#### 4.3. Autonomia uczącego się a rozpoznawanie i ewaluacja celów uczenia się

Powyższe przykłady pokazują, jak poprzez budowanie autonomii uczącego się można wpłynąć na jego poczucie samorealizacji, a co za tym idzie przyczynić się do poprawy jego dobrostanu. Cały ten proces nie będzie jednak kompletny, jeśli uczący się nie ma świadomości celowości swoich działań, a po ich podjęciu nie będzie potrafił dokonać ich oceny. Dlatego nabycie umiejętności rozpoznawania i negocjowania celów uczenia się, a następnie ewaluacji procesu nauczania jest niezbędnym warunkiem wykształcenia postawy autonomicznej, i, konsekwentnie, pracy nad dobrostanem. Student, aby stać się autonomiczną jednostką w procesie edukacyjnym, musi uświadomić sobie, jakie zmiany zamierza wprowadzić do swojego dalszego doskonalenia językowego (TARGOŃSKA, 2008: 253). Przede wszystkim musi nauczyć się rozpoznawać i artykułować swoje potrzeby w zakresie znajomości języka obcego (TYCZKA-NOWAK, 2022: 61), a w konsekwencji nauczyć się formułować cele uczenia (DROŹDZIAŁ-SZELEST, 2011: 381). Proces ten można zainicjować za pomocą tradycyjnych ankiet analizujących potrzeby uczących się (tzw. ang. *needs analysis*) lub bardziej kreatywnych sposobów, takich jak tworzenie mapy marzeń (kolażu zdjęć czy ilustracji przedstawiającego cele i pragnienia uczącego się; zob. SĘP, 2017) czy koła życia (coachingowego narzędzia, które w graficzny sposób pozwala przedstawić poziom satysfakcji z umiejętności językowych i wyznaczyć obszary wymagające zmian; zob. BIRD, GORNALL, 2016). Dużo trudniejszym działaniem niż nakreślenie własnych potrzeb będzie przeprowadzenie procesu samooceny,

dlatego naukę autorefleksji warto przeprowadzić etapami. Działaniem wstępnym byłoby wprowadzanie na zajęciach kart z komentarzem, które studenci wypełniają po wysłuchaniu prezentacji kolegów lub po przeczytaniu ich prac. Karty mogą zawierać zarówno ogólne pytania ewaluacyjne, jak i szczegółowe pytania o te aspekty wypowiedzi ustnej czy pisemnej, na które szczególnie chcemy zwrócić uwagę. Analiza prac innych uczestników zajęć jest pierwszym krokiem do wykształcenia samoobserwacji i zwiększenia refleksji nad własnymi wystąpieniami. Jeśli studenci wykształcą w sobie umiejętności związane z ocenianiem, w przyszłości łatwiej będzie im dokonać analizy własnej pracy czy postępów w nauce bądź samych umiejętności językowych. Umiejętność zauważania swoich postępów i rozwoju różnorodnych kompetencji z całą pewnością pozwala na czerpanie większej satysfakcji z procesu nauczania. Zapewnienie studentom możliwości rozwoju, poczucia samorealizacji nie jest łatwym zadaniem, jednak poprzez wspieranie postaw autonomicznych można wprowadzić uczących się w procesy decyzyjne dotyczące zajęć.

## 5. Podsumowanie i wnioski

Powyższe rozważania wykazały, iż autonomiczny student rozumie cel nauki i uczestniczy w ustanawianiu celów strategicznych, ale jest też odpowiedzialny za własną naukę i chętnie przejmuje inicjatywę, a co więcej potrafi monitorować swoją naukę i oceniać jej efektywność. Jako że autonomiczna postawa opiera się na planowaniu, organizowaniu, monitorowaniu i ewaluacji własnej pracy, z całą pewnością wyrobienie autonomicznej postawy uczących się staje się gwarantem rozwoju obszarów dobrostanu dotyczących relacji oraz samorealizacji. Warto jednak podkreślić, że dydaktyka wspierająca autonomię studentów daje im również narzędzia do sprostania wyzwaniom, które wynikają z warunków zewnętrznych, w jakich przyszło im studiować. Lektorat języka angielskiego rozumiany jako przestrzeń dialogu i miejsce rozwoju partnerskich relacji umożliwia studentom rozwijanie wielu kompetencji. Dbalność o autonomię uczącego się pozwala zatroszczyć się przede wszystkim o rozwój jego umiejętności komunikacyjnych, aby ułatwić mu autentyczne funkcjonowanie w języku obcym. Wspierając autonomiczne postawy studentów, nauczyciel przyczynia się także do wykształcenia umiejętności krytycznego myślenia, kreatywnego rozwiązywania problemów i zdolności do efektywnej pracy w grupach. Autonomiczna postawa zwiększa zadowolenie z siebie, buduje podwaliny pod większą pewność siebie, a wszystko to przyczynia się do lepszego samopoczucia i wzmacnia wytrzymałość psychiczną. Nie do przecenienia jest także wykształcenie wśród studentów bardziej otwartego stylu myślenia i niezależności intelektualnej.

W konsekwencji lektorat języka angielskiego nie jest tylko przedmiotem w programie studiów, ale staje się niezbędnym elementem samorealizacji i sposobem studentów na wyrażenie siebie. Wzmacnianie autonomii studentów pozwala im rozwinąć kluczowe kompetencje zawodowe i akademickie, a co za tym idzie jest odpowiedzią na wyzwania, jakie stawia przed studentami współczesna uczelnia. Chociaż warunki zewnętrzne oddziałujące na proces dydaktyczny są obszarem dobrostanu, na który z pewnością ani nauczyciel, ani uczący się nie ma bezpośredniego wpływu, to jednak można sądzić, że przy wspieraniu autonomicznych postaw studentów pokonanie ewentualnych trudności w tych obszarach może okazać się dużo łatwiejsze.

Analiza pojęcia dobrostanu w kontekście wyzwań, jakie stoją przed uczelniami wyższymi, wskazuje, że zarówno uczącemu się, jak i nauczającemu trudno jest wpłynąć znacząco na wszystkie aspekty dobrostanu. Z podjętych refleksji podkreśla jednak, że dbałość o autonomię studentów może znacząco wpłynąć na dobrostan. Dydaktyka nastawiona na promowanie autonomii jest więc odpowiedzią na wyzwania, jakie stoją przed uczącym się i uczącym, którzy chcą dążyć do osiągnięcia dobrostanu.

## Bibliografia

- BIRD J., GORNALL S., 2016: *Sztuka coachingu: zbiór narzędzi i wskazówek*. Łódź: Galaktyka.
- DROŹDZIAŁ-SZELEST K., 2011: *W poszukiwaniu autonomicznego nauczyciela języków obcych*. W: *Autonomia w nauce języka obcego*. Red. M. PAWLAK. Konin: Wydawnictwo PWSZ, s. 379–389.
- HOLEC H., 1981: *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: OUP.
- JAGODZIŃSKI A., 2013: *Oczekiwania pracodawców w zakresie kompetencji absolwentów wyższych uczelni*. „Zeszyty Naukowe PWSZ w Płocku. Nauki Ekonomiczne”, t. 17, s. 87–104.
- KONU A., RIMPELÄ M., 2002: *Well-being in schools: conceptual model*. „Health Promotion International”, nr 17/1, s. 79–87. [https://www.researchgate.net/publication/11514447\\_Well-being\\_in\\_schools\\_A\\_conceptual\\_model](https://www.researchgate.net/publication/11514447_Well-being_in_schools_A_conceptual_model) [dostęp: 23.02.2023].
- LITTLE D., 1999: *Learner Autonomy I: Definitions, Issues and Problems*. [https://www.researchgate.net/publication/259874253\\_Learner\\_Autonomy\\_1\\_Definitions\\_Issues\\_and\\_Problems](https://www.researchgate.net/publication/259874253_Learner_Autonomy_1_Definitions_Issues_and_Problems) [dostęp: 26.02.2023].
- LITTLE D., 2022: *Language learner autonomy: Rethinking language teaching*. „Language Teaching”, nr 55(1), s. 64–73. <https://www.lcambridge-lorg-l8znubvzw02a7.hansolo.bg.ug.edu.pl/core/journals/language-teaching/article/language-learner-autonomy-rethinking-language-teaching/2C735B0741580CD1AB73DFC6357EE5F6> [dostęp: 26.02.2023].
- NIŚKIEWICZ Z., 2016: *Dobrostan psychiczny i jego rola w życiu człowieka*. „Studia Krytyczne”, nr 3, s. 139–151. <https://czasopisma.uni.opole.pl/index.php/sk/issue/view/81> [dostęp: 23.02.2023].
- SĘP K., 2017: *Twoja mapa marzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Edipresse Książki.

- TARGOŃSKA J., 2008: *Student autonomiczny – czy wszyscy są na to przygotowani*. W: *Nauczanie języków obcych w szkole wyższej*. Red. A.M. HABIG. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, s. 249–260.
- TOKARCZUK O., 2020: *Jetzt kommen neue Zeiten!*. „Frankfurter Allgemeine Zeitung”. <https://www.facebook.com/OlgaTokarczukProfil/posts/2716151888513431> [dostęp: 15.02.2023].
- TYCZKA-NOWAK A., 2022: *Nauczyciel jako trener autonomii*. „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 59–64. [https://issuu.com/frse/docs/jows\\_02\\_2022\\_online/67](https://issuu.com/frse/docs/jows_02_2022_online/67) [dostęp: 15.02.2023].
- TUREK D., 2015: *Kompetencje osób młodych na rynku pracy – oczekiwania pracodawców*. „e-mentor”, nr 3(60), s. 8–16.
- WILCZYŃSKA W., 1999: *Uczyć się czy być nauczonym: o autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa–Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- WILCZYŃSKA W., 2004: *Dydaktyka krocząca, czyli jak organizować dydaktykę w półautonomii*. W: *Autonomia w nauce języka obcego*. Red. M. PAWLAK. Poznań: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM, s. 44–56.
- YAN S., 2012: *Teachers' Roles in Autonomous Learning*. „Journal of Sociological Research”, nr 3(2), s. 557–562. <https://www.macrothink.org/journal/index.php/jsr/article/view/2860/2371> [dostęp: 13.02.2023].
- ZAJĄC-KNAPIK H., 2020: *Autonomia w nauczaniu języków obcych – wybrane założenia teoretyczne i propozycje w zakresie praktycznego nauczania*. „Annales universitatis paedagogicae cracoviensis. Studia russologica”, nr 13, s. 92–107.

#### Źródła internetowe


- PWN (ENCYKLOPEDIA PWN): *Dobrostan*. <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/dobrostan;3893293.html> [dostęp: 26.02.2023].

#### Autonomy of the learner as a signpost of signpost of well-being

**Abstract:** The concept of well-being seems to be an accurate answer to the challenges of modern education. According to the School Well-being Model presented by Anne Konu and Matti Rimpelä, well-being could be understood as the resultant of a few essential factors, namely school conditions, social relationships, means for self-fulfillment and health status. The reading of the model in the context of teaching English in tertiary education level reveals the challenges which both the teachers and students face during the process of implementing well-being. It is the didactics oriented towards the autonomy of the learner that helps to address those difficulties.

**Keywords:** well-being, learner's autonomy, teaching English, didactics, tertiary education

 <https://orcid.org/0000-0003-2123-1273>

 <https://orcid.org/0009-0009-0659-4704>

Grażyna Strzelecka

Renata Suszczyńska

## Nauczanie języków specjalistycznych, czyli jak rozmawiać bez lęku o problemach współczesnego świata na zajęciach z języka obcego – refleksje praktyka

**Streszczenie:** Artykuł dotyczy tematyki poruszanej na zajęciach z języków specjalistycznych, zwłaszcza z języka gospodarki, oraz pytania, czy na lekcji języka obcego powinno się mówić o lękach czy też unikać trudnych tematów. Jak dyskutować o kryzysie energetycznym, inflacji czy bezrobociu bez negatywnych emocji? Każdy z uczących się ma potrzebę poczucia spokoju i bezpieczeństwa, zaś wykładowca mający do zrealizowania program nauczania chciałby nauczać w dobrej atmosferze. Jednocześnie emocje odgrywają ważną rolę w przyswajaniu wiedzy, w tym także wiedzy językowej. Czy uda się połączyć te – zdawałoby się – przeciwstawne cele? W niniejszym tekście przedstawimy wybrane przykłady nauczania języków specjalistycznych na zajęciach języka niemieckiego dla studentów Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie oraz Uniwersytetu Warszawskiego i postaramy się pokazać, jak podejście działaniowo-zadaniowe, a także zaangażowanie uczących się w proces kształcenia, wpływa na pozytywne relacje w grupie i dobrą komunikację pomiędzy uczącymi się a nauczycielem.

**Słowa kluczowe:** języki specjalistyczne, problemy gospodarcze, nauczanie języków obcych, podejście zadaniowo-działaniowe, dobrostan

### 1. Wstęp

W ostatnich latach mamy do czynienia z kumulacją wielu negatywnych zjawisk w Europie i na świecie: wojna na Ukrainie, rosnące ceny, skutki pandemii, kryzys energetyczny, zagrożenie ubóstwem różnych grup społecz-

nych, które stały się nieodłącznymi elementami życia współczesnych społeczeństw. Czy w tej sytuacji powinniśmy je jeszcze omawiać na zajęciach z języka obcego? Czy dbając o dobrostan swój i studentów, należałoby z nich zrezygnować, ograniczyć, zastąpić tematami przyjemniejszymi, choćby dla odwrócenia na chwilę uwagi od spraw wywołujących psychiczny dyskomfort? Obserwacja zachowań i potrzeb studentów w czasie zajęć pokazuje, że unikanie trudnych zagadnień nie poprawia nastroju uczących się i dotyczy to także wykładowców. Przeciwnie – zmierzenie się z nimi, wspólna praca nad możliwymi rozwiązaniami i świadomość, że obok nas są osoby, które mają podobne obawy, może wpłynąć na dobrostan uczestników zajęć i poprawić ich umiejętności językowe.

## 2. Tematyka zajęć

### 2.1. Zakres tematyczny

Na zajęciach z języka niemieckiego jako języka specjalistycznego w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie oraz na Uniwersytecie Warszawskim realizujemy wybrane tematy z zakresu języka gospodarki *Wirtschaftsdeutsch*, przygotowując studentów do przyszłej pracy zawodowej. Realizujemy też tematy ogólne o charakterze wyrównującym i poprawiającym umiejętności komunikacyjne w języku obcym. Przykłady tematów to: nauka, mieszkanie, praca; kontakty biznesowe; korespondencja handlowa; marketing; reklama; handel; zakładanie własnego przedsiębiorstwa; turystyka; logistyka; finanse.

Tematy sprawdzają się zarówno w nauczaniu przyszłych ekonomistów, jak i germanistów, choć punkt wyjścia jest inny, gdyż studenci SGH dysponują już pewną wiedzą ekonomiczną, zaś germaniści mogą, lecz nie muszą nią dysponować (STRZELECKA, 2017: 145). W przypadku zajęć z zakresu gospodarki chodzi o realizację kilku celów – o praktyczną naukę fachowego słownictwa i zdobywanie wiedzy z danej dziedziny, o nauczanie języka i przekazywanie fachowej wiedzy przez wykładowcę oraz o poznawanie kultury i obyczajowości danego kraju od strony gospodarki czy biznesu oraz kultury korporacyjnej. W takim zakresie owocna okazuje się prowadzona wymiana doświadczeń pomiędzy wykładowcami SGH i UW, co pozwala na urozmaicenie i doskonalenie oferty zajęć.

## 2.2. Obawy studentów

Zajęcia z języka obcego często dają studentom możliwość rozmowy o nurtujących ich problemach i wyrażenia swoich emocji. Czasem dzieje się to zupełnie nieoczekiwanie, w czasie rozgrzewki językowej na początku zajęć. Jedno krótkie pytanie może wywołać ciekawą dyskusję, a spontaniczna rozmowa oparta na emocjach będzie lepiej zapamiętana niż zadany w ramach pracy domowej tekst z podręcznika. Przykładowo podczas ostatnich mistrzostw świata w piłce nożnej w Katarze w 2022 roku luźno postawione pytanie dotyczące szans polskiej drużyny w tych mistrzostwach wywołało wśród studentów SGH uczestniczących w kursie języka niemieckiego burzliwą dyskusję na temat pracy przymusowej, łamania praw człowieka i wyzyskiwania taniej siły roboczej. Studenci sami szukali informacji na temat współczesnego niewolnictwa, które – jak się okazało – jest nadal aktualnym problemem, zastanawiali się, czy i jak można temu zaradzić oraz dyskutowali, czy protesty przeciw takim zjawiskom i patologiom mają sens.

Ankieta przeprowadzona wśród studentów SGH i UW (łącznie 58 osób) w 2023 roku, dotycząca tematów wywołujących w dzisiejszym świecie największe obawy, pokazała, że od ubiegłego roku jako najpoważniejsze zagrożenie postrzegana jest wojna na Ukrainie. W następnej kolejności wskazywano:

- inflację i rosnące koszty utrzymania, czyli pogorszenie warunków bytu,
- następstwa gospodarcze pandemii, zamykanie zakładów, bezrobocie i recesję,
- kryzys energetyczny,
- zagrożenie ubóstwem w różnych grupach społecznych (w tym także w grupie studentów),
- ocieplenie klimatu i katastrofy naturalne.

W dalszej części ankiety postawione zostało pytanie, który z wymienionych tematów studenci chcieliby omawiać na zajęciach z języka obcego (można było wskazać od 3 do 5 tematów). Okazało się, że tematami, o których studenci chcą najchętniej rozmawiać, są dokładnie te wzbudzające największy niepokój, zatem unikanie ich nie poprawi samopoczucia studentów i wykładowcy. Wprawdzie w grupie akademickiej nie mamy wpływu na poprawę sytuacji gospodarczej czy zakończenie wojny, lecz można i trzeba o nich rozmawiać – chodzi o wspólne zmierzenie się z trudnymi problemami i wspólne wypracowanie rozwiązań.



### 2.3. Rola wykładowcy

Zadaniem wykładowcy na wyższej uczelni jest wspieranie studentów w osiąganiu celów, do których dążą. Udzielanie wsparcia w przypadku nauki języka obcego polega na pomocy w opanowaniu znajomości języka w stopniu, który ułatwi im podjęcie przyszłej pracy i porozumiewanie się w różnych sytuacjach i środowiskach, także w obliczu narastających problemów współczesnego świata. Dla praktyki nauczania oznacza to wybór konkretnych umiejętności i kompetencji językowych, komunikacyjnych i działaniowych związanych z potrzebami uczących się i skupieniu się na nich (GĘBAL, 2019: 281). Należy wyposażyć studenta w takie narzędzia, dzięki którym będzie umiał nie tylko komunikować się w języku obcym, lecz także rozwiązywać w nim problemy. Istotną strategią uczenia, a przy tym zachowania dobrostanu studentów, jest skierowanie ich uwagi jednak nie tylko na sam problem, lecz także na możliwość jego rozwiązania, czyli działanie zadaniowe.

W niniejszym artykule pokażemy, jak podejście zadaniowe w nauczaniu języka obcego, będące „uczeniem się przez działanie” lub „uczeniem się przez doświadczenie” (*learning by doing*), rozumiane też jako tendencja w dydaktyce, stanowiąca dalszy krok w rozwoju metod komunikacyjnych lub ich kontynuacja (JANOWSKA, 2011: 16–17), pozwala na połączenie komunikacji z działaniem społecznym, tak by język stał się instrumentem komunikacji, działania i dążenia do wspólnego wyniku wyrażanego w języku obcym. Uczestnicy kursu języka specjalistycznego otrzymują zatem zadania, podejmują działania i używają języka – w ten sposób zacierą się różnica pomiędzy nauką a użyciem języka, a nauka staje się działaniem społecznym w języku obcym w mowie i w piśmie (JANOWSKA, 2011: 84).

Tradycyjnie postrzegany nauczyciel był mentorem, który przekazywał uczniom swoją wiedzę – uczył, sprawdzał, oceniał i kontrolował, a w nauczaniu języków obcych był zwykle ekspertem językowym, którego uczniowie powinni naśladować (KOŁSUT, 2021: 92). W prezentowanym sposobie nauczania odwracamy te role, powodując dobrostan nauczyciela i ucznia. Teraz nauczyciel jest partnerem komunikacyjnym (DAKOWSKA, 2014: 103), a uczeń uczy się od niego i od innych uczniów. W kontekście społecznym na dobrostan wpływa charakter relacji międzyludzkich, w kontekście edukacyjnym są to relacje pomiędzy nauczającymi a uczącymi się (GĘBAL, 2019: 410).

Podstawą dobrych relacji jest więc rozpoznanie potrzeb edukacyjnych studenta i pozwolenie mu na kreatywność, otwartość i zaangażowanie. W ten sposób postawienie przed studentami trudnych pytań może stać się punktem wyjścia do wspólnego działania i stworzyć na zajęciach pozytywną atmosferę efektywnej pracy, a w rezultacie wpłynąć na poprawę kompetencji językowych.

### 3. Metody nauczania

Od strony teoretycznej, realizując zajęcia typu *Wirtschaftsdeutsch*, opieramy się na wymieniowych poniżej formułach i metodach: formule CLIL, czyli zintegrowanym nauczaniu przedmiotowo-językowym (ang. *content and language integrated learning*, niem. *Integriertes Sach- und Sprechenlernen*), podejściu działaniowo-zadaniowym i metodzie odwróconej klasy, która polega na przygotowywaniu nowego tematu lekcji przez uczniów, nie przez nauczyciela. O tych metodach piszą m.in.: Iwona JANOWSKA w książce *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego* (2011), Elżbieta GAJEWSKA i Magdalena SOWA w zbiorczej monografii *LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych* (red., 2014), Przemysław GĘBAL w pozycji *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie* (2019) i Sławomira KOŁSUT w *Działaniowo-zadaniowym nauczaniu języków obcych w ujęciu neuropedagogicznym* (2021), podkreślając m.in. samodzielność ucznia w procesie nauczania (GĘBAL, 2019; KOŁSUT, 2021) i przydatność zdobytych umiejętności na późniejszym rynku pracy (GAJEWSKA, SOWA, red., 2014).

Pracujemy zatem w formule CLIL, obejmującej naukę fachowego słownictwa w języku obcym i jednocześnie zdobywanie wiedzy w danej dziedzinie. Nauczamy języka i treści przedmiotowych, opierając się na tematach bliskich studentom, głównie ze sfery gospodarki, lecz także z życia studenckiego. Metoda ta nawiązuje do kształcenia językowego dla potrzeb zawodowych, języki specjalistyczne są bowiem obowiązkowym elementem kształcenia zawodowego. Na zajęciach w formule CLIL liczą się i są oceniane zarówno treść (wystąpienia, prezentacji, napisanego tekstu), jak i język, w którym następuje ustna lub pisemna komunikacja. Dodatkowo oceniane jest właściwe użycie słownictwa specjalistycznego i uwzględnienie w tworzonych lub tłumaczonych tekstach także różnic kulturowych, co jest istotne zwłaszcza dla przyszłych filologów. Zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe jest w ostatnim czasie w europejskiej polityce kształcenia bardzo modne, a nawet priorytetowe, a języki specjalistyczne stają się pożądanym elementem kształcenia, zarówno wśród ekonomistów, jak i filologów.

Realizujemy także podejście działaniowo-zadaniowe, wynikające z połączenia działania z zadaniami. Jak wspomniano już, jest to zastosowanie językowych kompetencji komunikacyjnych do wykonania zadania i działań receptywno-produktywnych, integracyjnych, a nawet mediacyjnych. Obserwacja zachowań społecznych wykazuje ścisły związek uczenia się z działaniem, dlatego podejście to jest niemal gwarancją odniesienia sukcesu. Przy tego rodzaju aktywności uczących się zacierą się różnica pomiędzy nauką a użyciem języka (JANOWSKA, 2011: 84), a działanie nadaje sens uczeniu się. Celem takiego podejścia jest m.in. kształcenie umiejętności pracy zespołowej i dążenia do

wspólnego wyniku (STRZELECKA, 2022: 190). Uczniowie otrzymują konkretne zadania do wykonania i czują się odpowiedzialni za sukces swój i kolegów – który nastąpi w przypadku jego poprawnego wykonania. Przy okazji można zbierać punkty i współzawodniczyć z innymi zespołami, wszystko to zaś realizowane jest w języku obcym. Nabyte kompetencje przydadzą się później na każdym stanowisku pracy, także w pracy nauczyciela, np. języków specjalistycznych (STRZELECKA, 2022: 94).

Trzecią stosowaną metodą jest metoda odwróconej klasy (ang. *flipped Classroom*), w której uczniowie bądź studenci sami przygotowują lekcję. Pozwala im to przejąć inicjatywę – to oni są jej kreatorami, czuwają nad jej przebiegiem i odpowiadają za jej wynik. Nauczyciel moderuje zajęcia i nadaje im kierunek, wyjaśnia wątpliwości i uzupełnia informacje. Bardzo dobrze współgra z tym metoda cichej drogi (ang. *silent way*), gdzie nauczyciel pozostaje w cieniu i nie narzuca uczniom/studentom swoich rozwiązań. Jego rolą jest inicjowanie i wspieranie procesu zdobywania i przyswajania przez nich wiedzy oraz prowadzenie dyskusji, np. międzykulturowej (STRZELECKA, 2022: 188).

Dla wszystkich tych formuł i metod jest charakterystyczne, że w centrum zainteresowania postawiony zostaje uczący się, zaś nauczający stoi z boku, dyskretnie kontrolując jego działania. W ten sposób uczeń/student rozwija autonomię, przejmuje odpowiedzialność za wyniki pracy i zaczyna rozwiązywać problemy w języku obcym. Dodatkowo istotnym elementem nauki języka obcego w wymienionych formułach i odnajdywania się w bieżących tematach społeczno-gospodarczych jest praca zespołowa, dzięki której uczący się mogą rozwijać swoje umiejętności miękkie, takie jak: negocjowanie, asertywność i wyrażanie własnej opinii (KOŁSUT, 2021: 175).

## 4. Przeżycie na pustyni, czyli rozwiązywanie problemów

### 4.1. Przykłady zadań

Stosując na zajęciach podejście działaniowo-zadaniowe, stawiamy przed studentami konkretne problemy, z którymi mają się zmierzyć. Praca ta odbywa się w grupach zadaniowych, czyli w małych podzespołach. Można tu posłużyć się znanymi jako *case studies* studiami przypadku, takimi jak słynny *Wüstenfall*, gdzie grupa rozbitków musi ustalić kolejność ważności podanych 15 przedmiotów, które pomogą im przeżyć 72 godziny na pustyni, zanim nadejdzie pomoc, czy też klasyczne przypadki z życia gospodarki, jak uratowanie upadającego przedsiębiorstwa czy podniesienie sprzedaży słabo sprzedającego

się produktu. Przykładami zadań, które otrzymują studenci na zajęciach z niemieckiego języka specjalistycznego gospodarki, są:

- założenie własnej firmy,
- sporządzenie planu oszczędności dla gospodarstwa studenckiego,
- stworzenie kampanii marketingowej dla niszowego produktu,
- ułożenie oferty turystycznej dla wybranej grupy docelowej,
- wyznaczenie drogi logistycznej dla grupy towarów,
- zorganizowanie pomocy humanitarnej dla kraju objętego wojną lub klęską żywiołową,
- wykonanie wirtualnego plakatu dotyczącego ochrony środowiska,
- przekonanie partnerów/sponsorów do wybrania danej lokalizacji na założenie działalności gospodarczej,
- zaprezentowanie swojego regionu pod względem gospodarczym czy turystycznym i porównanie problemów z innym krajem (tu z Niemcami),
- napisanie eseju na europejski konkurs „Jak wojna przeciw Ukrainie zmieniła mój świat?”.

#### 4.2. Efekty zastosowanych metod

Prowadząc zajęcia, w których dajemy studentom szansę na znalezienie własnych pomysłów na rozwiązanie problemów i rozwijanie kompetencji społecznych poprzez pracę w grupach nad konkretnymi zadaniami, uświadamiamy im ich umiejętności językowe i budujemy ich wiarę w siebie, a tym samym zwiększamy ich motywację do nauki języka obcego. Jednocześnie następuje otwarcie się na możliwość praktycznego zastosowania języka, które jest celem nauczania języków obcych. Wykładowca stojący z boku, czyli rezygnujący z roli przywódcy i mentora nauczania (*silent way*), staje się partnerem studentów w nauce i współtworzy obopólny dobrostan. Metody te mają wiele zalet, lecz także kilka wad. Mogą przynosić niezadowolające efekty w tzw. leniwych grupach, w których niechęć do podejmowania wyzwań i brak aktywności ze strony studentów niweczą starania nauczyciela. Niektórym nauczycielom z kolei trudno jest zrezygnować z roli osoby wiodącej. Podejście działaniowo-zadaniowe wymaga ponadto dużego zaangażowania nauczyciela w przygotowanie materiałów do zajęć, czyli większego nakładu czasu z jego strony. Problemem może być też brak odpowiednich materiałów dydaktycznych, z czym na ogół zmagają się nauczyciele języków specjalistycznych (GAJEWSKA, SOWA, red., 2014: 258). Maria Dakowska sugeruje, by w trakcie tak prowadzonych zajęć autonomia uczniów nie była zbyt duża (DAKOWSKA, 2014: 39). Zalety stosowanych metod zdają się jednak zdecydowanie przewyższać ich wady, a ich efekty

to nie tylko lepsza znajomość języka obcego, lecz także rozwijanie u studentów umiejętności miękkich, takich jak empatia, tolerancja, umiejętność prowadzenia dialogu, zdolność do kompromisu, podejmowanie decyzji, przejmowanie odpowiedzialności za swoją pracę i za pracę całego zespołu oraz wykształcanie i trenowanie ogromnie przydatnych we współczesnym świecie umiejętności interkulturowych.

## 5. Podsumowanie – dobrostan ucznia i nauczyciela

Dobrostan nauczyciela jest funkcją zaangażowania się w wykonywanie zadań wraz z uczniami. Wprowadzając autentyczne zadania i kierując działaniami uczących się, stymuluje on komunikację i naukę języka obcego. Praca zespołowa i dążenie do wspólnego wyniku buduje z kolei więzi społeczne, tak potrzebne w dzisiejszym świecie. Studenci pracujący częściej nad wspólnymi zadaniami lepiej się poznają, czyli lepiej komunikują się ze sobą. Wymiana pomysłów i dzielenie się uwagami zwiększa poczucie przynależności do danej grupy, a tym samym poczucie bezpieczeństwa. Przygotowując w parach lub grupach trzyosobowych prezentacje wybranych przez siebie produktów czy tematów (w przypadku zajęć z języka niemieckiego – tematu związanego z gospodarką lub kulturą krajów niemieckiego obszaru językowego), dbają o wzajemny dobrostan, a poczucie zadowolenia wzrasta wraz z dokonaniem wyboru. Nauczyciel nienarzucający swoich pomysłów, lecz podejmujący inicjatywę uczniów pracuje również na swój własny dobrostan, a wspólna praca stanowi także dobrą formę poznawania się i wzmacniania wzajemnych relacji. Nauczyciel uczący dzielenia się obowiązkami i odpowiedzialnością sam jest przykładem dobrze sprawdzającej się współpracy. Studenci samodzielnie tworzą zestawy zawierające słownictwo omawiane na zajęciach i udostępniają je innym członkom grupy, a zadaniem wykładowcy jest ich ewentualna korekta. Tworzenie wspólnych baz danych (np. artykułów prasowych na dostępnych platformach) i udostępnianie przez studentów własnych list słówek nie jest jedynie pomocą w nauce języka, lecz tworzy obopólny dobrostan. To właśnie praca na rzecz grupy, dzielenie się swoimi materiałami i wiedzą zwiększa poczucie przynależności społecznej oraz wpływa pozytywnie na samopoczucie ucznia i nauczyciela. Student dostrzega, że jego praca ma sens i jest potrzebna innym osobom, wykładowca zaś widzi przed sobą odpowiedzialnych młodych ludzi, stających na wysokości powierzonych im zadań. Niejednokrotnie taka współpraca, polegająca na rozdzieleniu zadań wśród członków grupy, może pomóc któremuś z nich w zmniejszeniu poczucia przytłoczenia problemami współczesnego świata i pozbyciu się lęku przed kolejnym kry-

zysem. Nauczyciel zaś delegując zadania, pozbywa się presji indywidualnego obciążenia.

Stołość, przewidywalność, jasne zasady współpracy są wartościami szczególnie cenionymi przez studentów, zaś atmosfera wzajemnego zrozumienia sprawia, że zajęcia z języka obcego wpływają na ich dobrostan. Gdy nacisk położony jest na wspólne rozwiązywanie konkretnych zadań, zaciera się różnica pomiędzy nauką a użyciem języka, on zaś staje się autentycznym środkiem komunikacji. Widząc zaangażowanie studentów w wykonanie zadania, nauczyciel ma poczucie dobrze przeprowadzonych zajęć – zwiększa się więc jego satysfakcja z wykonywanej pracy. Wraz z uczącymi się staje się bardziej kreatywny, gdyż grupa mobilizuje go do tworzenia ciągle nowych, aktywizujących zadań. Ważne jest, by reagować na potrzeby studentów i pozwalać im na przejmowanie inicjatywy – w ten sposób zajęcia stają się sceną, na której rozgrywane są autentyczne sytuacje życiowe, a nauczyciel próbuje rozwiązać wspólnie ze studentami postawione im zadania. Dzięki rozwijaniu samodzielności studentów tworzy on dobrą atmosferę w grupie, a to wpływa na dobrostan obu stron. W obecnych czasach, gdy budowanie więzi międzyludzkich jest niejednokrotnie dużym wyzwaniem, zachęcanie do takiego rodzaju pracy wydaje się szczególnie istotne, a zajęcia z języka obcego stają się idealną do tego okazją.

## Bibliografia

- DAKOWSKA M., 2014: *O rozwoju dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- GAJEWSKA E., SOWA M., red., 2014: *LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*. Lublin: Werset.
- GĘBAL P., 2019: *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*. Warszawa: PWN.
- JANOWSKA I., 2011: *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.
- KOLSUT S., 2021: *Działaniowo-zadaniowe nauczanie języków obcych w ujęciu neuropedagogicznym*. Kraków–Gliwice: Księgarnia Akademicka.
- STRZELECKA G., 2017: *Język niemiecki w biznesie i turystyce dla studentów germanistyki – problemy i wyzwania*. W: *Humanistyka a praktyczny profil kształcenia uniwersyteckiego w nauczaniu języka, literatury i kultury w warunkach obcokulturowych*. Red. K. NOWAKOWSKA, D. ROMANIUK, A. SOCHAL. Warszawa: Uniwersytet Warszawski, s. 143–159.
- STRZELECKA G., 2022: *Języki specjalistyczne na kierunku filologicznym – o wyzwaniach w nauczaniu na przykładzie germanistyki*. W: *Perspektywy kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych w Polsce*. Red. J. KIC-DRGAS, J. WOŹNIAK. Poznań: FRSE, s. 182–201.
- STRZELECKA G., 2022: *Marketing, turystyka i logistyka – o alternatywnych formach nauczania języka obcego na przykładzie zajęć z języków specjalistycznych*. W: *Tradycyjne podejście*

- i nowe perspektywy w nauczaniu języków obcych. W poszukiwaniu rozwiązań.* Red. E. BIEŃKOWSKA-KAJKO, E. MĘŻYK, B. STEFANOWICZ. Gliwice: WPŚ, s. 90–100.
- STRZELECKA G., 2022: *Marketing und Werbung – zum Fachsprachenunterricht an der Germanistik.* W: *Foreign Language Learning and Teaching: Current State of Practice and Research.* Hrsg. M. KRAWIEC, L. TAILLEFER, M. TABUENCA CUEVAS, F. ÇAKMAK. Hamburg: Verlag Dr. Kovac, s. 41–73.

Teaching languages for specific purposes –

How to talk fearlessly about contemporary world issues in the foreign language classroom

**Abstract:** The article deals with topics discussed in specialist language classes, especially the language of economy, and the question of whether one should talk about what one is afraid of or avoid difficult topics in a foreign language class. How do we discuss the energy crisis, inflation or unemployment without negative emotions? Every learner has the need to feel calm and safe, and a lecturer with a curriculum to follow would like to teach in a good atmosphere. On the other hand, emotions play an important role in the absorption of knowledge, including language knowledge. Is it possible to combine these seemingly opposing goals? In this paper we will present selected examples of teaching languages for specific purposes in German classes for students at the Warsaw School of Economics and the University of Warsaw and try to show how the action-task approach and the involvement of learners in the learning process affect positive group relations and good communication between learners and teacher.

**Keywords:** languages for specific purposes, economic problems, language teaching, action-task approach, well-being

## Wrażliwe tematy na zajęciach z języka obcego: jak i czy w ogóle powinno się je poruszać?

**Streszczenie:** Poruszanie wrażliwych tematów w trakcie zajęć językowych może stanowić wyzwanie zarówno dla ucznia, jak i dla nauczyciela. W niniejszej pracy staram się przeanalizować, czy dyskusowanie na trudne, znaczące społecznie, polaryzujące tematy jest dla zaawansowanych i średnio zaawansowanych uczniów mniej problematyczne i angażujące emocjonalnie w języku obcym niż w języku ojczystym, a także czy istnieją tematy, których w dyskusji na linii nauczyciel – uczniowie powinno się unikać. W pracy poruszony został również aspekt komfortu psychicznego nauczyciela i ucznia podczas prowadzenia na forum grupy dyskusji na między innymi takie tematy, jak: śmierć, choroby, uzależnienia, przemoc, dyskryminacja, seksualność, polityka, wojna. W artykule staram się również odpowiedzieć na pytanie, jaki jest najlepszy i najbezpieczniejszy sposób poruszania wrażliwych tematów w trakcie zajęć z języka obcego.

**Słowa kluczowe:** tabu, trudne tematy, wrażliwe tematy, nauczanie języka obcego, glottodydaktyka

### 1. Emocjonalność i tabu w języku obcym

Emocje są nieodłączną częścią języka i procesu komunikacji. Zarówno Karl BÜHLER (1934, za: CONRAD, RECIO, JACOBS, 2011), jak i Roman JAKOBSON i Morris HALLE (1969, za: CONRAD, RECIO, JACOBS, 2011), klasyfikując funkcje języka, uwzględnili w swoim podziale funkcję emotywną, czyli taką, która jest związana z procesem wyrażania i przetwarzania emocji.

Jednakże stopień emocjonalnego zaangażowania w dany komunikat może różnić się w zależności od tego, czy posługujemy się językiem ojczystym czy obcym. Osoby dwujęzyczne przyznają, że mniej niezręczne wydaje się im prowadzenie dyskusji na potencjalnie kłopotliwe tematy w języku obcym,



ponieważ pozwala im to na zwiększenie dystansu emocjonalnego względem ich wypowiedzi (CONRAD, RECIO, JACOBS, 2011).

Niewątpliwie za tematy kłopotliwe możemy uznać kwestie w danym języku określane mianem tabu. W przeciwieństwie do tego, jak współcześnie rozumiemy tabu, które pochodzi z polinezyjskiego języka Tonga, słowo to pierwotnie określało czynności.

Dzisiaj tabu funkcjonuje głównie w sferze językowej jako określenie tematów, których z konkretnych powodów lub w danych okolicznościach nie powinno się poruszać. W związku z tym współczesne tabu jest konstruktem społecznym opartym w głównej mierze na obyczajowości grup społecznych (OBRĘBSKA, ROGODZIŃSKA, 2018: 128–130).

## 2. Tabu i trudne tematy na zajęciach języka obcego

We współczesnym świecie wiele pozornie kontrowersyjnych tematów powoli przestaje funkcjonować wyłącznie w strefie tabu i przenika do dyskursu publicznego. Mimo to niektórych tematów – nawet bezpośrednio związanych z życiem codziennym, choćby ze zdrowiem – wciąż unika się na zajęciach języka obcego.

W podręcznikach do nauczania języka polskiego jako języka obcego często pomija się treści dotyczące ciężkich chorób, śmierci, spraw rodzinnych, życia erotycznego, intymnych części ciała, a także starzenia się (KAJAK, STĘPIEŃ, 2016). Piotr Kajak w latach 2007–2009 przeprowadził wśród studentów uczących się języka polskiego jako obcego w „Polonicum” w Warszawie badania, w których zapytał, jakie są najistotniejsze tematy, których nie zawiera się w procesie nauczania języka polskiego. Ponad 100 ankietowanych wymieniło kwestie związane z: „aborcją, alkoholizmem, antysemityzmem, homoseksualizmem, krytycznym spojrzeniem na Kościół katolicki, krytycznym spojrzeniem na pontyfikat Jana Pawła II, polityką, religią, seksem” (KAJAK, STĘPIEŃ, 2016).

W nauczaniu języków obcych nadal istnieje pewna, jak się wydaje, nieprzekraczalna granica, jeśli chodzi o tematy tabu. Spektrum tych zagadnień można określić angielskim akronimem PARSNIP (SEBURN et al., 2016, za: LUDWIG, SUMMER, 2023), którego litery oznaczają kolejno: *politics* lub *periods* (politykę lub miesięczkowanie), *alcohol* (alkohol), *religion* lub *race* (religię lub rasę), *sex* lub *suicide* (seks lub samobójstwo), *narcotics* lub *nudity* (narkotyki lub nagość), „-izmy” (terminy zakończone sufiksem „-izm”, które mogą wywoływać skrajne reakcje, takie jak: homoseksualizm, komunizm, kapitalizm itd.) *pork* lub *porn* (wieprzowinę lub pornografię). Pojawia się pytanie, czy takie tematy powinno się poruszać na zajęciach języka obcego, a jeśli tak – to w jaki sposób.

## 2.1. Jak rozbroić tabu?

Joshua WEDLOCK (2020) zauważa wszechobecność tematów tabu w: tytułach książek (*Cunt: A Declaration of Independence* autorstwa Ingi MUSCIO, 1998), reklamach (australijska kampania reklamowa *Where the bloody hell are you?* z 2006 roku), nazwach marek (brytyjska marka *FCUK*), a także w filmach, serialach, piosenkach czy kabaretach, udowadniając, że tabu jest elementem kultury. Biorąc to pod uwagę, nauczyciele języków obcych (i nie tylko) powinni starać się na zajęciach wprowadzać tematy określone w danej kulturze jako tabu, ponieważ nauczanie języków obcych wychodzi, a przynajmniej powinno wychodzić, poza poziom lingwistyczny. Ponadto, jak twierdzą Christian LUDWIG i Theresa SUMMER (2023), rolą nauczyciela jest zachęcanie ucznia do kwestionowania zastałych ideologii i konwenansów i propagowanie krytycznego myślenia. Pojawia się jednak pytanie, jak o tabu mówić, aby uczniów nie zniechęcić, nie urazić ani nie spłoszyć?

Kim A. CASE (2011) zbadała wpływ rozmowy wstępnej na poczucie komfortu uczniów podczas dyskusji na wrażliwe tematy. Podzieliła rozmowę na dwa etapy: pierwszy skupiony na uczniach, drugi – na nauczycielu. W pierwszym etapie badaczka dała uczniom kilka minut na odpowiedź na pytania dotyczące między innymi tego: jakie mają obawy i zastrzeżenia względem kursu, na który uczęszczają; jakie mają doświadczenia życiowe i jak według nich należy dążyć do dialogu na tematy wrażliwe, opartym na wzajemnym szacunku. Następnie uczniowie zostali podzieleni na mniejsze grupy, w których mieli przeprowadzić między sobą dyskusje. Po zakończeniu grupowych dyskusji reprezentanci grup mieli przedstawić powtarzające się w ich wypowiedziach tematy. Drugi etap rozmowy wstępnej pozwalał uczniom na zadawanie pytań nauczycielowi, które dotyczyły między innymi jego oczekiwań względem studentów, podejścia do oceniania, obaw związanych z kursem, a także jego roli w trakcie prowadzenia zajęć. Uczniowie mieli 5 minut na wybranie lub wymyślenie swoich pytań, następnie utworzyli kilkuosobowe grupy, w których mieli zdecydować, jakie 3 pytania chcieliby zadać nauczycielowi. Rozmowa wstępna zakończyła się 15-minutową sesją dyskusyjną pomiędzy przedstawicielami i nauczycielem (CASE, 2011).

Uczniowie bardzo pozytywnie ocenili taką formę wprowadzenia do zajęć, w trakcie których omawia się wrażliwe tematy, uznając ją za użyteczną w tworzeniu środowiska dla otwartej, komfortowej dyskusji, ale także za służącą tworzeniu więzi pomiędzy uczniami i nauczycielem.

Aline WILLEMS (za: LUDWIG, SUMMER, 2023) jako odpowiednią strategię do wprowadzania tematów tabu na zajęciach języka obcego proponuje budowanie odporności psychicznej ucznia na wrażliwe tematy.

Aline WILLEMS (za: LUDWIG, SUMMER, 2023) dzieli czynniki wpływające na poziom odporności ucznia na dwa typy: czynniki indywidualne i społeczne. Do czynników indywidualnych mogą należeć: pozytywne usposobienie, zaawansowane umiejętności społeczne (np. empatia, łatwość w nawiązywaniu kontaktów, poczucie humoru, orientacja na swoje cele, umiejętność radzenia sobie z problemami, realistyczne podejście do życia, wiara w swoje możliwości, pewność siebie). Czynniki społeczne kształtowane są w trzech środowiskach: w rodzinie, w instytucjach edukacyjnych, a także w społeczeństwie. Za czynniki społeczne można: umiejętność dostosowania się do sytuacji, w których uczeń się znajduje; zdolność do zaakceptowania swojego miejsca w hierarchii; umiejętność skutecznej pracy w zespole; odwaga do wyrażania swojej opinii czy odporność na krytykę.

Aby wykorzystać czynniki zarówno indywidualne, jak i społeczne, Aline WILLEMS (za: LUDWIG, SUMMER, 2023) proponuje przeanalizować, jakie mają one odniesienie względem zaproponowanej przez Amerykańskie Towarzystwo Psychologiczne (American Psychological Association, APA) listy dobrych praktyk pomagających budować odporność psychiczną uczniów:

- Nawiązuj kontakty.
- Unikaj postrzegania kryzysów jako problemów nie do pokonania.
- Zaakceptuj, że zmiany są częścią życia.
- Dąż do celu.
- Podejmuj zdecydowane działania.
- Szukaj okazji do lepszego poznawania samego siebie.
- Pielęgnuj pozytywny pogląd na siebie.
- Zachowaj perspektywę.
- Nie trać nadziei.
- Dbaj o siebie (LUNDGAARD, DE LIMA, 2018, za: LUDWIG, SUMMER, 2023).

Analiza czynników zaproponowanych przez Aline WILLEMS (za: LUDWIG, SUMMER, 2023) w odniesieniu do praktyk opublikowanych przez APA sprawia, że stają się one mierzalne i osadzone w kontekście praktycznym, dzięki czemu mogą wzmacniać psychikę uczniów, by radzili sobie z poruszaniem na forum publicznym tematów niekomfortowych.

Jako przykład Aline WILLEMS (za: LUDWIG, SUMMER, 2023) podaje następującą zależność: jednym z czynników indywidualnych, warunkujących odporność uczniów jest orientacja na cele, co łączy się z dążeniem do celu zaproponowanego przez APA. W trakcie zajęć można rozwijać tę umiejętność poprzez zachęcanie uczniów do wyznaczania sobie celów, które będą realistyczne i mierzalne, np.: za miesiąc skończę czytać daną książkę w języku obcym; 5 z 10 odcinków serialu obejrzę bez napisów lub z napisami w danym języku obcym. Przed rozpoczęciem „wyzwania” uczniowie powinni najpierw spisać kroki, jakie będą musieli podjąć, aby cel osiągnąć. Po upływie wyznaczonego czasu, uczniowie sprawdzają, ile kroków z listy udało im się zrealizować i dlaczego. Dzięki temu uczniowie uczą się nie tylko dążyć do celu, ale także

poznają wartość planowania i mogą zrozumieć, na czym polega realistyczne podejście do wyznaczanych sobie zadań.

### 3. Omówienie wyników badania ankietowego dotyczącego poruszania tematów wrażliwych i tematów tabu na zajęciach z języka obcego

W przytoczonych już tekstach naukowych analizuje się, jak i czy w ogóle powinno poruszać się tematy wrażliwe i tematy tabu w trakcie zajęć z języka obcego, a także czy na swobodę wyrażania opinii na wspomniane tematy wpływa medium, jakim jest język obcy. Ankieta, stanowiąca część niniejszego artykułu, pozwoliła na skonfrontowanie informacji zaczerpniętych z literatury naukowej z opiniami polskich uczniów, którzy uczęszczają na zajęcia z języków obcych (na poziomie średnio zaawansowanym lub zaawansowanym) i polskich nauczycieli, którzy uczą języków obcych lub języka polskiego jako języka obcego. Opierając się na wynikach badania ankietowego, zaproponowano rozwiązania poruszonych przez uczniów i nauczycieli problemów, a także strategie, które mogą ułatwić dyskusje na tematy wrażliwe i tematy tabu.

Celem ankiety było zbadanie, czy w trakcie zajęć z języka obcego powinno się poruszać trudne tematy (takie jak śmierć, dyskryminacja, przemoc, polityka, seks), a jeśli tak, to w jaki sposób to zrobić, a także czy dyskusja o takich tematach jest łatwiejsza w języku obcym niż w języku ojczystym. Ankieta była skierowana do nauczycieli uczących języków obcych (w tym polskiego jako języka obcego), a także do uczniów na poziomie średnio zaawansowanym i zaawansowanym, ponieważ pod kątem językowym (nie emocjonalnym) taki poziom znajomości języka obcego pozwala na względnie swobodne prowadzenie dyskusji na wrażliwe tematy.

Badanie ankietowe w formie formularza było jednorazowe i zostało przeprowadzone na przełomie stycznia i lutego 2023 roku. Ankieta została rozesłana do potencjalnych odbiorców za pośrednictwem różnorodnych grup związanych z nauczaniem i nauką języków obcych (w tym języka polskiego jako obcego) dostępnych w mediach społecznościowych.

Ankieta wymagała jednoznacznego określenia się jako nauczyciel lub uczeń, nawet jeśli dany ankietowany/a mógł/a pełnić obie funkcje jednocześnie. Formularz podzielony był na trzy działy: sekcję ogólną, na którą składały się trzy obowiązkowe pytania zamknięte (o płeć, wiek i o to, czy ankietowana osoba jest nauczycielem czy uczniem) zarówno dla uczniów (oznaczanych dalej U), jak i dla nauczycieli (oznaczanych dalej N); sekcję wyłącznie dla nauczycieli, na którą składało się 15 pytań zamkniętych (10 jednokrotnego wyboru i 5 wielokrotnego wyboru), a także 9 pytań otwartych; sekcję wyłącznie dla

uczniów, na którą składało się 8 pytań zamkniętych (7 jednokrotnego wyboru i 1 wielokrotnego wyboru), a także 8 pytań otwartych.

W sekcji dla nauczycieli pojawiły się pytania o: nauczane przedmioty (język obcy; język obcy i inny przedmiot w języku ojczystym); poziom zaawansowania nauczanych uczniów (średnio zaawansowany lub zaawansowany); wiek uczniów; materiały wykorzystywane w trakcie zajęć; poruszanie trudnych tematów w wykorzystywanych materiałach (jeśli tak, to czy są poruszane w odpowiedni sposób, a jeśli nie – co ankietowany(-a) zmienił(a)by w sposobie ich poruszania); tworzenie własnych materiałów, potrzebnych do poruszania wrażliwych tematów; wrażliwe tematy poruszane w trakcie zajęć i formę, w jakiej jest to robione; emocje, materiały pomocnicze, o których należy pamiętać podczas poruszania trudnych tematów; przygotowanie się do zajęć, w trakcie których będą poruszane trudne tematy, jeśli ma to miejsce; unikanie tematów trudnych dla ankietowanego(-ej); komentowanie przez ankietowanego(-ą) opinii wygłaszanych przez uczniów, różnych od własnych podczas dyskusji na tematy trudne i próby nakłonienia ich do zmiany zdania; możliwość zmiany stosunku ankietowanego(-ej) do ucznia, który ma skrajnie odmienne poglądy; zauważenie zmiany nastawienia uczniów względem ankietowanego(-ej) (jeśli tak, jak ankietowany(-a) sobie z tym poradził(a)) po przeprowadzeniu zajęć, w trakcie których poruszano trudny, polaryzujący temat; samopoczucie ankietowanego(-ej) po przeprowadzeniu zajęć, w trakcie których poruszano wrażliwe tematy; przypadek bardzo emocjonalnej reakcji ucznia na omawiany trudny temat (jeśli tak, jak ankietowany(-a) zareagował(a)); istnienie tematu, którego nigdy nie powinno się na zajęciach poruszać; okazję do poruszania kiedykolwiek z uczniami przez ankietowanego(-ą) trudnych tematów w języku ojczystym (jeśli tak, czy ankietowany(-a) uważa, że uczniom łatwiej przychodzi dyskusja na trudne tematy w języku ojczystym czy obcym); opinię ankietowanego(-ej) o poruszaniu trudnych tematów na lekcjach języka obcego.

W sekcji dla uczniów pojawiły się pytania o: poziom zaawansowania (średnio zaawansowany lub zaawansowany); poruszaniu w podręcznikach wrażliwych tematów (jeśli tak, to czy są poruszane w odpowiedni sposób, a jeśli nie – co ankietowany(-a) zmienił(a)by w sposobie ich poruszania); wrażliwe tematy poruszane na zajęciach, na które uczęszcza ankietowany(-a) i najczęstszą formę, w jakiej są poruszane; kwestie, o których powinien pamiętać nauczyciel/nauczycielka, poruszając trudne tematy (emocje, materiały pomocnicze itp.); przygotowanie ankietowanego(-ej) do zajęć, w trakcie których będą poruszane trudne tematy, jeśli ma to miejsce; powód nieobecności na zajęciach przez ankietowanego(-ej), na których poruszane będą trudne tematy, lub powód opuszczenia takich zajęć w trakcie ich trwania; komentarze ankietowanego(-ej) w trakcie dyskusji o trudnych tematach różnych od swoich opinii kolegów i koleżanek z klasy lub nauczycieli i nauczycielek; próby podejmowane przez ankietowanego(-ą) nakłonienia innych do zmiany zdania; zauważenie przez ankietowanego(-ą) po zajęciach, w trakcie których poruszano trudny, pola-

ryzujący temat, zmianę nastawienia uczniów względem siebie; samopoczucie ankietowanego(-ej) po przeprowadzeniu zajęć, w trakcie których poruszano wrażliwe tematy; istnienie tematu, którego nigdy nie powinno się na zajęciach poruszać; okazję uczestniczenia ankietowanego(-ej) w dyskusji z nauczycielem na trudne tematy w języku ojczystym; ocenę ankietowanego(-ej) łatwości dyskusji na wrażliwe tematy w języku ojczystym i obcym; opinię ankietowanego(-ej) na temat poruszania trudnych tematów podczas lekcji języka obcego.

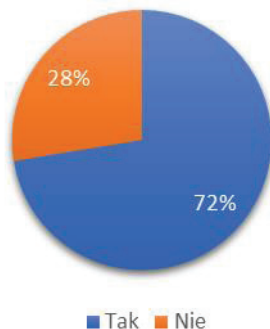
Na pytania w ankiecie odpowiedziało 56 osób, jednak 2 ankiety zostały wypełnione niepoprawnie, co dało wynik 54 ankietowanych. Z 54 ankietowanych 42 respondentów określiło swoją płeć jako kobieta (77,8%), a 12 – jako mężczyzna (22,2%). Jako nauczyciel określiło siebie 29 respondentów (53,7%), a jako uczeń – 25 (43,6%). Pytanie o wiek zostało umieszczone w sekcji ogólnej (nie było powtarzane w sekcjach wyłącznie dla nauczycieli i wyłącznie dla uczniów). Podział respondentów ze względu na wiek wyglądał następująco: 23 należało do przedziału 26–35 lat (42,6%), 12 – do przedziału 36–45 lat (22,2%), 12 – do przedziału 17–25 lat (22,2%), 4 osoby do przedziału 46–55 lat (7,4%), 3 osoby określiły swój wiek jako poniżej 16. roku życia (5,6%). W formularzu nie uwzględniono pytań o zawód osób, które określiły siebie jako uczeń ani o doświadczenie zawodowe nauczycieli i uczniów. W części odpowiedzi otwartych pojawiają się informacje, które sugerują długość stażu pracy lub ilość czasu, jaką ankietowani, którzy określili siebie jako uczniów, poświęcili na naukę języka obcego, jednak nie brano tych informacji pod uwagę podczas formułowania wniosków.

### 3.1. Przedstawienie wyników badania ankietowego

Zgodnie z wynikami badania ankietowego większość nauczycieli zgadza się ze zdaniem, że w trakcie zajęć z języka obcego powinno poruszać się trudne tematy. Na 29 nauczycieli 8 nie zgadza się z tym stwierdzeniem (zob. wykres 1).

Uwagę zwraca fakt, że aż 6 z 8 nauczycieli, którzy sądzą, że na zajęciach języka obcego nie powinno poruszać się trudnych tematów, na pytanie: „Czy w podręcznikach, z których korzystasz, poruszane są trudne tematy?”, odpowiedziało, że nie. Jednocześnie ci ankietowani przyznali, że na lekcji korzystają między innymi z materiałów własnych, a w pytaniu o trudne tematy, jakie w czasie zajęć poruszają, z zaproponowanych odpowiedzi wybrali: śmierć, choroby, uzależnienia, dyskryminacja, przemoc, wojna, rasizm, seksualność, trudna sytuacja finansowa, polityka, miłość lub seks, rozwód lub zdrada, nagość, prostytutka. Może to oznaczać, że mimo własnej niechęci do dyskusowania na takie tematy w trakcie zajęć, nauczyciele podążają za potrzebą uczniów do poruszania tych kwestii. Taką tezę może potwierdzić jedna z odpowiedzi własnych

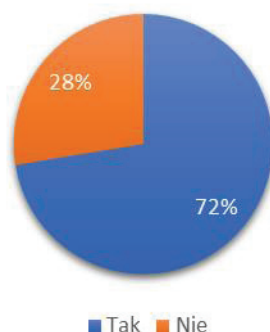
dodanych przez respondenta na pytanie: „Jeśli poruszasz trudne tematy, to jakie są to tematy?”, która brzmiała: „Każde, o których chcą rozmawiać kursanci”.



**Wykres 1.** Czy uważasz, że lekcje języka obcego to dobry czas na poruszanie trudnych tematów? (N 29)

Źródło: Opracowanie własne.

Z 8 niechętnych do poruszania trudnych tematów nauczycieli 2 przyznało, że mogłoby zmienić stosunek do ucznia, który ma poglądy skrajnie różne od ich własnych, co może być kolejnym powodem, dla którego część nauczycieli nie chce poruszać trudnych tematów na zajęciach. Pomimo niechęci do poruszania trudnych tematów wszyscy nauczyciele przyznali, że nie starają się nakłonić uczniów do zmiany ich opinii, jeśli różni się ona od ich własnej. Wśród uczniów aż 23 (92%) osoby uznały, że lekcje języka obcego to dobry czas na poruszanie trudnych tematów (zob. wykres 2).

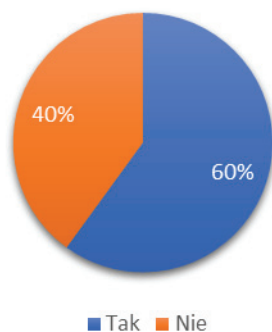


**Wykres 2.** Czy uważasz, że lekcje języka obcego to dobry czas na poruszanie trudnych tematów? (U 25)

Źródło: Opracowanie własne.

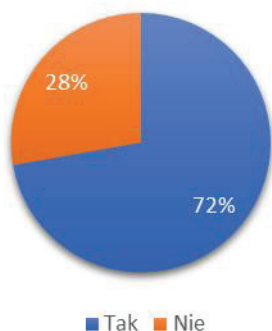
Jednocześnie aż 40% uczniów uważa, że w podręcznikach, z których korzystają, takie tematy nie są poruszane (zob. wykres 3). Na pytanie o to, czy

uczniowie uważają, że takie tematy poruszane są w odpowiedni sposób, odpowiedzi udzieliło 18 osób, z których aż 27,8% uznało, że tematy poruszane są w sposób nieodpowiedni (zob. wykres 4).



**Wykres 3.** Czy w podręcznikach, z których korzystasz na lekcji, poruszane są trudne tematy? (U 25)

Źródło: Opracowanie własne.



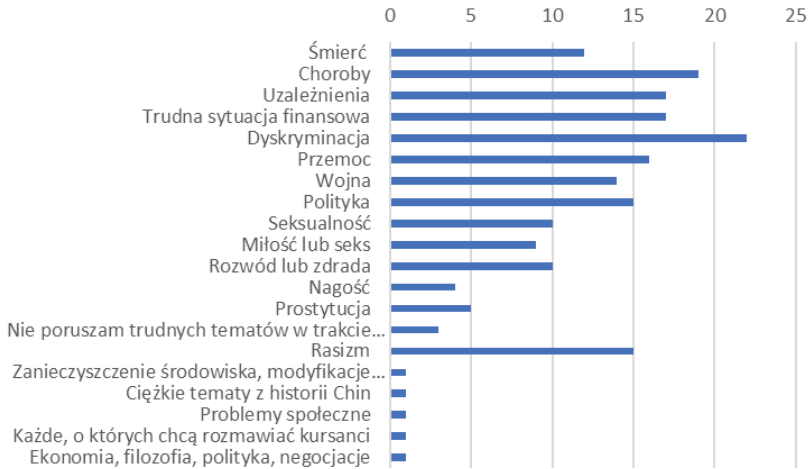
**Wykres 4.** Czy tematy trudne są poruszane w odpowiedni sposób? (U 18)

Źródło: Opracowanie własne.

Zgodnie z wypowiedziami badanych nauczycieli w trakcie zajęć najczęściej poruszane są następujące wrażliwe tematy: dyskryminacja, śmierć, choroby, trudna sytuacja finansowa (zob. wykres 5). Ankietowani uczniowie uznali, że na zajęciach, na które uczęszczają, najczęściej porusza się takie trudne tematy, jak: choroby, wojna i polityka – dyskryminacja znalazła się dopiero na czwartym miejscu (zob. wykres 6). Anonimowy formularz nie pozwala ustalić, czy choć część z ankietowanych uczniów uczęszcza na zajęcia prowadzone przez ankietowanych nauczycieli, co uniemożliwia postawienie tezy, jakoby badani nauczyciele nie realizowali założonej przez siebie tematyki zajęć. Jednakże taki wynik może stanowić przyczynek dla nauczycieli do tego, aby przeanalizowali sposób, w jaki prowadzą zajęcia pod kątem bezstronności, ponieważ

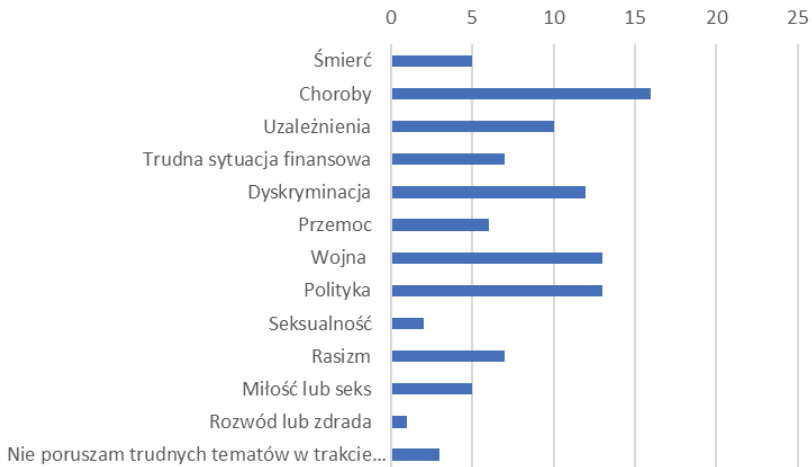


może się okazać, że podświadomie wplatają w zajęcia swój własny światopogląd lub poglądy polityczne. Nauczyciel również jest uczestnikiem zajęć i ma prawo wyrazić swoje zdanie, które może okazać się dla uczniów wartościowe, jednakże należy zwrócić szczególną uwagę na to, czy jego poglądy nie dominują dyskusji i nie są narzucane uczniom. Jeśli chodzi o tematykę wojenną, odpowiedzi do niniejszej ankiety zostały zebrane w okresie, kiedy rosyjska agresja na Ukrainę trwała prawie rok, co mogło wpłynąć na tak częste wskazywanie przez uczniów tego tematu w ankiecie.



Wykres 5. Jeśli poruszasz trudne tematy, to jakie są to tematy? (N 28)

Źródło: Opracowanie własne.



Wykres 6. Czy któreś z wymienionych tematów były poruszane na zajęciach języka obcego, na które uczęszczasz? (U 24)

Źródło: Opracowanie własne.

Zarówno nauczyciele, jak i uczniowie mogli zaproponować zmiany, jakie wprowadziliby do sposobu poruszania trudnych tematów w podręcznikach. Wśród nauczycieli pojawiły się, między innymi, odpowiedzi takie jak: „Zacząłabym poruszać te tematy w łagodny sposób, tak żeby uczniowie sami byli w stanie wypowiadać się na dany temat, bez narzucania im stanowiska”, a także: „Zawarłabym odniesienia do poważnych źródeł. Nie opierałabym artykułów o mitach dotyczących niektórych zjawisk. Lepiej sformułowałabym całe zadanie”. Nauczyciele większą wagę przywiązują do tego, aby prezentowane przez nich treści były merytoryczne i jak najbardziej bezstronne. Uczniowie zwrócili uwagę na zupełnie inny problem, a mianowicie na brak realnego, praktycznego wymiaru dyskusji: „Często wyrażane są one w sposób zbyt oficjalny, sztuczny, naukowy, podczas gdy należałoby opracować materiał o rozmowie na trudne tematy w życiu codziennym. Oczywiście istnieje potrzeba nauczenia się zarówno języka bardziej oficjalnego/naukowego, jednak nie można pominąć umiejętności wyrażania trudnych tematów w mowie potocznej”, „Chciałabym, żeby były bardziej realne, czasem tematy poruszane w czytankach/ćwiczeniach są dla mnie abstrakcyjne i ciężko mi się wczuć w rozmowę”.

Uczniowie i nauczyciele mogli także wyrazić swoje zdanie na temat tego, o czym należy pamiętać, kiedy porusza się na lekcji trudne tematy. Wielu nauczycieli zwracało uwagę na takie aspekty jak: zgranie grupy, stopień zażyłości pomiędzy uczniami i nauczycielem, bezstronność, szacunek do opinii ucznia, ale przede wszystkim granice ucznia, ponieważ ważniejszy jest komfort kursantów niż doprowadzenie dyskusji do końca za wszelką cenę. Dobrą praktyką w przypadku prowadzenia zajęć opartych na konwersacjach dotyczących trudnych tematów może być zatem podział uczniów na grupy, w których dojdzie pomiędzy nimi do interakcji, a następnie wybór reprezentanta (koniecznie ochotnika), który zaprezentuje wspólne stanowisko grupy, aby każdy miał poczucie, że mógł się wypowiedzieć, ale nie był zmuszony zabierać głosu indywidualnie, na forum publicznym. Jedna z nauczycielek zaznaczyła: „Na koniec niepotrzebnie wyszłam z *role-play* i zapytałam o opinie prywatne. Dwóch studentów się pokłóciło. Szybko zakończyłam temat i przeszłam do innych ćwiczeń”, co tylko potwierdza, że aktywności grupowe w przypadku takich tematów mogą być bezpieczniejszą opcją. Ponadto warto przygotować neutralny temat zastępczy lub zastępczą aktywność na wypadek, gdyby okazało się, że dyskusja musi zostać przerwana. Zgodnie z wynikami ankiet najczęstszym rodzajem aktywności w przypadku poruszania trudnych tematów są konwersacje oparte na różnych formach prezentowania treści (np. teksty lub materiały video), więc warto wziąć pod uwagę zadanie, które po trudnej dyskusji pozwoli uczniom się wyciszyć, przykładowo wypowiedź pisemną lub oglądanie filmu w języku obcym (np. filmu rodzinnego lub komediowego, który odciągnie myśli uczniów od niekomfortowej sytuacji).

Indagowani w pytaniu otwartym o tematy, których nigdy nie powinno się poruszać w trakcie zajęć, nauczyciele najczęściej odpowiadali, że jest to polityka, religia lub seksualność uczniów. Wśród uczniów także pojawiły się takie odpowiedzi, jednakże większość z nich zamiast wypunktowania konkretnych tematów, zaznaczyła raczej, że powinno się unikać kwestii, które mogą u kogoś wywołać dyskomfort. W jednej z odpowiedzi zasugerowano: „[...] można np. zapytać grupy (niekoniecznie na forum), czy zgadzają się na dany temat”.

Powyższa odpowiedź łączy się z odpowiedzią jednego z nauczycieli na pytanie o to, jak przygotowuje się do zajęć, w trakcie których poruszane są problematyczne tematy. Poza odpowiedziami odnoszącymi się do merytorycznego aspektu zajęć, jedna z respondentek zaznaczyła: „Jeśli prowadzę zajęcia grupowe, zazwyczaj na początku kursu (ale nie na pierwszych zajęciach) proszę o anonimowe deklaracje, czy są tematy, których uczniowie nie chcą poruszać – zakładam, że w grupie może być na przykład ofiara przemocy seksualnej bez terapii albo w trakcie terapii”. Obie odpowiedzi potwierdzają słuszność wprowadzenia wspomnianej rozmowy wstępnej, zwłaszcza gdy weźmie się pod uwagę odpowiedzi uczniów – 11 na 15 na pytanie o przygotowanie się do zajęć, w trakcie których poruszane są problematyczne tematy, odpowiedziało, że nie przygotowuje się do tego typu zajęć mentalnie.

Zgodnie z odpowiedziami na pytanie o to, co mogłoby sprawić, że uczniowie nie pojawiają się na zajęciach, w trakcie których poruszane są trudne tematy, lub że z nich wyjdą, respondenci zwracali uwagę głównie na nietolerancję lub brak obiektywizmu i stronniczość nauczyciela. Tylko 2 z 22 odpowiedzi odnosiły się do aspektów emocjonalnych: „Poczucie dyskomfortu w trakcie zajęć, które mogłoby towarzyszyć, jeżeli jakiś problem by mnie dotyczył”, „[...] temat samobójstwa (ponieważ z prywatnych powodów jest to dla mnie bardzo ciężki temat)”.

Ostatnim z tematów poruszonych w ankiecie była swoboda wyrażania emocji w języku obcym i ojczystym. Na pytanie skierowane do nauczycieli o to, czy uczniom łatwiej przychodzi dyskusja na trudne tematy w języku ojczystym czy w obcym, 6 nauczycieli odpowiedziało, że w języku ojczystym, 5 – w języku obcym, a pozostałe odpowiedzi nie wskazały na żaden z języków. Jeden z respondentów stwierdził, że: „[...] paradoksalnie możliwe, że ze względu na filtr innego języka jest im właśnie łatwiej o pewnych rzeczach rozmawiać w języku obcym”, pojawiła się także odpowiedź: „W ojczystym płynniej, ale w obcym bardziej otwarcie”. Odpowiedzi uczniów były skrajnie różne – 10 na 16 respondentów stwierdziło, że łatwiej jest im takie tematy poruszać w języku obcym. Jednakże uczniowie zwracali uwagę głównie na aspekt językowy, a nie emocjonalny. Mimo to pojawiły się także takie odpowiedzi: „W języku obcym łatwiej jest zacząć dyskusję, ale to w języku ojczystym łatwiej jest ją prowadzić w sposób, który pozwoli wyrazić swoje zdanie, zręcznie unikając zwrotów, które mogą kogoś urazić”, „Uważam, że łatwiej przychodzi

mi rozmowa na trudne tematy w języku obcym, ponieważ jest to dla mnie bardziej przyjemne oraz przy okazji mogę poznać nowe słownictwo i nauczyć się obcego języka”. Choć wyniki badania ankietowego sugerują, że to jednak język ojczysty góruje nad obcym, jeśli chodzi o swobodę dyskusji na trudne tematy, to nie można jasno stwierdzić, z jakiej perspektywy dany respondent spojrzał na to pytanie, zwłaszcza gdy weźmie się pod uwagę odpowiedzi odnoszące się do aspektów emocjonalnych. Takie odpowiedzi potwierdzają tezę, zgodnie z którą język obcy pozwala na nabranie dystansu względem tematów problematycznych, jednakże jest ich za mało, aby pozwalały na jednoznaczne konkluzje.

#### 4. Wnioski

Choć w niniejszej pracy nie udało się dowieść, że język obcy pozytywnie wpływa na swobodę poruszania problematycznych kwestii w trakcie zajęć, uczniowie, którzy odpowiedzieli na pytania w ankiecie, wyrażają potrzebę prowadzenia dyskusji na takie tematy. Należy jednak zwrócić uwagę na sposób przygotowania się do nich, inicjowania ich i prowadzenia.

Po pierwsze, biorąc pod uwagę, że nie każdy z uczniów pomyśli o mentalnym przygotowaniu do zajęć, w trakcie których będą poruszane trudne tematy, nauczyciel powinien dowiedzieć się, jakich tematów – ze względu na osobiste doświadczenia uczniów – ma unikać. Może to zrobić, przeprowadzając rozmowę wstępną przed rozpoczęciem danego cyklu zajęć lub zajęć z daną grupą. Taka rozmowa uświadomiłaby uczniom, że nauczyciel szanuje ich granice i ich zdanie, co z kolei pozwoliłoby na stworzenie bardziej przyjaznej i bezpiecznej atmosfery do prowadzenia dyskusji na trudne tematy.

Wyniki ankiety pokazują, że uczniowie i nauczyciele wybrali inne wrażliwe tematy jako te najczęściej poruszane w trakcie zajęć. Sposób zebrania odpowiedzi i anonimowość ankiety nie pozwalają określić tego, czy ankietowani uczniowie uczestniczyli w zajęciach prowadzonych przez ankietowanych nauczycieli. Taki wynik może być jednak impulsem dla nauczycieli do refleksji, czy na pewno w trakcie prowadzonych zajęć poruszają wrażliwe tematy zgodnie z założoną intencją i czy na pewno robią to możliwie jak najbardziej bezstronnie, nie próbując narzucić uczniom swojego zdania.

Uczniowie zwrócili również uwagę na to, że tematy problematyczne często poruszane są w sposób zbyt formalny. Dobrym pomysłem byłoby przekazać uczniom inicjatywę: pozwolić im w mniejszych grupach poprowadzić lekcję na dany (np. wybrany przez nich) temat; zaangażować ich w projekt; w ramach zadania domowego zadać dłuższą, nieformalną wypowiedź pisemną, która może

pomóc nauczycielowi określić kierunek, w jakim w dyskusji z uczniami powinien zmierzać. Można również wprowadzić do zajęć element współczesny, np. materiały publikowane w mediach społecznościowych, które są w danym momencie popularne lub które poruszają wrażliwy, kontrowersyjny lub polaryzujący temat (niekoniecznie przedstawiony w sposób odpowiedni, ponieważ dyskusja na temat tego, co należałoby w takim przekazie poprawić, również może być bardzo stymulująca pod względem intelektualnym i moralnym). W przypadku takiego rozwiązania nauczyciel musi pamiętać o odpowiednim merytorycznym przygotowaniu do zajęć, aby być w stanie obalać ewentualne mity, które w wypowiedziach uczniów mogą się pojawiać. Ponadto powinien zachować postawę bezstronną i tolerancyjną, bo wielu uczniów podało uprzedzenia ze strony nauczyciela jako czynnik, który może ich do takich dyskusji zniechęcić.

Przed przeprowadzeniem dyskusji głównej warto pamiętać także o tym, aby zapewnić uczniom odpowiednie warunki językowe do przeprowadzenia dyskusji – korzystne będzie przeprowadzenie lekcji wprowadzającej leksykę dotyczącą danego tematu, aby dyskomfort spowodowany nieznanymi terminologiami nie wpłynął na samopoczucie ucznia i nie zaburzył przebiegu zajęć. Lekcja taka pozwoli także uczniom oswoić się z tematem przed przejściem do bardziej rozbudowanej dyskusji.

W przypadku, gdy nauczyciel obawia się, że jakaś część grupy może sobie nie poradzić z dyskusją na dany temat, powinien pozwolić uczniom pracować w mniejszych grupach, na których czele staną reprezentanci ochotnicy. Jeśli mimo to w trakcie zajęć niektórzy uczniowie będą czuli przytłaczający dyskomfort, należy przerwać dyskusję i jasno dać im do zrozumienia, że ich samopoczucie jest ważniejsze niż doprowadzenie debaty do końca.

Wymienione w prezentowanym tekście propozycje mogą pomóc stworzyć bardziej komfortowe warunki do prowadzenia dyskusji na wrażliwe tematy w trakcie zajęć z języka obcego, a także przyczynić się do tego, że dyskusja ta stanie się łatwiejsza zarówno dla uczniów, jak i dla nauczycieli.

## Bibliografia

- CASE K.A., 2011: *The Class Interview: student engagement in courses covering sensitive topics*. „Psychology Learning and Teaching”, vol. 10, nr 1, s. 52–56.
- CONRAD M., RECIO G., JACOBS A.M., 2011: *The time course of emotion effects in first and second language processing: a cross cultural ERP study with German–Spanish bilinguals*. „Frontiers in Psychology”, vol. 2. doi:10.3389/fpsyg.2011.00351 [dostęp: 17.02.2023].
- DEWAELE J.M., 2018: *Linguistic taboos in a second or foreign language*. W: *The Oxford Handbook of Taboo Words and Language*. Ed. K. ALLEN. Oxford: Oxford University Press, s. 218–232.

- EILOLA T., JELENA H., SHARMA D., 2007: *Emotional Activation in the First and Second Language*. „Cognition and Emotion”, vol. 21(5), s. 1064–1076. doi:10.1080/02699930601054109 [dostęp: 17.02.2023].
- KAJAK P., STĘPIEŃ A., 2016: „Let’s talk about sex” po polsku. Tabu seksualności w praktyce glottodydaktyki polonistycznej. W: *Tabu w Procesie Globalizacji Kultury*. Red. A. MAŁYSKA, K. SOBSTYL. Lublin: UMCS, s. 141–162.
- LUDWIG C., SUMMER T., 2023: *Taboos and Controversial Issues in Foreign Language Education: Critical Language Pedagogy in Theory, Research and Practice*. Abingdon: Taylor & Francis.
- MARIAN V., KAUSHANSKAYA M., 2008: *Words, feelings, and bilingualism: Cross-linguistic differences in emotionality of autobiographical memories*. „The Mental Lexicon”, vol. 3(1), s. 72–90. doi:10.1075/ml.3.1.06mar [dostęp: 17.02.2023].
- OBREŃSKA M., ROGODZIŃSKA K., 2018: *Współczesne tabu językowe, czyli o czym nie mówią Polacy*. Poznań: Wydawnictwo Nauk Społecznych i Humanistycznych.
- WEDLOCK J., 2020: *Teaching “about” Taboo Language in EFL/ESL Classes: A Starting Point*. „ORTESOL Journal”, vol. 37, s. 33–47.

Sensitive topics in foreign language classes:  
should they be addressed at all and if so – how?

Abstract: Discussing sensitive topics in language classes can be challenging for both students and teachers. This paper seeks to analyse whether discussing difficult, socially important and polarising topics is less problematic and emotionally engaging for advanced and intermediate students in a foreign language than in their mother tongue, and whether there are topics that should be avoided during foreign language classes. The paper also addresses the aspect of teachers’ and students’ psychological comfort when discussing topics such as death, disease, addiction, violence, discrimination, sexuality, politics, war. The paper also seeks to determine the most efficient and the safest way to address sensitive topics in a foreign language class.

Keywords: taboo, sensitive topics, teaching foreign languages, glottodidactics

## Czynniki wpływające na satysfakcję z nauki języka obcego

**Streszczenie:** Dydaktyka języków obcych stawia przed nauczycielem wiele zadań, które z jednej strony związane są z wypełnianiem określonych wymogów formalnych, z drugiej natomiast inspirują do stosowania różnorodnych ćwiczeń, służących nie tylko opanowaniu przez uczących się podstawowych kompetencji językowych, ale także podtrzymywaniu motywacji. Niemniej ważnym czynnikiem jest odczuwanie satysfakcji z nauki języka obcego. Artykuł przedstawia opinie studentów zebrane w ramach ankiet na temat preferowanych ćwiczeń językowych i pomocy dydaktycznych oraz czynników, które, zdaniem respondentów, wpływają korzystnie na proces uczenia się.

**Słowa klucze:** motywacja, pomoce dydaktyczne, satysfakcja z nauki, rola nauczyciela, sposoby uczenia się

### 1. Wprowadzenie

Dydaktyka języków obcych w dobie szybkich i częstych zmian podlega również wpływom wielu czynników zewnętrznych, jak i przemianom pokoleniowym uczących się. Dodatkowymi, ale nie mniej ważnymi czynnikami mającymi bezpośredni wpływ na jakość kształcenia, są wytyczne instytucjonalne i uwarunkowania organizacyjne. Podjęte przeze mnie badanie ankietowe miało na celu sprawdzenie, w jakim stopniu wybrane czynniki oddziałują na przebieg procesu nauczania/uczenia języków obcych. Zdając sobie sprawę, jak wiele zmiennych rzutuje na tok kształcenia, w zaproponowanym kwestionariuszu mogłam podjąć tylko niektóre zagadnienia. W celu porównania wyników pozostawiłam te same pytania badawcze odnoszące się do kluczowych kompetencji językowych, pomocy dydaktycznych, sposobów uczenia się czy roli nauczyciela. Oprócz tego, chcąc dowiedzieć się, jaki stopień ważności przypisują respondenci wybranym czynnikom związanym z samopoczuciem

podczas zajęć, wzbogaciłam ankietę jedynie o to jedno dodatkowe pytanie. Powtarzając co pewien czas ten sam lub bardzo podobny kwestionariusz, miałam nadzieję dowiedzieć się, czy zachodzą istotne zmiany w oczekiwaniach studentów dotyczących motywacji, różnych umiejętności językowych, czynników sprzyjających uczeniu się, pomocy dydaktycznych, roli prowadzącego zajęcia i typów ćwiczeń.

## 2. Oddziaływanie wybranych czynników korzystnie wpływających na proces uczenia się

Dydaktyka języków obcych jest procesem bardzo złożonym, ponieważ zależy od wielu czynników, okoliczności oraz indywidualnych cech uczących się i nauczyciela. Spośród wielości tych czynników, na potrzeby niniejszego artykułu, chciałabym skupić uwagę na dwóch ich kategoriach, które, z punktu widzenia nauczyciela, podzieliłam na *zewnętrzne* i *wewnętrzne*. Na czynniki *zewnętrzne* nauczyciel nie ma pełnego wpływu lub ten wpływ jest niewielki. Można do nich zaliczyć treści zawarte w podstawie programowej w edukacji szkolnej czy w programach przygotowanych dla poszczególnych przedmiotów w zakresie kształcenia wyższego. Są to ogólne wytyczne opracowane przez instytucję oświatową i specjalistów. Natomiast do nauczyciela należeć będzie podjęcie decyzji odnośnie do tego, jaki nacisk położyć na poszczególne treści nauczania, co w tym przypadku będzie czynnikiem *wewnętrznym* (KOMOROWSKA, 1999; PFEIFFER, 2001). Innym jeszcze przykładem czynnika *zewnętrznego* jest grupa uczniów czy studentów, która bierze udział w zajęciach. Czynnikiem ten obejmuje liczebność i poziom zaawansowania uczących się oraz to, czy grupa jest jednolita czy też zróżnicowana pod względem umiejętności językowych. Nadto współpraca nauczyciela z zespołem zależy również od cech charakterologicznych studentów i środowiska, z którego się wywodzą. Nie bez znaczenia są relacje koleżeńskie w danej grupie uczących się. Ważnymi czynnikami *zewnętrznymi* są również harmonogram zajęć, sala, w której odbywają się zajęcia, i jej wyposażenie.

Z osobą nauczyciela będzie związany szereg czynników *wewnętrznych*, do których zaliczyć można przede wszystkim stopień przygotowania pedagogicznego, doświadczenie zawodowe oraz cechy osobowościowe. Obecnie obserwuje się wzrost wymagań wobec nauczyciela w zakresie sposobu prowadzenia zajęć, przez co można rozumieć: atrakcyjność zajęć, dobór pomocy dydaktycznych, wybór metody nauczania, organizacja pracy, dostosowanie tempa do potrzeb uczących się (KOMOROWSKA, 1999; PFEIFFER, 2001). W tym miejscu podkreślić



należy, że etap przygotowywania zajęć wymaga od nauczyciela dużego nakładu pracy i czasu poświęconego na opracowywanie materiału dydaktycznego.

Pomimo istnienia tak wielu składników procesu dydaktycznego cel nauki pozostaje niezmienny, jest nim opanowanie w jak najlepszym stopniu znajomości języka obcego.

### 3. Badanie ankietowe i omówienie wyników

#### 3.1. Uczestnicy i cel badań

Badanie ankietowe miało na celu pozyskanie opinii respondentów na temat czynników sprzyjających uczeniu się języków obcych, które w sposób szczególny wpływają korzystnie na czerpanie satysfakcji z nauki. Uczestnikami badania przeprowadzonego w 2023 roku byli studenci kierunku filologia romańska I stopnia studiów stacjonarnych. Prawidłowo wypełnionych ankiet pod względem formalnym było 76. Celem rzonego badania było nie tylko poznanie opinii respondentów na temat zagadnień, których dotyczyły poszczególne pytania związane z uczeniem się języków obcych, ale także zaobserwowanie, czy poglądy uczących się są zbieżne czy też zmieniają się na przestrzeni kilku lat. Aby porównać wyniki, istotne jest – co do zasady – pozostawienie kluczowych pytań w tym samym brzmieniu. Dokonanie modyfikacji kwestionariusza dotyczyło jedynie wybranych zagadnień, co pozwoliło na poszerzenie zakresu analizy o dodatkowe wnioski.

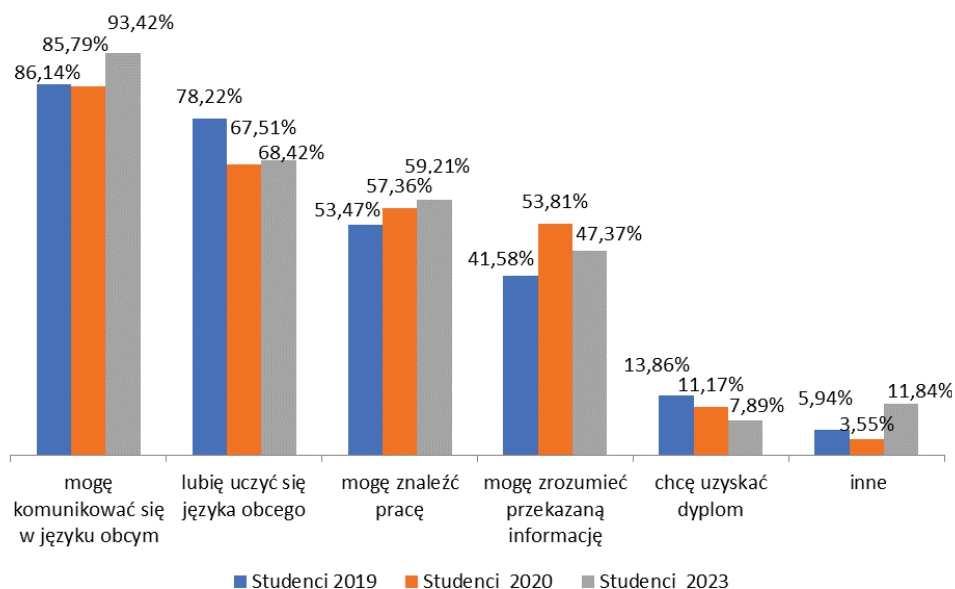
#### 3.2. Budowa kwestionariusza

Kwestionariusz zawierał dziewięć pytań zamkniętych z możliwością dodania własnej odpowiedzi w każdym punkcie. Aby umożliwić porównanie wyników tegorocznego badania z danymi z 2020 roku, pozostawiono te same pytania. Dodatkowo kwestionariusz z 2023 roku został wzbogacony o zagadnienie mierzące stopień ważności czynników wpływających korzystnie na naukę języka obcego podczas zajęć. Dominowały pytania, w których respondenci zostali poproszeni o zaznaczenie maksymalnie trzech odpowiedzi. W pierwszej kolejności studenci wybrali powody, dla których uczą się języka obcego. Drugie pytanie dotyczyło wyboru tych kompetencji językowych, które są dla

nich najważniejsze, trzecie – związane było z czynnikami organizacyjnymi, wpływającymi korzystnie na proces uczenia się. W czwartym pytaniu studenci zaznaczyli ulubione pomoce dydaktyczne, a przedmiotem piątego było wskazanie roli, jaką odgrywa nauczyciel. W punkcie szóstym studenci określali, jakie znaczenie – pod względem ważności – ma ich samopoczucie podczas zajęć. Pytanie siódme dotyczyło preferowanych ćwiczeń w języku obcym, ósme z kolei – form pracy na zajęciach. Ostatnie, dziewiąte zagadnienie badawcze, związane było z najczęściej wybieranymi sposobami uczenia się. Wyniki zostały przedstawione w formie graficznej i tabelarycznej.

### 3.3. Motywacja i preferowane umiejętności językowe

Motywacja stanowi jeden z tych czynników, które najkorzystniej wpływają na proces uczenia się. Wykres 1. przedstawia najczęściej występujące powody podjęcia się nauki języka obcego. Studenci mogli wybrać maksymalnie trzy odpowiedzi.



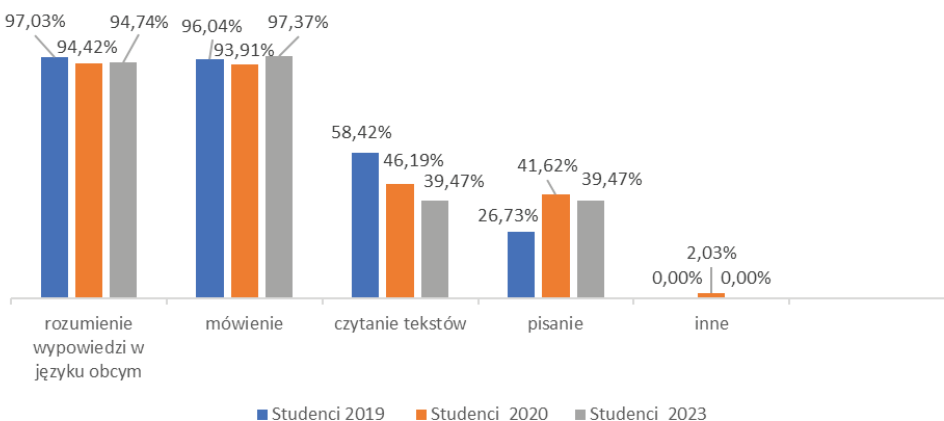
Wykres 1. Co zachęca Panią/Pana do nauki języka obcego?

Źródło: Badania własne.

Z przeprowadzonych badań wynika, że w zgodnej opinii 86,14% studentów w 2019, 85,79% – w 2020 i 93,42% – w 2023 roku, komunikowanie się

było najczęściej wybieranym czynnikiem zachęcającym do nauki. Na drugim miejscu – 78,22% uczących się w 2019, 67,51% respondentów w 2020 i 68,42% ankietowanych w 2023 roku – pojawiła się przyjemność płynąca z nauki. Nie bez znaczenia są także wskazane na trzecim miejscu możliwości zawodowe i na czwartym – chęć zrozumienia przekazanej informacji. Wyniki badania z 2023 roku, jak i z ubiegłych lat, niezmiennie wskazują, że bardzo ważną rolę w uczeniu się odgrywa motywacja. Porównując dane z 2019, 2020 i 2023 roku, można zaobserwować zbieżność wyników z przeprowadzonego badania ankietowego. Większość studentów uznawała, że najistotniejszym motywem nauki jest chęć komunikowania się, jak też fakt, że lubią oni uczyć się języka obcego (HORYŚNIAK, 2019, 2020). Powtarzalność omawianych wyników badań na przestrzeni kilku lat utwierdza w przekonaniu, że dla nauczyciela ważna jest świadomość szczególnego znaczenia tych właśnie powodów podjęcia nauki danego języka obcego przez uczących się. Ponadto analizowane wyniki mogą również wskazywać, moim zdaniem, na świadomą decyzję studentów dotyczącą wyboru tego kierunku studiów. Dziwić może to, że zdobycie dyplomu zostało umieszczone na przedostatnim miejscu, ale powodem tego, moim zdaniem, była ograniczona możliwość wyboru do maksymalnie trzech odpowiedzi. Poza tym respondenci zaznaczając na trzecim miejscu chęć znalezienia pracy, już w tym punkcie mogli założyć otrzymanie dyplomu.

W procesie nauki rozwijane są poszczególne kompetencje językowe. Na wykresie 2. zostały przedstawione wyniki badania w obszarze kluczowych umiejętności językowych, które są uznawane za najważniejsze przez respondentów.



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

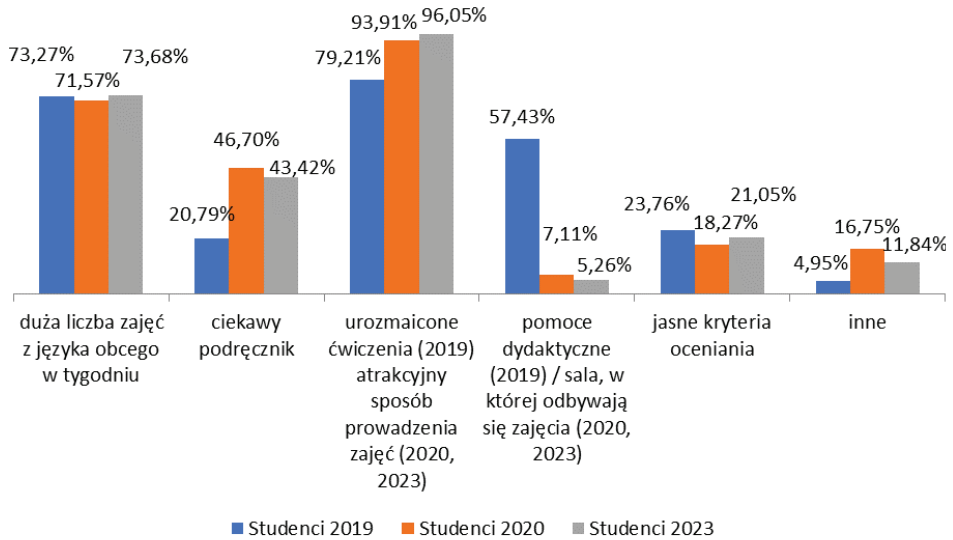
Źródło: Badania własne.

Studenci – zarówno w 2019, 2020, jak i w 2023 roku – niezmiennie wskazują na dwie najważniejsze kompetencje językowe, którymi są rozumienie wypowiedzi i mówienie w języku obcym. W 2019 roku 97,03%, a w 2020 roku 94,42% studentów stwierdziło, że najważniejszą kompetencją jest umiejętność rozumienia wypowiedzi w języku obcym, a bardzo ważną – w opinii 96,04% (2019 rok) i 93,91% (2020 rok) respondentów – mówienie. Podobny pogląd wyrazili studenci w 2023 roku, z tym że dla 97,37% ankietowanych najważniejszą sprawnością było mówienie, a dla 94,74% – rozumienie wypowiedzi w języku obcym. Dane ilościowe wykazują, że różnice w nadaniu priorytetowego znaczenia dwom najważniejszym kompetencjom są minimalne. Dodatkowo, powtarzalność wyników pozwala zaobserwować, że trend stawiający na pierwszym miejscu bezpośrednią komunikację językową utrzymuje się na stałym poziomie. Niezmiennie – odpowiednio na trzecim i czwartym miejscu – znalazły się pozostałe kompetencje językowe: umiejętność czytania i pisanie. Jednak w przypadku tych ostatnich można odnotować wyraźny spadek zaznaczonych odpowiedzi. Umiejętność czytania została zaakcentowana przez 58,42% uczących się w 2019 roku, a następnie przez coraz mniejszą liczbę respondentów, bo przez 46,19% – w 2020 i 39,47% – w 2023 roku. Najmniej ankietowanych – 26,73% w 2019 i 41,62% w 2020 roku – podkreśliło umiejętność pisanie. Z kolei w 2023 roku 39,47% studentów zaznaczyło pisanie, stawiając tę sprawność językową na równi z czytaniem.

Podsumowując przedstawioną analizę wyników, można zauważyć powtarzalność opinii respondentów, dla których, co wydaje się oczywiste, priorytetowymi umiejętnościami językowymi są zrozumienie wypowiedzi i przekazywanie informacji.

### 3.4. Czynniki organizacyjne

Wśród wielu czynników mających wpływ na naukę języków obcych są te, które można określić jako zewnętrzne. Można do nich zaliczyć: liczbę zajęć języka obcego w tygodniu, dobór podręcznika, sposób prowadzenia zajęć, określone kryteria ewaluacji oraz warunki lokalowe. Wykres 3. pokazuje procentowo miejsca, jakie pod względem ważności przypisali im respondenci.



**Wykres 3.** Jakie czynniki organizacyjne są korzystne w nauce języka obcego?

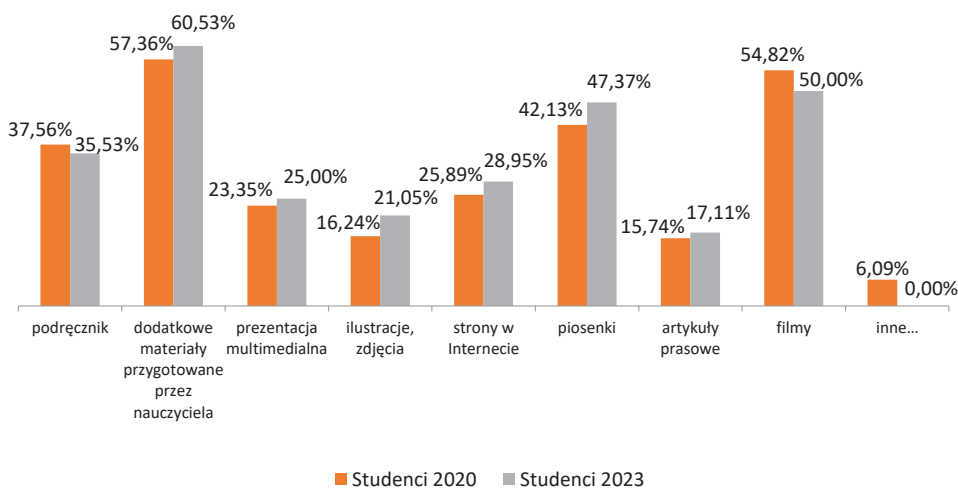
Źródło: Badania własne.

Przed omówieniem wyników zaprezentowanych na wykresie 3. należy wyjaśnić, że sformułowanie dwóch czynników było inne w 2019 aniżeli w badaniu przeprowadzonym w 2020 i 2023 roku. Dotyczy to podobnego pod względem treściowym punktu „c”, czyli urozmaiconych ćwiczeń, jak to ujęłam w 2019 roku, i atrakcyjnego sposobu prowadzenia zajęć – punktu sformułowanego w 2020 i 2023 roku. Analizując przedmiotowy wykres, można od razu zauważyć, że sposób prowadzenia zajęć jest kluczowy, ponieważ doceniony przez 93,91% uczestników badania z 2020 oraz przez 96,05% respondentów z 2023 roku. Warto zauważyć, że w 2019 roku 79,21% studentów zaznaczyło urozmaicone ćwiczenia jako najważniejszy czynnik mający pozytywny wpływ na rezultaty uczenia się. Wynika z tego, że te dwie zbieżne pod względem merytorycznym propozycje ujęte w ankiecie cieszyły się największym uznaniem respondentów. Niezależnie od sposobu sformułowania zarówno urozmaicone ćwiczenia, jak i atrakcyjny sposób prowadzenia zajęć są dwoma czynnikami najczęściej wybieranymi przez uczących się. W dużym stopniu docenione zostały również czynniki, takie jak: duża liczba zajęć języka obcego (w przekonaniu 73,27% respondentów w 2019, 71,57% – w 2020 i 73,68% – w 2023 roku) oraz dobór ciekawego podręcznika (pogląd wyrażony przez 46,70% wypełniających ankietę w 2020 i 43,42% – w 2023 roku). Mniej znaczące, zajmujące dalsze miejsca, są takie faktory, jak: jasne kryteria oceniania i inne czynniki wymienione przez respondentów: „podejście wykładowcy do zajęć”, „nauka bez stresu”, „miła atmosfera”, „dużo wypowiedzi ustnych”, „systematyczność”. Najmniej

istotna jest sala, w której odbywają się zajęcia, ponieważ ma ona znaczenie jedynie dla niewielkiej liczby respondentów – 7,11% w 2020 i 5,26% w 2023 roku. W 2019 roku nie wzięłam pod uwagę sali, w której odbywają się zajęcia, ale pomoce dydaktyczne, który to czynnik został wybrany przez dużą liczbę respondentów – 57,43%. Obserwacje wyników kwestionariusza prowadzą zatem do konkluzji, iż niezależnie od mijającego czasu, kolejność wyboru czynników korzystnie wpływających na proces uczenia się jest zbieżna. Na pierwszym miejscu uczący się stawiają interesujący sposób prowadzenia zajęć i przyciągające uwagę słuchaczy urozmaicone ćwiczenia, a na drugim – dużą liczbę lekcji języka obcego w tygodniu.

### 3.5. Dobór pomocy dydaktycznych

Oprócz czynników organizacyjnych, mających korzystny wpływ na naukę języka obcego, równie ważny jest dobór pomocy dydaktycznych, wśród których respondenci zaznaczyli trzy najbardziej lubiane. Wykres 4. prezentuje subiektywne opinie ankietowanych w 2020 i 2023 roku, ponieważ w badaniu w 2019 roku nie ujęłam tego zagadnienia w kwestionariuszu.



**Wykres 4.** Które z pomocy dydaktycznych lubi Pani/Pan najbardziej?

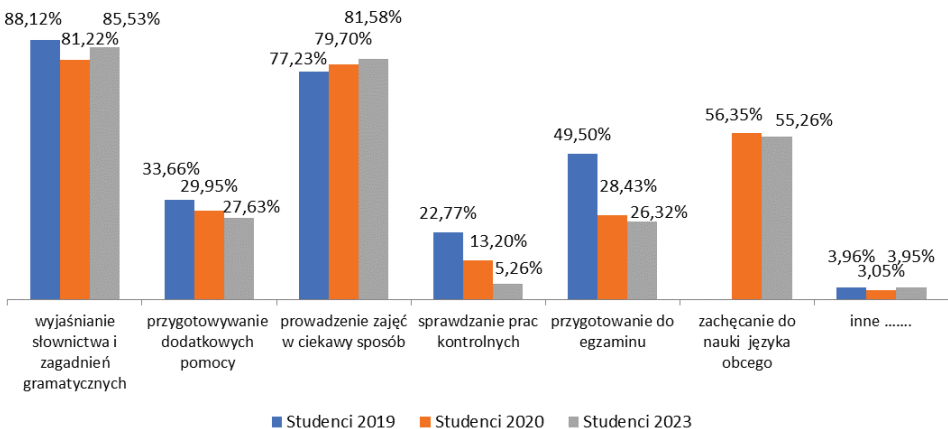
Źródło: Badania własne.

Wyniki przedstawione na wykresie wskazują na zbieżne opinie badanych, ponieważ zarówno studenci w 2020 (57,36% respondentów), jak i w 2023 roku (60,53% respondentów) doceniają przede wszystkim materiały dydaktyczne

przygotowane przez nauczyciela, umieszczając je na pierwszym miejscu. Na drugim miejscu 54,82% studentów w 2020 i 50,00% w 2023 roku zaznaczyło filmy, na trzecim – 42,13% respondentów w 2020 i 47,37% w 2023 roku uznało piosenki za ulubioną pomoc w nauce języka obcego (porównaj HORYŚNIAK, 2020). Kolejne miejsca, z nieco niższym wynikiem procentowym, zajmują: podręcznik oraz strony internetowe. Mniejsze znaczenie mają prezentacje multimedialne i artykuły prasowe. Dziwić może fakt, że prezentacje multimedialne są postrzegane jako mniej istotna pomoc dydaktyczna, chociaż z praktyki nauczycielskiej wynika, że wykładowcy często posługują się nimi podczas zajęć. Jednocześnie założyć można, że wysoki wynik materiałów przygotowanych przez nauczyciela zawiera w sobie rzeczony prezentacje multimedialne i w ten sposób zostały one zauważone przez respondentów. Przygotowywanie różnych pomocy dydaktycznych wymaga od nauczyciela dużego nakładu czasu poświęconego nie tylko na wyszukiwanie materiałów audiowizualnych, graficznych czy tekstowych, ale również na ich wybór oraz dostosowanie ich do poziomu zaawansowania językowego słuchaczy i tego, jakim celem mają one służyć.

### 3.6. Rola nauczyciela

W procesie nauczania/uczenia się języków obcych biorą udział dwie strony, ponieważ wymaga on zaangażowania zarówno nauczycieli, jak i uczących się, przynosząc korzyść w postaci synergii, a więc efektu współdziałania i spotęgowania pomyslnych rezultatów. Wykres 5. przedstawia opinię studentów na temat roli, jaką pełni nauczyciel języka obcego.



**Wykres 5.** Jaka jest rola nauczyciela w procesie uczenia się języków obcych?

Źródło: Badania własne.

W zgodnej opinii studentów najważniejszą rolą nauczyciela jest wyjaśnianie słownictwa i zagadnień gramatycznych. Taki pogląd wyraziło 88,12% badanych w 2019, 81,22% – w 2020 i 85,53% – w 2023 roku, stawiając tę rolę nauczyciela na pierwszym miejscu. Nie mniej istotną, znajdującą się na drugim miejscu, rolą wykładowcy jest ciekawy sposób prowadzenia zajęć, na co wskazało 77,23% studentów w 2019, 79,70% – w 2020 i 81,58% – w 2023 roku. Do ważnych zadań nauczyciela należy też zachęcanie podopiecznych do nauki, czemu dało wyraz 56,35% respondentów w 2020 i 55,26% w 2023 roku. W kwestionariuszu z 2019 roku nie zaproponowałam takiej opcji wyboru, ale wyniki analizy z przeprowadzonych w następnych latach ankiet pokazały, jak ważną rolą nauczyciela jest ustawiczne motywowanie studentów do nauki. Natomiast respondenci rzadziej dostrzegają rolę nauczyciela, polegającą na opracowywaniu materiałów dydaktycznych i przygotowywaniu studentów do egzaminów. Wyjaśnieniem tego stanu rzeczy może być założenie, że studenci, pomimo iż doceniają przygotowane przez wykładowcę pomoce dydaktyczne (zob. wykres 4.), to już etap ich tworzenia nie jest przez nich w pełni dostrzegany. Jeszcze mniej liczna grupa uczących się zdaje sobie sprawę, że sprawdzanie kolokwii stanowi istotną część pracy nauczyciela, choć nie tak zauważalną przez otoczenie.

Motywacja do nauki języka obcego może być również związana z samopoczuciem podczas zajęć, na które mają wpływ niektóre czynniki zależące od cech indywidualnych uczących się. W szóstym pytaniu studenci określili ważność wybranych czynników, a wyniki ich subiektywnej opinii przedstawia tabela 1.

Tabela 1

Znaczenie wybranych czynników, wpływających korzystnie na samopoczucie podczas zajęć języka obcego

Czynniki	Stopień ważności [%]				
	bardzo ważne	ważne	obojętne	mało ważne	nie ma znaczenia
Sposób prowadzenia zajęć przez nauczyciela	86,84	13,16	0,00	0,00	0,00
Relacje koleżeńskie w grupie	19,74	55,26	18,42	6,58	0,00
Miła atmosfera podczas zajęć	51,32	44,74	3,95	0,00	0,00
Możliwość wyrażenia własnego zdania	28,95	48,68	21,05	1,32	0,00
Materiały użyte podczas zajęć	43,42	55,26	1,32	0,00	0,00

Źródło: Opracowanie własne.

Prezentowana tabela przedstawia wyniki ankiet tylko z tegorocznych badań, ponieważ ankiety przeprowadzone w ubiegłych latach nie obejmowały tego zagadnienia. Spośród zaproponowanych czynników, wpływających korzystnie na samopoczucie uczących się, na istotną rolę nauczyciela w wyborze sposobu prowadzenia zajęć wskazało najwięcej, bo 86,84% studentów. Z kolei 51,32%



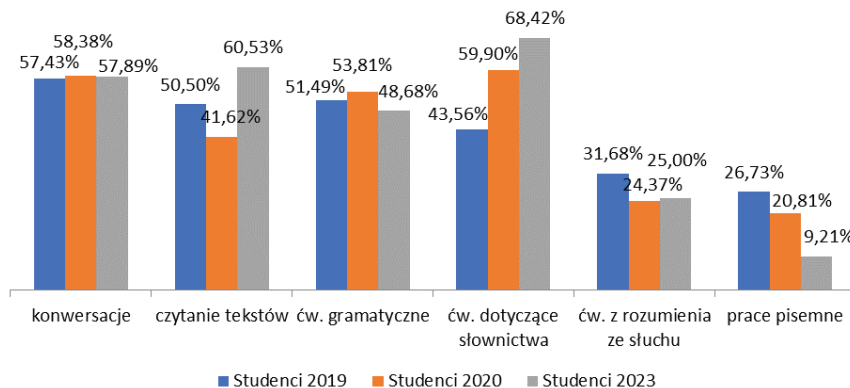
respondentów docenia miłą atmosferę na zajęciach, przyznając, że jest to czynnik bardzo korzystnie wpływający na proces uczenia się. Innymi, również ważnymi komponentami pomyślnego przebiegu zajęć, są relacje koleżeńskie z wynikiem 55,26% odpowiedzi zakreślonych jako „ważne”. Warto przy tej okazji odnotować, że dla grupy 18,42% studentów znaczenie wspomnianych relacji koleżeńskich jest „obojętne”. Ponad połowa badanych, tj. 55,26% ankietowanych, uznała za „ważne” materiały zastosowane na lekcji, a 43,42% – za „bardzo ważne”. Analizując powyższe dane, można zaobserwować, że jedynie 28,95% uczących się uznała za „bardzo ważną” możliwość wyrażenia własnego zdania, a 48,68% wskazała ten czynnik jako „ważny”. Jak wynika z przytoczonych opinii, miła atmosfera na zajęciach jest niezwykle istotnym czynnikiem sprzyjającym uczeniu się, przy czym wydaje się ona być związana po raz kolejny z rolą nauczyciela, na którym spoczywa aranżowanie ciekawego przebiegu lekcji. Jednocześnie trzeba zastanowić się, co rozumiemy pod pojęciem miłej atmosfery podczas zajęć, aby nie stała się ona celem samym w sobie, ale raczej stanowiła wyraz wzajemnej życzliwości i szacunku. Nie negując poglądu słuchaczy, jak i biorąc pod uwagę odpowiedzialną funkcję nauczyciela, warto też uświadomić uczącym się, że życzliwość okazywana sobie nawzajem podczas zajęć jest możliwa dzięki obopólnemu zaangażowaniu – zarówno nauczyciela, jak i samych uczestników.

### 3.7. Preferowane ćwiczenia językowe

Ponieważ nieodłączną część procesu dydaktycznego stanowi samokształcenie uczących się, zapytałam również studentów o preferowane przez nich formy ćwiczeń. Wykres 6. przedstawia ich opinie.

Pozyskane w ankietach z 2020 i 2023 roku odpowiedzi wzbogacone zostały danymi z badań przeprowadzonych w 2019 roku, ponieważ ten zabieg rekonesansowy pozwala zauważyć podobieństwa i zmiany w spostrzeżeniach studentów na przestrzeni kilku lat. Podczas gdy dla 68,42% studentów w 2023 i 59,90% – w 2020 roku, zasadnicze znaczenie mają ćwiczenia leksykalne, dla 57,43% studentów w 2019 roku najważniejszą umiejętnością okazało się prowadzenie konwersacji, natomiast ćwiczeniom leksykalnym przypisywano nieco mniejszą wagę (43,56% respondentów). Ciekawą obserwacją w badaniu z 2023 roku stanowi popularność umiejętności czytania, co podkreśla 60,53% studentów. Ta kompetencja była ważna również dla 50,50% studentów w 2019 roku. Natomiast dla respondentów uczestniczących w badaniu w 2020 roku czytanie tekstów miało mniejsze znaczenie (41,62% respondentów). Ćwiczenia gramatyczne, mimo że wymagają poświęcenia dużej ilości czasu i cierpliwości,

są jednak lubiane przez znaczną liczbę uczących się; taką opcję zaznaczyło 51,49% studentów w 2019 i 53,81% – w 2020 oraz 48,68% – w 2023 roku (HORYŚNIAK, 2019, 2020).

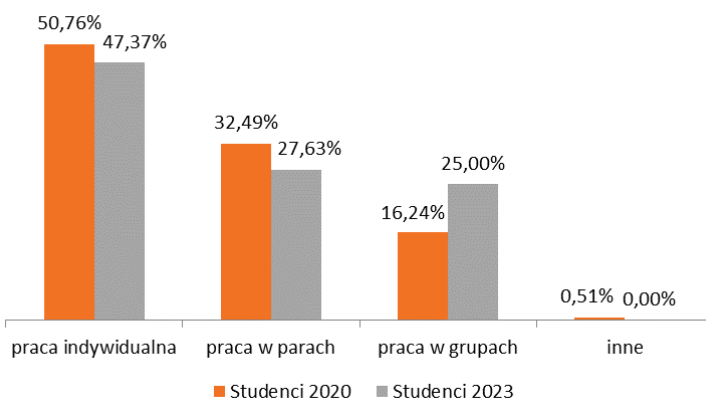


**Wykres 6.** Które z ćwiczeń w języku obcym lubi Pani / Pan najbardziej?

Źródło: Badania własne.

Dokonując analizy przytoczonych danych, można wyciągnąć wniosek, że ćwiczenia konwersacyjne i leksykalne są preferowane przez liczną grupę respondentów, ale nie mniej ważne są również ćwiczenia gramatyczne i umiejętność czytania tekstów. Studenci kierunków filologicznych zdają sobie sprawę, że aby swobodnie prowadzić rozmowę w języku obcym, konieczna jest znajomość odpowiednio szerokiego zasobu słownictwa, jak również reguł gramatycznych.

W czasie trwania zajęć z języka obcego nauczyciel może proponować studentom różną formę aktywności. Opinie respondentów dotyczące preferowanych sposobów pracy ilustruje wykres 7. Podkreślić w tym miejscu należy, że studenci zostali poproszeni o wybranie tylko jednej formy pracy.



**Wykres 7.** Jaką formę pracy na zajęciach lubi Pani / Pan najbardziej?

Źródło: Badania własne.

Dane przedstawione na wykresie obejmują wyniki badań przeprowadzonych w 2020 i 2023 roku. Wskazują one jednoznacznie, że większość studentów woli pracować indywidualnie, gdyż taką odpowiedź zaznaczyło 50,76% studentów w 2020 i 47,37% – w 2023 roku. Mniejszym zainteresowaniem cieszy się praca w parach (32,49% studentów w 2020 i 27,63% – w 2023 roku), a najmniejszym – praca w grupach (16,24% respondentów w 2020 i 25,00% – w 2023 roku). Wyniki ankiety z 2023 roku, w zestawieniu z danymi zgromadzonymi w 2020 roku, skłaniają do wniosku, że ankietowani postrzegają pracę indywidualną jako najbardziej efektywną i, jak możemy domniemywać, bardziej komfortową. Praca w grupie może być postrzegana zatem jako mniej skuteczna i mniej angażująca dla osób nieśmiałych.

W ostatnim pytaniu ankiety poprosiłam studentów o wybranie maksymalnie pięciu sposobów uczenia się. Tabela 2. ilustruje wyniki badania z 2023 roku, uzupełnionego o dane z ankiet z poprzednich lat.

Tabela 2

Preferencje studentów dotyczące sposobów uczenia się języka obcego

Miejsce na liście preferencji	Sposób uczenia się studentów [%]		
	2019	2020	2023
1.	Korzystam z Internetu 78,22	Powtarzam słówka 70,56	Powtarzam słówka 78,95
2.	Słucham piosenek 75,25	Korzystam z Internetu 64,97	Słucham piosenek 69,74
3.	Powtarzam słówka 71,29	Oglądam programy telewizyjne 58,88	Korzystam z Internetu 67,11
4.	Korzystam z notatek 56,44	Słucham piosenek 56,85	Korzystam z notatek 60,53
5.	Wykonuję ćwiczenia zadane na zajęciach 48,51	Wykonuję ćwiczenia zadane na zajęciach 50,25	Wykonuję ćwiczenia zadane na zajęciach 59,21
6.	Rozmawiam w języku obcym 47,52	Korzystam z notatek 49,24	Oglądam programy telewizyjne 57,89
7.	Oglądam programy telewizyjne 45,54	Rozmawiam w języku obcym 35,03	Wykonuję dodatkowe ćwiczenia we własnym zakresie 32,89
8.	Wykonuję dodatkowe ćwiczenia we własnym zakresie 21,75	Wykonuję dodatkowe ćwiczenia we własnym zakresie 31,98	Rozmawiam w języku obcym 26,32

cd. tab. 2

9.	Czytam artykuły prasowe 12,87	Czytam artykuły prasowe 31,47	Czytam artykuły prasowe 13,16
10.	Inne 2,97	Inne 5,08	Inne 0,00

Źródło: Opracowanie własne.

Analizując dane przedstawione w tabeli 2., można zaobserwować, że najczęstszym sposobem uczenia się jest tradycyjne powtarzanie słówek, które zostało wskazane na pierwszym miejscu przez 70,56% studentów w 2020 i 78,95% – w 2023 roku. Natomiast w 2019 roku ten sposób uczenia się został umieszczony przez 71,29% studentów na trzecim miejscu. W badaniu w 2023 roku studenci optowali także za słuchaniem piosenek, co z wynikiem 69,74% dało temu sposobowi drugie miejsce, jak też za korzystaniem z Internetu, na co wskazało 67,11% ankietowanych, plasując ten sposób uczenia się na trzecim miejscu. Należy w tym miejscu dodać, że również dla studentów biorących udział w badaniu w 2020 roku korzystanie z Internetu jest głównym, znajdującym się na drugim miejscu, sposobem uczenia się, co podkreśliło 64,97% respondentów. Jednakże to dla studentów w 2019 roku użytkowanie Internetu było dominującym sposobem przyswajania umiejętności językowych, czemu dało wyraz 78,22% badanych. W zgodnej opinii wszystkich studentów na piątym miejscu znajduje się wykonywanie ćwiczeń na zajęciach (48,51% – w 2019, 50,25% w – 2020 i 59,21% – w 2023 roku). Dalsze miejsca zajmują: rozmowy w języku obcym czy wykonywanie dodatkowych ćwiczeń we własnym zakresie. Zbieżność opinii ankietowanych jest także widoczna w odniesieniu do czytania artykułów prasowych, które jednak są mniej popularne i w przeciągu kilku lat obserwuje się ich nikłe znaczenie. Wyniki ulubionych sposobów uczenia skłaniają do refleksji, że studenci łączą tradycyjne sposoby uczenia się z tymi nowoczesnymi, związanymi z nowymi technologiami i środkami audiowizualnymi.

#### 4. Wnioski końcowe

Mając na uwadze fakt, jak wiele czynników wpływa na przebieg procesu nauczania/uczenia się języków obcych, w świetle przeprowadzanych badań można wysunąć określone wnioski, które będą jedynie wycinkową próbą przedstawienia rzeczywistości. Analiza danych badania skłania ku następującym obserwacjom:

1. Chęć komunikowania się i przyjemność uczenia się są głównymi powodami podjęcia się nauki języków obcych przez studentów. Nie mniej ważne jest również rozumienie wypowiedzi oraz zamiar zdobycia pracy.
2. Rozumienie wypowiedzi, jak i mówienie w języku obcym są dwiema najważniejszymi kompetencjami, na których w sposób szczególny koncentruje się uwaga badanych.
3. Spośród różnych czynników mających wpływ na przebieg procesu uczenia się języka obcego studenci podkreślają przede wszystkim atrakcyjny sposób prowadzenia zajęć, doceniając przygotowane przez nauczyciela dodatkowe materiały dydaktyczne.
4. Innymi ważnymi czynnikami, wpływającymi korzystnie na naukę, są: duża liczba godzin języka obcego w tygodniu, słuchanie piosenek i oglądanie filmów. Nieco mniejsze znaczenie ma korzystanie z podręcznika i stron internetowych.
5. Studenci swoje samopoczucie na zajęciach wiążą przede wszystkim z osobą nauczyciela, którego zasadniczą rolą jest wyjaśnianie materiału leksykalnego i gramatycznego oraz ciekawy sposób prowadzenia zajęć.
6. Miła atmosfera na zajęciach oraz zastosowane materiały dydaktyczne stanowią istotny komponent procesu uczenia się.
7. Preferowanymi ćwiczeniami w nauce języka obcego są ćwiczenia leksykalne i konwersacje. Nie mniej istotne są również ćwiczenia gramatyczne i umiejętność czytania tekstów.
8. Podczas zajęć języka obcego studenci wolą pracować indywidualnie, mniejsze znaczenie ma praca w parach i w grupach.
9. W wyborze sposobów uczenia się ankietowani łączą tradycyjne powtarzanie słówek ze środkami audiowizualnymi.

Mimo że analiza ilościowa nie oddaje pełnego obrazu tak złożonej kwestii, jak proces uczenia się języka obcego, to jednak jej podjęcie pozwala przynajmniej w częściowym aspekcie pokazać niektóre zagadnienia z perspektywy studentów. Jakkolwiek są to subiektywne opinie, mogą być one pomocne w pracy nauczyciela chcącego zrozumieć oczekiwania swoich słuchaczy. Należy zauważyć, że wymagania wobec pracy nauczyciela wydają się ciągle wzrastać. Prowadzący zajęcia jest odpowiedzialny za merytoryczne przygotowanie, atrakcyjny sposób prezentacji materiału, motywowanie podopiecznych do nauki i troskę o atmosferę podczas lekcji. Warto zakończyć niniejszy artykuł wyrażeniem życzenia, aby praca nauczyciela spotykała się z życzliwością uczących się.

## Bibliografia

- HORYŚNIAK M., 2019: *Wpływ wybranych czynników na jakość procesu uczenia się języka obcego w opinii uczących się*. W: *Jakość w kształceniu językowym. Rozważania teoretyczne i praktyczne rozwiązania*. Red. D. GABRYŚ-BARKER, R. KALAMARZ. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 101–122.
- HORYŚNIAK M., 2020: *Czynniki wpływające na motywację do nauki języków obcych w opinii uczących się*. W: *Postrzeganie i rola motywacji w procesie glottodydaktycznym. Perspektywa nauczyciela i ucznia*. Red. D. GABRYŚ-BARKER, R. KALAMARZ. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 74–94.
- KOMOROWSKA H., 1999: *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- PFEIFFER W., 2001: *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wargos.
- WILCZYŃSKA W., MICHONSKA-STADNIK A., 2010: *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: Avalon.

### Factors affecting satisfaction with learning a foreign language

Abstract: Teaching foreign languages sets many tasks for the teacher, which on the one hand are related to the fulfilment of specific formal requirements, and on the other hand, inspire the use of various exercises, serving not only to master the basic language competences by learners, but also to maintain motivation. An equally important factor is the feeling of satisfaction with learning a foreign language. The article presents the opinions of students collected as part of surveys on preferred language exercises and teaching aids, as well as factors that, according to the respondents, have a positive impact on the learning process.

Keywords: motivation, teaching aids, satisfaction with learning, role of the teacher, learning methods

## The survival guide: a story behind the Action Oriented Approach project

**Abstract:** The post-pandemic world poses new challenges for teaching and, in this case, designing foreign language courses to ensure that students enter the job market well-equipped with communication skills, critical thinking and creativity. The CEFR requirements along with Action Oriented Approach constitute a framework which comprehensively embodies the idea of well-being and PERMA. This paper outlines the stages of a project that was a part of an English language course at the university. The aim of the project was to facilitate the process of acquiring information by the first-year students of Applied IT at the University of Gdańsk. The project helped students to hone their communication skills and resulted in creating a website as well as a digital newsletter.

**Keywords:** Action Oriented Approach, PERMA, project, positive psychology, well-being

### 1. Introduction

We live in interesting times, and as academics, we teach in interesting times. However, it is too soon to say whether this is a blessing or a curse. The challenges imposed by rapidly developing new technologies, as well as the reality of the post-pandemic times require us to adapt and change the way we teach, paying more attention to enable students master both knowledge and more specifically, soft skills. As more and more graduates compete to secure employment in international companies, they are expected to work within multinational teams on a daily basis. Therefore, foreign language courses offered at a university level are a fitting environment for students to gain language proficiency while at the same time enhancing their communication skills, creativity, team working and critical thinking. In *The Action-Oriented Approach* Enrica PICCARDO

and Brian NORTH (2019) consider how such approach meets the requirements of Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), while at the same time enabling students to perform activities that make sense and serve a practical purpose. Such an approach is also in line with the core ideas of positive psychology proposed by Martin Seligman, namely PERMA (Positive emotions, Engagement, Relationships, Meaning and Accomplishment).

This paper describes the stages of a project designed and developed as part of the English language course for students of Applied IT at the University of Gdańsk, during which the students were given an opportunity to hone their language skills while focusing on their own well-being as well as on the well-being of others, performing tasks relating to here and now, creating valuable relationships and tangible outcomes.

## 2. The idea for a course in post-pandemic times

Designing a course is a demanding task, as there are a number of factors that need to be taken into account (syllabus, exam requirements, unique interests of a particular group, etc.). Moreover, the effects of the pandemic as well as of the ongoing war in Ukraine have taken their toll on the way in which young people entering the world of Academia prefer to communicate with their peers. Change is one of the main objectives of higher education in general. Therefore, the project was designed to develop students' communication skills and build their confidence in a manner that is both familiar and new to them. The main objective was to build confidence through creating something meaningful. This was the reason why I invited my students to take part in the project and create a "Survival Guide for IT students, Frequently Asked Questions".

## 3. The proceedings of the project

Anne KONU and Matti RIMPELÄ (2002) point out that positive learning experience involves participating in decision making, using creativity, safe environment and good relationships. Thus, the first step was to ensure positive relationships and engender a safe atmosphere in the classroom, which required the teacher's full investment in activities involving team-building, command of participants names and active use of these throughout the task.



Allowing for the students' autonomy is an important step towards their engagement in the tasks, while addressing their interests and concerns would allow them to accomplish something meaningful.

### 3.1. The aim, the subjects and tools

The main aim of the project was to create a forum whereby the first-year students could pose queries anonymously to the second years for their practical feedback on any vital issues concerning studying and life in general.

There were 67 undergraduates participating in the project: 32 first years, 35 second years. The first-year students prepared three different sets of questions (consisting of 10, 11 and 23 queries respectively) throughout the winter semester, and the second-year students prepared one set of questions for their younger colleagues (four questions). The latter was not initially planned as part of the project, but it resulted directly from one of the questions asked by the second years. The questionnaire was delivered in the following manner: there was a round of individually asked questions, and also questions created by teams of up to four students. The questions were written on pieces of paper and also input digitally into a survey in MS Forms.



**Fig. 1.** Print screen of a newsletter created in Genially

Source: Own study.

Throughout the semester the results were presented in a digital format, displayed and discussed during the class. Thanks to the cooperation with the Faculty members, a few groups of students attempted to create a database of

questions and answers created in the project as part of their database course. As a result, the final product, the Survival Guide was not only a digital newsletter created in Genially (as presented in Fig. 1), but also a website with Frequently Asked Questions.

## 4. Discussion of the results

### 4.1. Types of questions

The activity revealed key areas of concern for the first years. The first group could be labelled “Studying culture”. There were enquiries about whether to skip lectures, who to ask for help, or what to do in case of longer intervals between lectures in the timetable. The second category dealt with logistics of getting to the university, finding out one’s way around the Campus and time management. One of the examples of such an exchange is the following:

“Q: What can I do if my tram runs late?”

“A: Well, in most cases the lecturers do not mind if you are a bit late. Remember to apologize when entering the class.”

The third category concerned seeking support. (“Q: How to make friends at this university? A: Talk to people. Do your best.”) In light of their experience of lockdown and online education, many had concerns regarding challenges over achieving a balanced study/social lifestyle while integrating with their peers. There were quite a number of reflective questions ranging from enquiries about the source of motivation to the meaning of life. (“Q: How do you stay motivated? A: Thought of success and having things done, also deadlines motivate some people to sit down and do overdue tasks.”) Last but not least, there were also some more silly, funny questions and answers that added some humor and created new forms of bonding among participating students.

### 4.2. Follow up

The questions and answers created during the project were later used as the inspiration for class activities, among others the grammar forms used and the common mistakes made. In addition to tasks which focused on the proper use of English, the collected texts constituted the basis for free writing tasks

of preparing a profile of a person who might have provided such an answer, or creating a story of the most important day in that person's life. Students were also engaged in preparing Google Jamboard slides ("I know the answer, but do I know the question?"). This particular form allowed them to reflect on the best answers acquired during the project and in the consecutive step deciding on a different set of questions that could possibly return the chosen responses. The features of the application used for that purpose facilitate collaborative work and offer a variety of editing possibilities, including a wide choice of visual forms. The teams were invited to discuss and comment on their creations as an in-class speaking activity, while practicing providing arguments, justifying choices and formulating positive feedback. The students were engaged in these follow-up activities, because they could express their ideas in a more creative way, and they had an opportunity to further improve on their original creations, be it questions or answers.

#### 4.3. Discussion of the results

In terms of the language skills development, the participating students improved their speaking skills, learned how to voice their arguments and concerns. The classroom activities and tasks that stemmed from the project were performed with a great deal of engagement. Moreover, students willingly did some additional research on the threads arising from the main idea of the Survival Guide.

The project was followed by two online evaluation surveys, one addressed to freshmen and the other to sophomores. They were completed by 26 and 12 students, respectively. The questions concerned the way in which data were collected, whether the use of language was an obstacle to obtaining information, the level of satisfaction both with the answers and with the participation in the project. The questions of the surveys are presented in Table 1 and Table 2.

In terms of methodology of question collection, entering online forms was more convenient for two-thirds of freshmen who completed the survey, compared to half of the respondents from the other group. Providing the questions on their own was easier for eight out of 26 first-year students surveyed, for 12 it was equally easy to come up with them on their own and in groups. Whereas among the second-year students, only two admitted that it was easier to do it on their own. Most of the freshmen were very or quite satisfied with the received answers (five and 13 answers respectively) and only one was quite dissatisfied. The sophomores were given an open-ended question about the value of their

answers – those surveyed generally answered that they considered them helpful. Here are some examples: “I think they were equally helpful and funny. Or at least I hope they were”, “I tried my best”, or “I hope so”.

Regarding the issue of anonymity, it was agreed that this engendered a willingness to actively engage in the project. This in turn ensured the reliability of the results obtained.

When inquired about answering the questions asked by the second years, those surveyed admitted that it was a nice and fun experience. This was an open question that returned longer sentences, there was only one answer that read “I did”. Most of the replies offered an extended view, e.g. “Yes, I did. It was a fun project which allowed me to see sophomores’ perspective and it made me think a lot.”. “Yes! It was cool to be able to also answer some questions, not only ask them. And seeing the questions of people who have been a year here already was an interesting experience itself.”, and “Yes, because it made me feel more connected to them. I enjoyed the back and forth.”

In the survey, the participants, both the first- and the second-year students, admitted enthusiastically that the project made them feel part of the academic community (“Most definitely”, “Yes, it showed me that everyone has similar struggles and I’m not alone.”). From the results collected, the overall majority expressed their willingness to take part in the project again.

The purpose of the Hyde Park question was to give students further opportunity to voice their reflections. I would like to quote a few of them to illustrate the achieved outcome. Here is one comment given by the first-year student: “I loved to learn more, even though sometimes the answers were disappointing. By disappointing in this case, I mean that there was no silver bullet solution to the problem. Other than that, I really enjoyed seeing silly responses as they lingered in memory along with some real and serious answers. So those were really welcome.” The following comment came from a second-year student: “I think it turned out great, there was a nice variety of serious and funny, both questions and answers making the whole experience at the same time fun and productive.” This comment made by a first-year student proves that focusing on well-being of others returns surprisingly nice rewards: “I think it’s really cool that you as a teacher go out of your way to make these kinds of projects. It really shows that you are passionate about what you do and that you care a lot. Heartwarming in a way :)”.

Table 1

## The evaluation survey questions and answers – the first years

1.	The questions were collected in different forms. Was it better to come up with the questions/answers on your own or in a team? a) on my own b) in a team c) it didn't matter, both ways were fine for me
2.	Was it more convenient to write down the questions/answers on paper OR enter them in an online form? a) writing on a piece of paper was more convenient b) online surveys were more convenient c) both forms were fine
3.	Overall – How satisfied were you with the answers provided by sophomores? a) very satisfied b) quite satisfied c) neither satisfied nor dissatisfied d) quite dissatisfied e) very dissatisfied
4.	Do you think the answers would be more reliable if the surveys were not anonymous? Why (not)?
5.	Would you be willing to take part in this project if it wasn't anonymous? a) no way b) maybe c) yes d) other
6.	Which piece(s) of advice do you consider the most useful?
7.	One part of the project involved answering questions asked by the sophomores. Did you enjoy the opportunity to answer those questions? Why (not)?
8.	Did the project make you feel part of the academic community?
9.	Would you be willing to take part in the project again? a) yes b) no c) maybe d) other
10.	Do you think that having English as a communication medium made the process of asking and answering easier or more difficult?
11.	Would you be willing to take part in the project again next year and answer the questions asked by your younger colleagues? a) yes b) no c) maybe d) other
12.	Hyde Park – any other comments that you'd like to make about the experience ...

Source: Own study

Table 2

## The evaluation survey questions and answers – the second years

1.	The questions were collected in different forms. Was it better to come up with the questions/answers on your own or in a team? a) on my own b) in a team c) it didn't matter, both ways were fine for me
2.	Was it more convenient to write down the questions/answers on paper OR enter them in an online form? a) writing on a piece of paper was more convenient b) online surveys were more convenient c) both forms were fine
3.	Do you think the answers would be more reliable if the surveys were not anonymous? Why (not)?
4.	Would you be willing to take part in this project if it wasn't anonymous? a) no way b) maybe c) yes d) other
5.	Do you think your answers were helpful?
6.	Did the fact that the questions and answers were made both by freshmen and sophomores improved the project?
7.	Did the project make you feel part of the academic community?
8.	Would you be willing to take part in the project again? a) yes b) no c) maybe d) other
9.	Do you think that having English as the prime means of communication aided the process of asking and answering easier or more difficult?
10.	Overall, how satisfied were you with the answers you gave (questions you asked) in the project? a) very satisfied b) quite satisfied c) neither satisfied nor dissatisfied d) quite dissatisfied e) very dissatisfied
11.	Would you be willing to take part in the project again next year and answer the questions asked by your younger colleagues? a) yes b) no c) maybe d) other
13.	Hyde Park – any other comments that you'd like to make about the experience ...

Source: Own study.

## 5. Conclusions

Designing and participating in the project proved to be a valuable experience, both for the teacher and the students. The main focus was on passing the message across, and since the number of different ways for collecting the queries and answers were employed, it allowed both individual and collective perspective on everyday problems that students encountered. As a result of the project, the students were able to obtain information and gain insight into the key areas of concern, from everyday logistics, university culture to finding support. By participating in the project the students were able to improve their foreign language communication skills and critical thinking abilities, as well as to create digital forms that would last longer and serve as a source of information for others. The choice of questions and a method of response was autonomous, anonymous and uncensored. It should be noted that by adopting this policy, no improper language was submitted in students' input. The students exhibited a great deal of social intelligence, which is one of the top skills mentioned in the report on Future Work Skills 2020 prepared by the University of Phoenix Research Institute. The project introduced a new framework for devising material related to the specific needs of first- and second-year students.

## References

- COUNCIL OF EUROPE, 2020: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching Assessment – Companion Volume*. Strasbourg, Council of Europe Publishing. [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr) [accessed: 20.04.2023].
- DAVIES A., FIDLER D., GORBIS M., 2011: *Future Work Skills 2020*. Palo Alto. [https://legacy.iftf.org/uploads/media/SR-1382A\\_UPRI\\_future\\_work\\_skills\\_sm.pdf](https://legacy.iftf.org/uploads/media/SR-1382A_UPRI_future_work_skills_sm.pdf) [accessed: 15.11.2022].
- KONU A., RIMPELA M., 2002: *Well-being in schools: conceptual model*. "Health Promotion International", vol. 17, no 1, pp. 79–87.
- PICCARDO E., NORTH B., 2019: *The Action-oriented Approach: A Dynamic Vision of Language Education*. Bristol: Multilingual Matters.
- SELIGMAN M., 2018: *PERMA and the building blocks of well-being*. "The Journal of Positive Psychology", vol. 13, pp. 333–335. <https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1437466> [accessed: 15.03.2023].

## Survival Guide – projekt zorientowany na działanie

Streszczenie: Współczesny świat w znacznym stopniu zmieniony przez restrykcje wywołane pandemią Covid-19 wymaga od akademików dokonania rewizji sposobu uczenia i planowania również kursów języków obcych. Studenci potrzebują nowych umiejętności, aby sprostać wymaganiom stawianym przez pracodawców, w cenie są umiejętności komunikacyjne, myślenie krytyczne i kreatywność. Wymagania opisane przez CEFR wpisują się w podejście nastawione na działanie, a to razem stanowi doskonałą płaszczyznę realizacji idei dobrostanu i psychologii pozytywnej. W tej pracy przedstawiono etapy realizacji projektu, który był częścią kursu języka angielskiego w uniwersytecie. Projekt ten wspomagał studentów pierwszego roku informatyki stosowanej w zdobywaniu niezbędnych informacji przy okazji doskonalenia umiejętności językowych. W efekcie powstała strona internetowa, a także cyfrowe wydanie newslettera.

Słowa klucze: podejście nastawione na działanie, projekt, psychologia pozytywna, dobrostan



## Psychoedukacja i psychoprofilaktyka w nauczaniu dziecka z traumą

**Streszczenie:** Nieprzewidywalność pojawiania się potraumatycznych zachowań u uczniów, którzy doświadczyli przerażającego, paraliżującego lęku oraz sytuacji zagrażających życiu, stanowi dla nauczyciela swoistą „pułapkę traumatyczną”, w którą często wpada, ponieważ nie jest wyposażony w odpowiednie narzędzia oraz wiedzę dotyczącą traumy. Negatywne efekty skrajnie urazowego doświadczenia mogą objawiać się w trakcie zajęć lekcyjnych, a nieznajomość języka traumy zazwyczaj doprowadza do błędnej interpretacji zachowania ucznia, u którego działają mechanizmy obronne, takie jak np. nieuzasadniona agresja.

Dbanie o dobrostan nauczyciela w wypadku kontaktu z potraumatycznym stresem jest procesem złożonym, dlatego psychoedukacja nauczycieli pod kątem jakże często obecnie nadużywanego pojęcia traumy jest niezbędna. Stanowi ona działanie profilaktyczne mające zarówno zapobiegać błędnej, najczęściej krzywdzącej interpretacji zachowań uczniów, którzy doświadczyli traumatycznych zdarzeń – interpretacji, która powoduje edukacyjny regres – jak również zabezpieczyć nauczyciela przed dewastującymi i obciążającymi psychicznie skutkami kontaktu z traumą ucznia. W artykule wykazano, że dobrostan psychiczny nauczyciela przekłada się na przyjazną, pełną empatii atmosferę w klasie i tworzy bezpieczne środowisko, dające szansę na rekonstrukcję osobowości ucznia po skrajnie urazowym doświadczeniu.

**Słowa kluczowe:** psychoedukacja, psychoprofilaktyka, trauma, mechanizmy obronne, nauczyciel – terapeuta pierwszego kontaktu

### 1. Wstęp

Pojęcie traumy pojawia się w coraz liczniejszych sferach codzienności. To już nie tylko zjawisko związane z przeżyciem sytuacji zagrażającej życiu, takiej jak na przykład powódź czy trzęsienie ziemi albo wypadek komunikacyjny czy atak uzbrojonego napastnika w ciemnym zaułku. Teraz częściej mówi się i pisze

o traumie relacyjnej, związanej z emocjonalnym zaniedbaniem lub nadużyciem, czy też innymi awersyjnymi doświadczeniami, takimi jak na przykład zamieszkiwanie w jednym gospodarstwie domowym z członkiem rodziny oskarżonym o ciężkie przestępstwo, obserwowanie jak matka (najczęściej główny opiekun) doświadcza przemocy, powtarzające się i długotrwałe dręczenie psychiczne i/lub fizyczne, molestowanie seksualne; traumatyczne doświadczenie to też życie pod jednym dachem z osobą cierpiącą na depresję lub inną chorobę psychiczną, z osobą o tendencjach samobójczych, z osobą przewlekłe chorą, najczęściej nieuleczalnie, a także z członkiem rodziny uzależnionym od alkoholu lub innych substancji psychoaktywnych. Traumatyczne doświadczenie to również separacja rodziców, której konsekwencją jest stała obecność tylko jednego opiekuna w domu. Także brak obojga rodziców, kochających opiekunów dających poczucie bezpieczeństwa, jest dewastującym przeżyciem, pozostawiającym trwałe ślady w psychice dziecka.

Ten trwałe uraz psychiczny spowodowany traumą relacyjną widać już w pierwszych latach edukacji. Dziecko pozostawione w stanie silnego, negatywnego afektu od początku postrzega świat zewnętrzny jako zagrażający, miejsce, w którym musi walczyć o przetrwanie, bez dobrych relacji i trwałych więzi. Wynikiem zaniedbanych relacji jest rosnąca liczba dzieci z traumą relacyjną. Dzieci te zazwyczaj reagują na bodźce w sposób odmienny niż większość ich rówieśników. Na przykład w środowisku szkolnym mogą to być uczniowie ponadprzeciętnie grzeczni i przymilni lub wręcz przeciwnie – zachowujący się w sposób wysoce zaktywizowany, często agresywny, ponieważ w ich przekonaniu są oni w stanie permanentnego zagrożenia, dlatego mają poczucie, że muszą walczyć, zabiegać o chociażby chwilową uwagę opiekuna, tu nauczyciela. Niestety, ich nadmiernie emocjonalne zachowanie w środowisku szkolnym najczęściej odbierane jest w negatywny sposób, zarówno przez nauczyciela, jak i pozostałych uczniów.

Trauma wnoszona do życia szkoły przez uczniów po skrajnie urazowych doświadczeniach jest niełatwym przeciwnikiem, ponieważ nie tylko blokuje prawidłowy proces edukacyjny i zaburza rozwój emocjonalny ucznia z traumą, ale również wprowadza chaos odczuwalny szczególnie przez nauczycieli, implikując szereg niewiadomych, które objawiają się na przykład całkowicie niezrozumiałym zachowaniem takiego słuchacza podczas zajęć. Niekwestionowanym obowiązkiem nauczyciela jest zapewnienie poczucia bezpieczeństwa jego podopiecznym, zadbania o ich spokój psychiczny, stworzenia im idealnych warunków do poszerzania wiedzy i ogólnego, zdrowego rozwoju. Obowiązek ten staje się bardziej złożony, kiedy dochodzi do kontaktu z traumą ucznia. Może wówczas wystąpić zjawisko zwane „wtórną traumatyzacją” (*secondary traumatization*), które skutkuje, między innymi, negatywnymi zmianami w sferze emocjonalnej i poznawczej dotkniętego cudzą traumą, empatyczne go pedagoga. Psychologia wskazuje, na podstawie badań przeprowadzonych

wśród pracowników innych, głównie pomocowych zawodów (pielęgniarek, lekarzy, strażaków itp.), że z doświadczeniem wtórnej traumatyzacji można sobie poradzić przez stosowanie różnego typu działań mających na celu dbanie o siebie. Dlatego niezbędne jest zadbanie nie tylko o dobro ucznia z traumą, ale też o ogólny dobrostan nauczyciela, który będzie się z tą traumą mierzył, o edukację psychotraumatologiczną kadry nauczycielskiej i jakże ważną psychoprophylaktykę, która zapewni pedagogom narzędzia potrzebne do rozpoznania skutków wielu rodzajów traum, w tym tych relacyjnych, wnoszonych do środowiska szkolnego.

Do listy najpowszechniejszych obecnie traum relacyjnych zalicza się traumy po rozstaniu, po stracie bliskiej osoby, ale także te spowodowane przymusową izolacją, której często towarzyszyło korzystanie z Internetu, wypełnionego cyberprzemocą. Amerykański psychiatra, ekspert w dziedzinie badań nad traumą oraz leczenia potraumatycznych zaburzeń, Bessel van der Kolk, opisuje traumę w następujący sposób:

Trauma to z definicji coś nie do zniesienia i nie do zaakceptowania. Większość ofiar gwałtu, żołnierzy frontowych i molestowanych dzieci, nie jest w stanie myśleć o traumatycznych doświadczeniach, stara się wyprzeć je ze świadomości i żyć dalej, zachowując się tak, jakby się nic nie stało. Tyle że „normalne” funkcjonowanie dla kogoś, kto nosi w sobie pamięć takiego horroru i wstyd wynikający z totalnej bezsilności i bezbronności, wymaga wydatkowania niewiarygodnej ilości energii. Każdy chciałby na zawsze zostawić traumę za sobą, ale odpowiedzialna za przetrwanie część naszego mózgu nie jest zbyt skuteczna w blokowaniu dostępu do przerażających wspomnień. (VAN DER KOLK, 2014: 10)

B. van der Kolk podkreśla, że pamięć o traumatycznych przeżyciach może się uaktywnić nawet po wielu latach. Taka nieoczekiwana aktywacja jest wynikiem uszkodzenia mózgu, które zostało spowodowane traumatycznym doświadczeniem. Mózg osoby doznającej tak zwanego flashbacku, czyli migawki przypominającej o przeżytym urazie, wydziela hormony stresu, które prowadzą do silnych reakcji, zarówno fizycznych, jak i psychicznych. Badacz dodaje, że „takie postraumatyczne reakcje wydają się niezrozumiałe, a jednocześnie są nie do opanowania” (VAN DER KOLK, 2014: 10). Człowiek będący pod wpływem tych silnych, negatywnych wspomnień ma często wrażenie, że stracił kontrolę nad swoim życiem i że nigdy nie uwolni się od doznanego urazu. B. van der Kolk wyraźnie podkreśla, że w wyniku traumatycznego doświadczenia następuje uszkodzenie pewnych struktur w mózgu, a ich trwała zmiana powoduje między innymi to, że osoby po skrajnie urazowym doświadczeniu mają tendencję do powtarzania tych samych, szkodliwych dla nich zachowań. Badacz wyjaśnia, iż jest to wynikiem wspomnianych „zmian fizjologicznych, jakie

zaszły w przeszłości w mózgu”, a nie oznaką „braku silnej woli” czy „złego charakteru” (VAN DER KOLK, 2014: 11).

### 1.1. Działanie i funkcje obronne mózgu

Przy okazji definiowania traumy i jej skutków warto przypomnieć, jak działa mózg człowieka w sytuacji zagrożenia. Pierwotnym zadaniem tego narządu jest chronić, ponieważ to mózg odpowiada za rozpoznawanie niebezpieczeństwa. Opisując w pewnym uproszczeniu budowę mózgu, można przyjąć, że składa się on z kilku warstw. Za podstawowe funkcje organizmu, czyli oddychanie, bicie serca czy temperaturę odpowiada pień mózgu. Międzymózgowie z kolei to obszar regulujący sen, apetyt, ruch i pobudzenie. Następny obszar to układ limbiczny, w którym znajdują się ośrodki nagrody, więzi oraz te kontrolujące emocje i pamięć. Najpóźniej rozwija się warstwa zewnętrzna, czyli kora mózgowa, a to ona odpowiada, oprócz kreatywności, systemowi wartości, języka i poczucia czasu, za racjonalne myślenie i szeroko pojętą nadzieję (PERRY, 2021: 31). W stanie spokoju dominującym obszarem jest kora mózgowa, IQ funkcjonalne osiąga około 120 jednostek. Człowiek jest wówczas zdolny do kreatywnego myślenia. Przeciwnym stanem jest przerażenie. Dominuje tu pień mózgu, organizm przygotowuje się do walki, ucieczki lub omdlenia (tanatoza), myślenie jest „odruchowe”, a funkcjonalne IQ spada gwałtownie, osiągając wynik pomiędzy 60 a 80. W momencie skrajnie urazowego doświadczenia kora mózgowa zostaje „odcięta”, dlatego racjonalne argumenty nie mają dostępu do przerażonego człowieka (PERRY, 2021: 102–103).

Skoro zadaniem mózgu jest ochrona organizmu, to tak „na wszelki wypadek” postrzega on wszystko co nowe jako potencjalne zagrożenie; stąd pierwszą reakcją na nieznanne jest lęk. Ale ten lęk daje się szybko oswoić, wytłumaczyć, zastąpić ciekawością poznawczą. Natomiast kiedy człowiek zderza się z traumą, nie ma szans na racjonalizację i uspokojenie. Zamiast logicznego myślenia włączają się wówczas mechanizmy obronne, które działają w niższych obszarach mózgu i „blokują” korę mózgową; ich naczelnym zadaniem jest złagodzić paniczny lęk, poczucie bezradności, a często też ogromny fizyczny ból.

## 1.2. Obrona przed wspomnianiem i (ponownym) przeżywaniem traumatycznych doświadczeń

Najczęstsze mechanizmy obronne, które uruchamiają się w kontakcie z traumatycznym doświadczeniem, przedstawione są w tabeli 1.

Tabela 1

Najczęstsze mechanizmy obronne i ich działanie

Mechanizm obronny	Działanie
Dysocjacja (ang. <i>dissociation</i> )	w przerośni oddzielenie się od rzeczywistości, której nie można znieść
Wyparcie (ang. <i>repression</i> )	jeden z najważniejszych mechanizmów obronnych, z którego wywodzą się inne; polega on na niedopuszczaniu do siebie uczuć pozostających w niezgodzie z nieświadomymi wymaganiami jednostki; jednak „wyparte treści nie giną, lecz żyją dalej w nieświadomości, dając od czasu do czasu znać o sobie w uczuciach, wyobrażeniach, a nade wszystko w objawach nerwicowych” (KUBITSKY, 2008: 117)
Zaprzeczenie (ang. <i>denial</i> )	forma wyparcia będąca najprostszym mechanizmem obronnym, w którego efekcie człowiek nie przyjmuje do wiadomości przykrych dla niego faktów
Regresja (ang. <i>regression</i> )	powrót do zachowań wczesnodziecięcych, wierzenie w bajki i magię, infantylizacja, domaganie się opieki czy też czekanie na cud to tylko niektóre objawy tego mechanizmu obronnego
Projekcja (ang. <i>projection</i> )	zachowanie polegające na nieuświadomionym rzutowaniu własnych myśli i uczuć na świat zewnętrzny, przypisywanie innym osobom własnych odczuć, pragnień, zarówno pozytywnych, jak i tych negatywnych
Introjeksja (ang. <i>introjection</i> )	uwewnętrznianie ważnych osób (np. rodziców) lub norm, reguł, czyli przejęcie cudzego systemu wartości; nastęstwem może być identyfikacja z „przejętym” obiektem, przejęcie cudzej osobowości
Anulowanie (ang. <i>undoing</i> )	swoiste „odczynianie”; u 2-, 3-latków polega na unieważnianiu niechcianych myśli, nierozróżnianiu fantazji od rzeczywistości, czarowaniu świata zewnętrznego; z kolei u dorosłych anulowanie objawia się wiarą w przesady czy też uprawianiem rytuałów, które miałyby przynieść oczekiwany efekt, na przykład szczęście
Sublimacja (ang. <i>sublimation</i> )	„uwznioślenie” polegające na zastępczym lub częściowym zaspokojeniu pragnień sprzecznych z zasadami i wewnętrznym światem jednostki

cd. tab. 1

Rozszczepienie (ang. <i>splitting</i> )	nie należy mylić z objawami schizofrenii i rozszczepieniem osobowości; jako mechanizm obronny rozszczepienie charakteryzuje się niemożliwością połączenia pozytywnych i negatywnych uczuć; najczęściej powstaje w okresie wczesnodziecięcym, kiedy np. matka jest postrzegana jako ta dobra, karmiąca i ta zła, kiedy dziecko czuje głód i nie ma przy nim opiekuna
Racjonalizacja (ang. <i>rationalisation</i> )	pozornie racjonalne argumentowanie zachowań, które są w niezgodzie z własnym systemem wartości, jak również dorabianie ideologii mającej świadczyć o szlachetnych pobudkach, np. decyzja o przerwaniu studiów, które są za trudne, będzie w tym wypadku uzasadniana zbyt niskim, niesatysfakcjonującym poziomem nauczania
Identyfikacja projekcyjna (ang. <i>projective identification</i> )	występuje wtedy, gdy „pacjent rzutuje swoje niepożądane pragnienia i wyobrażenia na drugą osobę, a następnie utożsamia się z nimi, uzyskując przez to szczególną władzę nad tą osobą” (KUBITSKY, 2008: 125)
Izolacja (ang. <i>isolation</i> )	do której dochodzi, kiedy występuje oddzielenie uczuć od treści, przy czym treści zostają w świadomości; inaczej dysocjacja myśli i uczuć, w której pacjent opowiada o przykrych zdarzeniach z przeszłości beznamiętnym tonem; odmianą izolacji jest intelektualizacja, kiedy dochodzi do przesadnego teoretyzowania na temat swoich emocji, np. o strasznych, bolesnych przeżyciach uszkodzony opowiada, używając fachowej, często medycznej lub prawniczej terminologii
Reakcja upozorowana (ang. <i>reaction formation</i> )	występuje wówczas, gdy zakazane uczucie, które budzi lęk, zamienia się w swoje przeciwieństwo, czyli kiedy uszkodzony mówi dobrze o kimś, kto go skrzywdził lub o sytuacji dla niego krzywdzącej
Aleksytymia (ang. <i>alexithymia</i> )	niezdolność do rozpoznawania i nazywania emocji
Mutyzm potraumatyczny (ang. <i>post-traumatic mutism</i> )	kiedy nie ma z pokrzywdzoną osobą kontaktu werbalnego pomimo nieuszkodzonych narządów mowy
Nieuzasadniona agresja (ang. <i>unjustified aggression</i> )	nieumiejętność panowania nad swoimi emocjami, objawiająca się irytacją oraz chęcią rozładowania napięcia psychicznego na innych lub na sobie

Źródło: Opracowanie własne.

Zadaniem mechanizmów obronnych jest ochrona przed konsekwencjami psychicznymi skrajnie urazowego doświadczenia. Niestety działają one również na niekorzyść pokrzywdzonego, ponieważ sprawiają, że uszkodzony ma nieprawdziwy obraz otaczającej rzeczywistości. Trauma zaburza poczucie czasu i przetrzymuje osobę, która jej doświadczyła, w przeszłości, a mechanizmy obronne, zaburzające rzeczywisty obraz świata zewnętrznego, uniemożliwiają

zakotwiczenie się w terażniejszości i odseparowanie się od tego zła, które się kiedyś wydarzyło, blokując w ten sposób powrót do normalnego funkcjonowania społecznego.

W przypadku wielu z wymienionych mechanizmów, szczególnie tych z grupy wyparcia, u poszkodowanego nie dochodzi do uznania faktu, że przeżył coś traumatycznego. Stanowi to poważny problem w radzeniu sobie z efektami potraumatycznymi. B. VAN DER KOLK twierdzi: „Ludzie nie mogą pozostawić za sobą traumatycznych zdarzeń, dopóki nie są w stanie zaakceptować tego, co się stało i rozpoznać niewidzialnych demonów, z którymi się zmagają” (2014: 286). Zdaniem badacza, aby uleczyć pacjenta z traumy, dać mu szansę na powrót do siebie, na odnalezienie siebie, psychoterapia powinna skupić się na „tworzeniu historii wyjaśniającej, dlaczego osoba czuje się tak, a nie inaczej” (VAN DER KOLK, 2014: 286–287). Z obserwacji tego badacza jasno wynika różnica pomiędzy wspomnianiem przeszłych wydarzeń a wspomnianiem wydarzeń traumatycznych. B. VAN DER KOLK zaznacza, że w przypadku opowiadania o przeszłości osoba mówiąca nie odczuwa żadnych fizycznych doznań, ale gdy przeżywa traumę, „przeżywa ją w pełni”, czyli pochłaniają ją „zmysłowe i emocjonalne elementy z przeszłości” (2014: 287). Dźwięk, zapach, obraz z terażniejszości może niespodziewanie obudzić drzemiące, traumatyczne wspomnienia i aktywować mechanizmy obronne, które będą te tragiczne wspomnienia blokować. Jednak należy podkreślić, że blokowanie przez mechanizmy obronne tych złych wspomnień odbywa się ogromnym kosztem, włącznie z niemożliwością dalszego rozwoju. I nie chodzi tu tylko o rozwój psychiczny i fizyczny jednostki, ale również o rozwój emocjonalny i społeczny. Trafnie ujął to B. van der Kolk, mówiąc, że jeśli pacjent nie zaakceptuje faktu, iż traumatyczne zdarzenia należą do przeszłości, która już minęła, jego życie osobiste i zawodowe będzie się stopniowo pogarszać. „Ludzie po przejściu traumy – twierdzi badacz – pamiętają zbyt mało i zbyt wiele zarazem” (VAN DER KOLK, 2014: 136).

Traumatyczne wspomnienia wyzwalane są przez specyficzne czynniki, nad którymi osoba po skrajnie urazowym doświadczeniu nie jest w stanie zapanować. A „napad” takich wspomnień może nastąpić podczas lekcji. Ofiara tych wspomnień ponownie, intensywnie przeżywa traumatyczne wydarzenie, które jej się przydarzyło, czując, jakby działo się ono „tu i teraz”. Pierwsi badacze traumy określali traumatyczne wspomnienia jako „patologiczne sekrety” lub „umysłowe pasożyty” (VAN DER KOLK, 2014: 233). Te powracające lęki i poczucie bezsilności powodują utrwalenie się zmian, które zaszły w mózgu pod wpływem traumatycznego wydarzenia, dlatego bardzo często osoby te powielają szkodliwe dla nich zachowania. Nie opuszcza ich także poczucie, że nie mają kontroli nad swoimi reakcjami i emocjami, co więcej, obwiniają siebie o to, że nie są w stanie uwolnić się od źródła ich negatywnych emocji (VAN DER KOLK, 2014: 10).

Ale nie tylko mózg pamięta skrajnie urazowe doświadczenia. Babette ROTHSCILD w *Ciało pamięta*. Tom 2: *Rewolucja w terapii traumy* wspomina o tak zwanych „markerach somatycznych” (2021: 173), czyli czymś w rodzaju „specyficznej pamięci somatycznej”. Zdaniem badaczki markery te powodują, że organizm strauumatyzowanego człowieka odczuwa różnego typu reakcje, często jest to fizyczny ból określonej części ciała, ale ból ten nie ma uzasadnienia medycznego, na przykład nie wystąpił żaden uraz ciała, który powodowałby chroniczny ból kręgosłupa. Niemniej, odczuwanie tego bólu przez ofiarę traumy jest realne.

## 2. Funkcjonowanie z traumą w środowisku szkolnym

Traumy, które powodują somatyczne objawy, często należą do tych związanych z przeżywaniem długotrwałego lęku i poczucia bezbronności oraz/lub bezradności, lęku, który najczęściej nie pozostawia widocznych urazów cielesnych. Takie lęki u dziecka mogą być powodowane różnymi sytuacjami. Zdarza się, że dziecko mieszka z osobą, która powinna spełniać rolę opiekuna dającego poczucie bezpieczeństwa, ale niestety osoba ta zmaga się z chorobą psychiczną lub fizyczną. Są to też sytuacje, w których dziecko jest świadkiem albo ofiarą przemocy, także tej psychicznej. W domu, w którym jest przewlekłe chora osoba, dziecko często przejmuje rolę opiekuna, rolę, której nie jest w stanie podolać. Takie dziecko potrzebuje pomocy, której nie dostaje w swoim najbliższym otoczeniu. Tak funkcjonujące dziecko przychodzi do szkoły, gdzie osobą dorosłą, z którą ma stały kontakt, jest nauczyciel.

Osoba dorosła kojarzy się takiemu dziecku z rolą opiekuna, stąd oczekiwania względem nauczyciela w kontakcie ze strauumatyzowanym uczniem są ogromne. Musi to być osoba budząca zaufanie, ponieważ to u niej ów młody człowiek będzie szukał pomocy, często sygnalizując swoje potrzeby niewerbalnie, co z kolei wymaga od nauczyciela wielkiej, nieustającej uważności i empatii. Jeśli nauczyciel nawiąże ze swoim podopiecznym „sojusz” (RUKOJC, 2023: 100), zwany również „przymierzem edukacyjnym” (MATYLA, 2023: 95), czyli zdobędzie jego zaufanie, zachowując uważność i autentyczność w chęci niesienia pomocy, wówczas może dojść do sytuacji, w której uczeń będzie chciał powierzyć swoją „tajemnicę”, opowiedzieć o swoich tragicznych przeżyciach, tak jak dzieje się to w trakcie terapii. Rolę, której podejmuje się w takiej sytuacji nauczyciel, można nazwać „terapeutą pierwszego kontaktu”. Stosując klucz porównań z terminologią psychologiczną używaną podczas terapii, niezbędnym jest wyjaśnienie zjawisk przeniesienia, przeciwprzeniesienia oraz oporu, które stanowią centralne pojęcia psychoterapii.



Przeniesienie (ang. *transference*) to fundament procesu terapeutycznego. Proces ten polega w uproszczeniu na tym, że między pacjentem a terapeutą powstaje silna więź. Pacjent nieświadomie przenosi na terapeutę pewne postawy i uczucia, „nieświadomione pragnienia oraz konflikty” (KUBITSKY, 2008: 104). W przeniesieniu występuje także cofnięcie się w przeszłość, zwane przemieszczeniem (ang. *displacement*), czyli poczucie zmiany czasu spowodowane rekonstrukcją zdarzeń z przeszłości pacjenta. Relacjonując swoją historię, pacjent myli terażniejszość z przeszłością (KUBITSKY, 2008: 104–105). Przeniesienie może być pozytywne, czyli takie, które skutkuje pozytywnym nastawieniem do terapeuty, lub negatywne – te z kolei jest wyrażane „brakiem zaufania, a nawet wrogością i chęcią odwetu” (KUBITSKY, 2008: 106).

Przeciwprzeniesienie (ang. *countertransference*) to nieświadome reakcje terapeuty w stosunku do pacjenta, czyli można je rozumieć jako odwrócone przeniesienie. Terapeuta analizuje tu własne myśli i uczucia wobec pacjenta. To zjawisko wyraźnie zwraca uwagę na fakt, że terapeuta ma prawo do własnych uczuć i myśli i nie powinien o tym zapominać, ale właśnie poddawać je autoanalizie. Podobnie jak przeniesienie, przeciwprzeniesienie może być pozytywne lub negatywne. W przeciwprzeniesieniu, w którym terapeuta nie przepracował własnych problemów, może zdarzyć się sytuacja wykorzystania pacjenta do zaspokojenia własnych, nieświadomych potrzeb. Dochodzi wówczas do bezkrytycznego utożsamiania się z pacjentem (KUBITSKY, 2008: 109).

Opór (ang. *resistance*), a także milczenie, to zjawisko, w którym pacjent boi się konfrontacji z własnymi konfliktami i lękami. Opór jest często wzmacniany lękiem przed nieznanym, ale jest to lęk nieświadomiony, dlatego od terapeuty wymaga się cierpliwości i niewydawania zbyt pochopnych opinii. Nawiązanie kontaktu z pacjentem, u którego działa opór, jest czasochłonne, ponieważ opór należy osłabiać stopniowo. „Zbyt pospieszna lub gwałtowna próba zredukowania oporu – twierdzi Jacek KUBITSKY – może wywołać u pacjenta silny lęk” (2008: 111). Oporem jest także usilna próba zmiany relacji z terapeutą, na przykład na bardziej towarzyską, zbyt poufałą (KUBITSKY, 2008: 114). U terapeuty z kolei może pojawić się przeciwopór. Wówczas nie jest on chętny do dalszego „drażnienia problemów pacjenta”, uporczywie milczy, używa komunałów lub unika ważnych tematów (KUBITSKY, 2008: 114).

Zjawiska przeniesienia i przeciwprzeniesienia mają funkcję terapeutyczną i można je zaobserwować w środowisku szkolnym, kiedy nauczyciel słucha o tym, co przydarzyło się jego uczniowi, odczuwa swoje emocje związane z danym zdarzeniem i znajduje sposoby na przywrócenie strauumatyzowanego ucznia do normalnego trybu życia i funkcjonowania w danej jednostce edukacyjnej. Niemniej nauczyciel przyjmujący na siebie rolę terapeuty powinien mieć pełny obraz mechanizmów, jakimi rządzi się proces terapeutyczny, oraz mieć umiejętność samoanalizy i rozpoznawania u siebie pewnych zachowań, typowych dla terapii, na przykład oporu.

### 3. Psychoedukacja i psychoprofilaktyka w jednostkach edukacyjnych

Z wywiadów przeprowadzonych z nauczycielami zarówno tymi przedszkolnymi, jak i szkolnymi wynika, że brakuje w instytucjach edukacyjnych szkoleń na temat postępowania z uczniami po traumatycznych przejściach. Nieznane są również mechanizmy obronne i ich działanie, co powoduje często błędną interpretację zachowań strauumatyzowanego ucznia.

O potrzebie psychoedukacji mówi i pisze się obecnie wiele, nagłaśniając zatrważające statystyki, które wyraźnie wskazują na wzrost zaburzeń i problemów natury psychicznej wśród dzieci i młodzieży (zob. WOJCIECHOWSKA, 2003). W zdecydowanej większości publikacji oraz kampanii o charakterze społeczno-edukacyjnym dotyczących opieki nad człowiekiem w potrzebie psychicznej i emocjonalnej – człowiekiem o niskiej samoocenie, bez motywacji do życia, przerażonym bieżącą sytuacją i nieposiadającym perspektyw na przyszłość, jak również po traumatycznym doświadczeniu – kładzie się ogromny nacisk na uważność i empatię u osób niosących pomoc. B. ROTHSCHILD podkreśla: „Empatia to zdecydowanie dobry zasób dla psychoterapeuty. Należy jednak pamiętać, że – tak jak w przypadku niemal wszystkiego – z dobrymi rzeczami także nie można przesadzać” (2021: 233). Jeżeli porównamy pracę nauczyciela i wychowawcy z pracą terapeuty, pojawiają się pytania, czy nauczyciel, który ma w grupie uczniów nieufnych, wystraszonych, wymagających szczególnej opieki, pomocy w odbudowie ich zniszczonego poczucia wartości, jest w jakikolwiek sposób zabezpieczony? Czy nauczyciel, od którego wymaga się niewyczerpanych pokładów empatii, nauczyciel obarczony mnogimi oczekiwaniami i wyzwaniem edukacyjnymi oraz wychowawczymi, ma zapewnioną opiekę psychologiczną lub superwizję? Czy jego emocje, wrażliwość, ogólnie psychika, nie są narażone na ponoszenie konsekwencji niesionej przez niego pomocy? Skoro w przypadku traumy jest tak, że kiedy poznaje się cudzą historię, to urazowe doświadczenie, zmieniające życie osoby poszkodowanej, „przenosi się” również na osobę słuchającą, czyli niosącą pomoc, to czy nauczyciel poznający dramatyczne w skutkach zdarzenia „wchodzi” w świat przeszłych wydarzeń, o których opowiada mu w zaufaniu jego podopieczny? I wreszcie, czy ma w takiej sytuacji dostateczne narzędzia, aby się przed tymi traumatycznymi wspomnieniami oraz ich konsekwencjami zabezpieczyć i móc później przeciwdziałać traumie ucznia?

Poszukując odpowiedzi na postawione pytanie, warto skierować uwagę na psychoprofilaktykę. Jak ważne jest przygotowanie psychologiczne, wyposażenie nauczycieli w odpowiednią wiedzę i narzędzia, widać, analizując przypadki klas, w których znajduje się uczeń z traumą. Tu, aby pomóc, nauczyciel musi stworzyć autentyczną więź. A jej podstawą jest empatia. Empatia z kolei stanowi dojrzałą formę projekcji, czyli procesu, w którym to, co pochodzi z wnętrza

jednostki, jest błędnie pojmowane jako pochodzące z zewnątrz. Właśnie empatia umożliwia projektowanie własnych doświadczeń, tak aby móc zrozumieć subiektywny świat drugiej osoby. Jednak niesie ona pewne niebezpieczeństwo. B. ROTHSCHILD nazywa to „zmęczeniem współczuciem” i „traumą zastępczą” (2021: 223). Badaczka podkreśla, że aby siebie chronić, terapeuta powinien umieć regulować poziom empatii, zaznaczając również fakt, że terapeuci mają zwykle zbyt silną empatię. Ponieważ kontenerują traumy przeżyte przez swoich pacjentów i nie są w stanie przepracować dużej liczby problemów w zazwyczaj krótkim czasie – metabolizm informacyjny wymaga przecież czasu – narażeni są na przesilenie współczuciem. Te nieprzepracowane traumy mogą powodować u terapeuty wtórną traumatyzację. B. ROTHSCHILD zwraca uwagę na fakt, że „zwykle terapeuci są bardziej świadomi swoich klientów niż siebie” (2021: 222), a zapominając o własnych odczuciach, stają się łatwym celem cudzej traumy. Badaczka pisze o profesjonalistach, terapeutach mających wymagane kwalifikacje i doświadczenie w niesieniu pomocy ludziom po przeżytej traumie, dla których psychoprofilaktyka jest kluczowa, aby mogli z powodzeniem i w bezpiecznych dla siebie warunkach wykonywać swój zawód.

W sytuacji nauczyciela wchodzącego nieświadomie w rolę terapeuty potrzeba psychoedukacji wydaje się niezaprzeczalna. Taki nauczyciel jest dostępny, empatyczny, uważny, komunikuje chęć niesienia pomocy, wysłuchania o każdej porze; szuka rozwiązań, zasobów, na których może zrekonstruować rozbitą osobowość ucznia. Powstaje więc pytanie, czy taki nauczyciel nie jest narażony na przesilenie współczuciem, a co za tym idzie na wtórną traumatyzację? Należy tu również wziąć pod uwagę kolejną kwestię, a mianowicie to, że ten nauczyciel może mieć swoje traumy, które są mniej lub bardziej uświadomione i przepracowane, a które mogą u niego pobudzić do działania konkretne mechanizmy obronne.

Skoro padło porównanie nauczyciela do terapeuty, oznacza to, że oczekuje się od niego odpowiedniego przygotowania do niesienia pomocy, dlatego należy zwrócić szczególną uwagę na zabezpieczenie psychologiczne tego pedagoga i jego dobrostan.

#### 4. Istota dobrostanu ucznia z traumą i nauczyciela w roli terapeuty pierwszego kontaktu. Część praktyczna

W nowej edukacji, tej odchodzącej od modelu pruskiego, podkreśla się, że empatia ze strony nauczyciela jest niezbędnym czynnikiem tworzącym zdrową atmosferę w klasie. Empatia jest również konieczna do oczekiwanego „zdrowienia” ucznia z traumą. Aby zabezpieczyć pokłady empatii na długi okres,

B. ROTHSCHILD proponuje świadome monitorowanie i dostosowywanie natężenia empatii w kontakcie ze strauumatyzowanym człowiekiem (2021: 224). Badaczka zaznacza, że „zmniejszenie empatii pozwoli [...] zwiększyć profesjonalny obiektywizm i jasność myślenia” (ROTHSCHILD, 2021: 224). B. Rothschild wykazuje istotę mindfulness jako narzędzia do oceny stopnia empatii, zaznaczając, że terapeuta musi dać sobie przestrzeń na siebie, swoje emocje i przeżycia. Podobnie powinno być w sytuacji nauczyciela, który nie jest przecież zawodowym psychologiem, przygotowanym teoretycznie i praktycznie do radzenia sobie z problemami innych. A jednak, kiedy nauczyciel niesie pomoc uczniom z różnymi trudnościami i barierami, również tymi potraumatycznymi, nie bierze się pod uwagę jego stanu emocjonalnego i poziomu przeżywania cudzych emocji. Stąd treningi uważności, zadaniem B. ROTHSCHILD, pomogą „monitorować poziom empatii, umożliwiając redukcję ryzyka wystąpienia negatywnych skutków [...] pracy” (2021: 225). Uzasadnionym zaleceniem w ramach profilaktyki dla wszystkich nauczycieli jest trening uważności, ponieważ mogliby się oni dzięki temu zabezpieczyć przed wypaleniem przez współczucie lub przeciwprzeniesieniem negatywnym.

Szukając rozwiązań zabezpieczających w trakcie kontaktu z cudzą traumą, nie można nie wspomnieć o przyczynach najczęstszych błędów popełnianych przez terapeutów i na ich podstawie poszukać sposobów na unikanie „terapeutycznych pomyłek”, które mogą skutkować nie tylko niepowodzeniem w procesie terapeutycznym, ale też nadmiernym obciążeniem psychicznym terapeuty, a w przypadku środowiska szkolnego – nauczyciela, który przyjmie postawę pomocową w sytuacji zetknięcia się z traumą ucznia.

Błędy są elementem wpisanym w proces udoskonalania, naprawiania. Istnieje ogólne przekonanie, że przecież na błędach człowiek się uczy. Więc kiedy nauczyciel, który jest „tylko człowiekiem”, przychodzi do pracy niewyspany, obciążony problemami, pracuje pod presją czasu i reguł panujących w jego szkole, wszystkie tego typu czynniki mogą wpływać na jego reakcje w stosunku do uczniów oraz na poziom uważności, cierpliwości i empatii. B. ROTHSCHILD zaznacza, że „terapeuta popełnia [...] błędy wynikające z nieporozumień lub niedostatecznych bądź niepełnych informacji, a jeszcze częściej z powodu trzymania się czegoś, co jest tylko pozornie prawdziwe – przynajmniej w odniesieniu do danego klienta w danym momencie” (2021: 225). Przekładając powyższe utrudnienia dotyczące terapeuty na przemęczonego, niedostatecznie przygotowanego psychologicznie nauczyciela, który podejmuje się pomóc uczniowi po traumatycznych przeżyciach, niezbędne i pilne wydaje się stworzenie warunków zabezpieczających dobrostan tego szkolnego opiekuna. Nie można mu przecież odmówić prawa do własnej, być może błędnej, oceny sytuacji, w której znajduje się strauumatyzowany wychowanek, szczególnie gdy uczeń ten jest wciąż pod wpływem działania mechanizmów obronnych.

Warto zatem zaproponować listę wskazówek, które chociażby na zasadzie przestrogi zabezpieczą dobro nauczyciela, nie tylko nauczającego, lecz także wychowującego i opiekującego się swoimi uczniami.

Przede wszystkim należy pamiętać o regulacji empatii i jasnym planie postępowania w przypadku kontaktu z cudzą traumą. Jeżeli uczeń zwierzy się z urazowego przeżycia, trzeba w sposób klarowny przedstawić plan działania i nie zobowiązywać się do dotrzymania tajemnicy, gdy uzna się, że sytuacja, w której znajduje się uczeń, zagraża jego zdrowiu lub życiu. Wówczas należy ucznia poinformować o konieczności zawiadomienia innych jednostek, np. policji czy prokuratury.

W terapii tradycyjnej występują cztery etapy: regulacja pacjenta, nawiązanie relacji, powrót do urazowego doświadczenia i racjonalne podejście do traumy, szukanie zasobów niezbędnych do odbudowy osobowości pacjenta. Współczesne praktyki terapeutyczne wskazują, że nie trzeba prowokować pacjenta do opowiadania o traumatycznych przeżyciach, jeśli podopieczny nie chce ich odtwarzać. Gdy jednak w sytuacji szkolnej uczeń zacznie opowiadać, co mu się przydarzyło, należy używać czasu przeszłego do takich reminiscencji, wyraźnie zaznaczając, że traumatyczne przeżycie już minęło, czyli np. pytać: „Gdzie wtedy byłeś?”. Użycie czasu teraźniejszego sprawia wrażenie, jakby przerażające zdarzenia działy się tu i teraz, a to tylko wzmacnia lęk i poczucie bezbronności. Lecznicy efektem tego działania jest zredukowanie, a z czasem wyeliminowanie ponownego przeżywania traumy, zastępując ten stan kontrolowanymi wspomnieniami. Intruzje zostają wyparte opowiadaniem o przebytych, należącym do przeszłości zdarzeniach. Takie opisanie flashbacków z przeszłości ma regulujący i stabilizujący wpływ na zachowanie ucznia – działa terapeutycznie. Podsumowując, czas gramatyczny, którego używa nauczyciel w rozmowie z uczniem, ma znaczenie, a jeśli uczeń będzie opowiadał o swojej traumie w czasie przeszłym, pojawi się szansa na rezyliencję i potraumatyczny wzrost.

Następnym elementem niosącym ogromny potencjał terapeutyczny i będącym w zasięgu nauczyciela jest szukanie dobrych wspomnień oraz zasobów ucznia, na których można oprzeć rekonstrukcję jego osobowości. Nauczyciel najczęściej zna podopiecznego i jego sytuację rodzinną, dlatego ma szansę nawet szybciej niż terapeuta odnaleźć z uczniem to, co pozwoli mu się zakotwiczyć w teraźniejszości, a następnie skieruje jego uwagę na potencjał, jaki niesie ze sobą przeszłość.

Zarzutem skierowanym pod adresem nauczyciela w roli terapeuty pierwszego kontaktu może być wspomniany wcześniej brak przeszkolenia psychologicznego. Jednak nauczyciel posługujący się intuicją i posiadający dużo empatii ma szansę na podjęcie działań zaliczanych do terapeutycznych. Nie oznacza to, że nie powinien odbyć kursu z psychoedukacji, ale zdroworozsądkowe podejście do problemu, który nauczyciel zna z różnych relacji oraz własnej, uważnej

obserwacji, może zachęcić strauumatyzowanego ucznia do podjęcia dalszej terapii u profesjonalisty i powrotu do normalnego funkcjonowania. Należy tu jednak podkreślić, że w przypadku kontaktu z człowiekiem po skrajnie urazowym doświadczeniu trzeba okiełznać ciekawość, nie dociekać, tylko cierpliwie czekać, aż poszkodowana osoba sama zdecyduje się opowiedzieć o swoich przeżyciach.

Na korzyść nauczyciela w funkcji terapeuty przemawia natomiast jeden bardzo istotny czynnik, a mianowicie możliwość spotkania podopiecznego pięć razy w tygodniu, często dłużej niż przez jedną godzinę dziennie. Czasowe ograniczenia psychoterapeuty sprawiają, że w gabinecie pojawia się pośpiech, który nie służy stabilizacji i nawiązaniu trwałej więzi. Lecznicze przebłyski terapeutyczne mogą przejść niezauważone, kiedy terapeuta spieszy się, ponieważ ma napięty grafik. Nauczyciel może dłużej obserwować ucznia, jego zachowanie w klasie, dostrzec sygnały niewerbalne i odpowiedzieć pozytywną reakcją, życzliwością oraz pokazać autentyczną chęć niesienia pomocy.

Jeśli głównym założeniem etycznym w medycynie jest „Primum non nocere, secundum cavere, tertium sanere” („po pierwsze nie szkodzić, po drugie uważać, po trzecie leczyć”), to w przypadku nauczyciela i ucznia z traumą maksyma ta też może mieć zastosowanie. To, że nie należy szkodzić, jest oczywistym założeniem każdego zdrowego emocjonalnie człowieka. Natomiast dopasowując drugie założenie maksymy do realiów szkolnych i pomagania uczniowi po skrajnie urazowym doświadczeniu, warto podkreślić, że uważność przełożona na działanie nauczyciela w kontakcie z traumą ucznia to niezbędna cecha, ponieważ umożliwia patrzenie na problem z różnych perspektyw i dostrzeżenie kluczowych aspektów działania traumy. Każdy nauczyciel powinien pamiętać, że „nadmierne przekonanie o słuszności własnego spojrzenia utrudnia zdobywanie nowej wiedzy” (FULTON, 2015: 102). Terapeuta posiadający znaczne doświadczenie i rzetelną wiedzę teoretyczną na temat traumy często kurczowo trzyma się wybranego modelu terapii, który sprawdził się w danym przypadku albo w którego skuteczność wierzy. Bywa, że w takim jednokierunkowym działaniu traci z oczu główne przyczyny problemu, ponieważ uważność zostaje wyparta przez rutynę. W sytuacji szkolnej nauczyciel ma świeże spojrzenie na dany problem. Daje mu to możliwość dostrojenia sposobu pomagania do autentycznej potrzeby osoby, która tej pomocy potrzebuje. Owa uważność, czyli szeroko pojęty *mindfulness*, jest obecnie jedną z najczęściej zalecanych praktyk terapeutycznych, ponieważ zapewnia odpowiednią ilość czasu, brak pośpiechu oraz inny kąt widzenia problemu.

Patrząc na praktyczny aspekt uważności, warto zapoznać się z różnymi technikami czy ćwiczeniami, które stosowane są w gabinetach terapeutycznych. Przykładowym ćwiczeniem może być „powitanie”, które sprawi, że nauczyciel zadba zarówno o ucznia, jak i o swój wewnętrzny komfort:

- Nim otworzysz drzwi, by powitać następnego pacjenta, przez chwilę wczuj się we wznoszący i opadający rytm oddechu.
- Teraz wyobraź sobie osobę za drzwiami, istotę ludzką, która cierpi, która kiedyś była dzieckiem, która – tak jak ty – ma nadzieję i marzenia, która próbowała być szczęśliwa, ale nie do końca jej się powiodło, która zwykle czuje się słaba i przestraszona, która przyszła do ciebie z wiarą, że możesz ulżyć jej w cierpieniu.
- Teraz otwórz drzwi i przywitaj się. (MORGAN, MORGAN, 2013: 124)

Często w terapii traumy pojawia się pojęcie „bezwarunkowej akceptacji”. Oznacza to, że terapeuta musi być autentyczny w wyrażaniu akceptacji pacjenta i jego problemu – okazywane współczucie musi być wiarygodne, gdyż tylko wtedy nawiąże się lecznicza więź między pacjentem i jego terapeutą. Nauczyciel, nie tylko w roli terapeuty, powinien stosować tę zasadę, ponieważ edukacja to nie tylko nauczanie, ale także relacja. Pozytywne nastawienie i autentyczna akceptacja stanowią podstawę dobrej relacji w szkole. Taka relacja prowokuje optymistyczne myślenie i wówczas u obu stron mogą powstać zmiany w strukturze mózgu – nowe neuropołączenia, które będą miały terapeutyczną wartość (LAZAR, 2015: 325).

Dobre nastawienie ma wpływ na umysł i ciało, eliminuje sztuczny podział funkcjonujący w systemie edukacji, podział, w którym nauczanie skupia się na umyśle, nienaturalnie oddzielając mózg od reszty ciała. Ronald D. Siegel w *Zaburzenia psychofizjologiczne. Zaakceptować ból* zwraca uwagę na niezasadność takiego podziału:

Podział na ciało i umysł – tak głęboko wpisany w dyskurs zachodni – jest mylący. Subiektywne stany umysłu pozostają pod wpływem czynników fizycznych, takich jak środki farmakologiczne, ruch i dieta. I na odwrót, czynniki psychologiczne warunkują wiele zaburzeń somatycznych. Do najbardziej oczywistej kategorii należą zaburzenia psychofizjologiczne, w których utrzymujące się przykre stany emocjonalne prowadzą do zmian w tkankach, co z kolei powoduje określone objawy. Kategoria ta obejmuje między innymi bóle głowy, dolegliwości żołądkowo-jelitowe, choroby dermatologiczne oraz bóle mięśniowo-szkieletowe. Ponieważ za ich trwanie zwykle odpowiada zbiór czynników medycznych, psychologicznych i behawioralnych, klinicyści muszą opracowywać interwencje elastyczne i kompleksowe, wymierzone we wszystkie aspekty choroby. Okazuje się, że w przypadku zaburzeń psychofizjologicznych wyjątkowo dobrze sprawdzają się terapie z elementami uważności. (SIEGEL, 2015: 220)

Zdaniem R.D. Siegela treningi uważności są skuteczną metodą eliminowania dolegliwości psychofizycznych zarówno pacjenta, jak i terapeuty. Dlatego zapewnienie nauczycielom dostępu do takiego treningu powinno być brane pod

uwagę w każdej placówce edukacyjnej, w której nauczyciel pracuje z uczniami po skrajnie urazowych doświadczeniach.

Dobrze oddającym konieczność dbania o dobrostan nauczyciela w roli terapeuty jest przykład opisujący reguły bezpieczeństwa na pokładzie samolotu. W momencie zagrażającego życiu spadku ciśnienia w kabinie pasażerskiej wypadają maski tlenowe. Priorytetem jest wówczas to, żeby matka założyła maskę najpierw sobie, aby później była w stanie uratować swoje dziecko. Na bazie tej istotnej reguły rodzi się porównanie, które wyraźnie akcentuje konieczność dbania w pierwszej kolejności o bezpieczeństwo tego, który ma udzielić pomocy. Dlatego, zanim przedstawi się nauczycielowi listę niezbędnych warunków, jakie musi spełnić, aby udzielić pomocy strauumatyzowanemu uczniowi, należy zwrócić uwagę na jego potrzeby, wrażliwość i psychiczny spokój.

Przypominanie o zasadach bezpieczeństwa i dbanie o dobrostan nauczyciela powinno być równoważne, ponieważ „zaopiekowany” nauczyciel wykaże większą uważność i empatię w relacji z drugim człowiekiem, zauważy jego potrzeby, będzie miał cierpliwość i wyrozumiałość wymaganą w edukacji. Ten nauczyciel, o którego dobrostan zadbano, będzie chętniej poświęcał swój czas młodemu człowiekowi z problemem, razem z nim będzie poszukiwał rozwiązań, da poczucie, że uczeń nie jest sam w radzeniu sobie z traumatycznym przeżyciem.

Aby zapewnić eudajmonistyczny dobrostan, czyli ten określany mianem „wartościowego życia” (CZERW, 2017: 26), jednostka edukacyjna powinna stać się pozytywną instytucją, czyli wspierającą i dbającą o dobrostan swoich pracowników tak, aby mogli ten wartościowy styl życia promować i na nim się opierać, służąc uczniom w potrzebie.

O psychologii pozytywnej organizacji napisano już wiele – szczególnie w kontekście dużych przedsiębiorstw. Porównując zasady panujące w biznesie, warto zastanowić się nad wprowadzeniem reguł promowanych przez psychologię pozytywną do środowiska związanego z edukacją. Poprawa funkcjonowania człowieka w środowisku pracy rozpatrywana pod kątem pozytywnych zachowań organizacyjnych została wykazana już w latach 90. ubiegłego stulecia. Zauważono wówczas, że dobre samopoczucie pracownika i pozytywna ocena siebie przynoszą dużo lepsze rezultaty, które przekładają się na wyższe wyniki finansowe.

Agnieszka Czerw w *Psychologicznym modelu dobrostanu w pracy. Wartość i sens pracy* podaje sześć aspektów ludzkiego samospełnienia: 1) akceptacja siebie, 2) pozytywne relacje z innymi, 3) rozwój osobisty, 4) cel w życiu, 5) panowanie nad środowiskiem, 6) autonomia (CZERW, 2017: 27, za: RYFF: 1989). Autorka zaznacza również, że „człowiek charakteryzuje się autodeterminacją jedynie wtedy, gdy jego działanie wypływa w pełni z motywacji wewnętrznej” (CZERW, 2017: 28). Zdaniem autorki, spełniony, działający autonomicznie i bez przymusu człowiek akceptuje siebie, jest ogólnie zadowolony



i chętny do dalszego rozwoju; panuje nad swoim otoczeniem, które jest w stanie kontrolować; ma plan działania i jest skuteczny w jego realizacji. Jeśli powyższe kryteria byłyby zastosowane w szkole, nauczyciel miałby wsparcie swojej instytucji, aby udźwignąć traumę ucznia, skupić się na wyregulowaniu jego emocji, stworzeniu bezpiecznych warunków dających szansę na rekonstrukcję rozbitej przez uraz traumatyczny psychiki podopiecznego. Taki spełniony, świadomy nauczyciel byłby w pełni kompetentny, aby przywrócić uczniowi wiarę we własne możliwości oraz pokazać cel w przyszłości.

## 5. Podsumowanie

Potrzeba psychoedukacji nauczycieli w kontekście traumy (wpisanej na listę szczególnych potrzeb edukacyjnych) jest rosnąca. Potwierdzają to statystyki pokazujące wzrost stanów lękowych, depresji, poczucia bezradności i bezsensu wśród uczniów, nawet tych najmłodszych. W klasach niejednokrotnie pojawiają się podopieczni po skrajnie urazowych przeżyciach, których granice zostały trwale naruszone, a życie zdezorganizowane i skoncentrowane na przeszłości. Dlatego nauczyciel we współczesnej instytucji edukacyjnej powinien poznać język traumy oraz zostać wyposażony w odpowiednie narzędzia, aby się przed skutkami cudzej traumy obronić i finalnie być w stanie pomóc poszkodowanemu uczniowi.

Procesem towarzyszącym psychoedukacji powinna być psychoprofilaktyka, mająca za zadanie dbać o dobrostan nauczyciela, który później będzie miał wystarczająco dużo siły, aby zatroszczyć się o ucznia w kryzysie. Dbanie o dobrostan nauczyciela, od którego w obecnych czasach oczekuje się cech typowych dla terapeuty, czyli empatii, ogromnej cierpliwości i znajomości psychologii, jest sprawą bezsprzeczną.

Aby zwiększyć skuteczność reagowania nauczycieli na skrajnie urazowe doświadczenia wśród uczniów, łączenie dokształcania psychologicznego i dbania o dobrostan nauczycieli, o ich zadowolenie i spełnienie w miejscu pracy, powinno stanowić sprawę priorytetową. W dużej mierze właśnie od nich zależy bowiem dobra samoocena, pewność siebie, a w przypadku traumy przynoszonej do szkoły – regulacja emocji, eliminacja lęków i szansa na potraumatyczny wzrost tych, którzy będą w przyszłości dbali o nasz wspólny dobrostan.

## Bibliografia

- CZERW A., 2017: *Psychologiczny model dobrostanu w pracy. Wartość i sens pracy*. Warszawa: PWN.
- FULTON P.R., 2015: *Uważność jako metoda w szkoleniu klinicznym*. W: *Uważność i psychoterapia*. Red. C.K. GERMER, R.D. SIEGEL, P.R. FULTON. Tłum. M. CIERPISZ. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 89–105.
- KUBITSKY J., 2015: *Vademecum psychoterapeuty*. Warszawa: PZWL.
- LAZAR S.W., 2015: *Neurobiologia uważności*. W: *Uważność i psychoterapia*. Red. C.K. GERMER, R.D. SIEGEL, P.R. FULTON. Tłum. M. CIERPISZ. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 321–334.
- MATYLA J., 2023: *O silnej potrzebie tworzenia przymierza edukacyjnego. Więź, cele, zadania*. W: *Nowa szkoła. Szkoła wyższa*. Red. M. GRZEŚKO-NYCZKA, M. KOŚCIELNIAK. Leszno: Akademia Nauk Stosowanych im. Jana Amosa Komeńskiego w Lesznie, s. 91–102.
- MORGAN W.D., MORGAN S.T., 2013: *Cultivating attention and empathy*. In: *Mindfulness and psychotherapy*. Eds. C.K. GERMER, R.D. SIEGEL, P.R. FULTON. New York: Guilford.
- PERRY B., WINFREY O., 2022: *Co ci się przydarzyło? Rozmowy o traumie, odporności psychicznej i zdrowieniu*. Tłum. K. MOJKOWSKA. Warszawa: Wydawnictwo Agora.
- ROTHSCHILD B., 2021: *Ciało pamięta. Tom 2. Rewolucja w terapii traumy*. Tłum. A. OWSIAK. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- RUKOJĆ K., 2023: *Uczenie dziecka z traumą. Psychoedukacja. Lekcjoterapia*. W: *Szkoła jutra. Tradycja i (r)ewolucja w edukacji*. Red. K. JEZNACH, A. KOWALKIEWICZ-KULESZA. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 95–107.
- SIEGEL R.D., 2015: *Zaburzenia psychofizjologiczne. Zaakceptować ból*. W: *Uważność i psychoterapia*. Red. C.K. GERMER, R.D. SIEGEL, P.R. FULTON. Tłum. M. CIERPISZ. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 219–242.
- VAN DER KOLK B., 2022: *Strach ucieleśniony. Mózg, umysł i ciało w terapii traumy*. Tłum. M. ZAŁOGA. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- WOJCIECHOWSKA M., 2003: *MŁODE GŁOWY – raport z badania*. <https://www.unaweza.org/aktualnosc/mlode-glowy-raport-z-badania/>.

Psychoeducation and psychoprophylaxis  
in teaching a child with trauma

**Abstract:** The unpredictability of the emergence of post-traumatic behavior in students who have experienced terrifying, paralyzing fear and life-threatening situations is a kind of 'traumatic trap' for the teacher, which s/he often falls into, because s/he is not equipped with the appropriate tools and knowledge about trauma. Negative effects of an extremely traumatic experience may manifest themselves during lessons, and ignorance of the language of trauma usually leads to misinterpretation of the behavior of a student with defense mechanisms, such as unjustified aggression. Taking care of the teacher's well-being in the event of contact with post-traumatic stress is a complex process, which is why psychoeducation of teachers in terms of the currently overused concept of trauma is necessary, because it is a preventive measure aimed at both ruling out the wrong, most often harmful interpretation of the behavior of students who have suffered an extremely traumatic experience, interpretation which causes edu-

cational regression, and protecting the teacher against the devastating and mentally burdening effects of the contact with student's trauma. The article shows that the teacher's psychological well-being translates into a friendly, empathic atmosphere in the classroom and creates a safe environment that gives a chance to reconstruct the student's personality after an extremely traumatic experience.

**K e y w o r d s:** psychoeducation, psychoprophylaxis, trauma, defense mechanisms, teacher – first contact therapist

## O Redaktorach

**Danuta Gabryś-Barker** – profesor doktor habilitowany (Profesor Emeritus), emerytowany pracownik badawczo-dydaktyczny w Instytucie Językoznawstwa Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Jej główne zainteresowania badawcze obejmują zagadnienia z zakresu psycholingwistyki stosowanej, przyswajania języków oraz wielojęzyczności. Przez wiele lat pracy na Uczelni zajmowała się również kształceniem przyszłych nauczycieli języków obcych. Opublikowała dwie monografie naukowe i ponad dwieście artykułów naukowych w kraju i za granicą oraz zredagowała dwadzieścia osiem tomów monograficznych. Jest redaktorem naczelnym kwartalnika „International Journal of Multilingualism” (Taylor & Francis/Routledge) oraz do 1.10.2023 roku redaktorem naczelnym półrocznika „Theory and Practice of Second Language Acquisition” (Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego). Obecnie pełni funkcję współredaktora drugiej edycji „Encyclopedia of Applied Linguistics” (Wiley). Została uhonorowana tytułem Distinguished Scholar of Multilingualism (IAM 2022). W latach 2012–2022 pełniła funkcję Pełnomocnika Rektora ds. nauczania języków obcych, a w 2023 roku uzyskała tytuł Profesor Emeritus Uniwersytetu Śląskiego.

**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 zapewnienia 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) i akredytowany tutor (Collegium Wratislaviense).



## O Autorach

**Krystyna Breszka-Jędrzejewska** – anglistka, starszy asystent w Centrum Językowym Politechniki Łódzkiej, gdzie uczy języka specjalistycznego oraz udziela wsparcia metodycznego lektorom. Od września 2020 do lutego 2024 roku pełniła funkcję Dyrektora Centrum Językowego PŁ. Trener biznesu i edukacji, prowadzi szkolenia metodyczne dla lektorów i nauczycieli języków obcych, metodyków oraz warsztaty dydaktyczne z zakresu aktywnych metod nauczania dla pracowników badawczo-dydaktycznych i dydaktycznych wyższych uczelni. Coach edukacji i zarządzania, metodyk PASE, szkoleniowiec Edunation i ORKE. Absolwentka studiów podyplomowych: Mediacje i negocjacje w środowisku edukacyjnym, rodzinnym i społecznym, a także Psychologia motywacji, Psychologia biznesu w Akademii Leona Koźmińskiego oraz ministerialnego programu Masters of Didactics.

**Justyna Cholewa** – doktor nauk humanistycznych z zakresu językoznawstwa. Od wielu lat zajmuje się nauczaniem języka niemieckiego, w tym języka gospodarki w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie.

**Gracja Cimaszewska-Kuniniec** – wykładowca na kierunkach filologia angielska i pedagogika, lektor języka angielskiego. W Uniwersytecie WSB Merito w Gdańsku pełni funkcję kierownika Studium Języków Obcych. W zawodzie anglisty pracuje od 1999 roku. Odbyła roczny staż naukowy na University of Bologna we Włoszech. Dwukrotnie otrzymała Nagrodę Rektora Uniwersytetu WSB Merito w Gdańsku za najwyższe oceny uzyskane wśród studentów. W roku 2023 wygrała plebiscyt na Nauczyciela Akademickiego Roku w województwie pomorskim. Jest akredytowanym egzaminatorem Pearson, Cambridge oraz TEFL. Posiada dyplomy University of California, Davis z Modern Applied Psychology – Life Coaching, Cognitive Behavioural Therapy (CBT), Principles

and practices of Neuro-Linguistic Programming, Autism Spectrum Disorder. Jest certyfikowanym animatorem kultury i autorką projektu Bliżej Opery Bliżej Sztuki, w ramach którego realizuje od 15 lat wyjścia edukacyjno-kulturalne. Jest opiekunem sekcji „Bliżej Kultury i Edukacji” studenckiego koła naukowego. Biegłe włada językami: angielskim, niemieckim oraz włoskim. Prowadzi badania z obszaru glottodydaktyki, metodyki i dydaktyki nauczania języka angielskiego osób dorosłych. W naukowym zespole badawczym Cogito Ergo Sum zajmuje się badaniem interkulturowości w metodyce języka angielskiego.

**Marta Dziubińska** – anglistka, od 2010 roku wykładowca w Centrum Językowym Politechniki Łódzkiej. Edukatorka, projektantka zasobów dydaktycznych, metodyczka e-learningu, uczestniczka wielu lokalnych i międzynarodowych projektów edukacyjnych, w których pełniła funkcje trenera, metodyka zdalnego nauczania, eksperta i koordynatora. Interesują ją i chętnie angażuje się w zagadnienia związane z nowoczesną dydaktyką, efektywnym projektowaniem zasobów dydaktycznych oraz skutecznym nauczaniem i uczeniem się.

**Monika Horyśniak** – doktor nauk humanistycznych z zakresu językoznawstwa. Ukończyła studia na kierunkach Filologia Romańska i Filologia Włoska. Obroniła rozprawę doktorską na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Ukończyła także studia podyplomowe w zakresie Sztuki w Filii Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie. Brała udział w licznych konferencjach, warsztatach oraz szkoleniach dla nauczycieli. Ma doświadczenie zawodowe w pracy z młodzieżą i osobami dorosłymi. Obecnie pracuje na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Śląskiego, na kierunku Filologia Romańska.

**Profesor Anna Michońska-Stadnik** – anglistka. Ukończyła studia w Uniwersytecie Wrocławskim oraz w University of Manchester. Jej zainteresowania naukowe to językoznawstwo, a w szczególności teorie przyswajania/uczenia się języków obcych, uwarunkowania sukcesu w nabywaniu języka drugiego/obcego, kształcenie nauczycieli języków obcych. Autorka i współautorka 6 monografii naukowych oraz ponad 80 artykułów opublikowanych w Polsce i za granicą. Wypromowała 21 doktorów i ponad 380 magistrów. Pracowała także przez 7 lat w szkole jako nauczycielka języka angielskiego. Pierwsze miejsce pracy to Uniwersytet Wrocławski, Instytut Filologii Angielskiej, drugie – Karkonoska Akademia Nauk Stosowanych w Jeleniej Górze.

**Irena Moszczyńska-Janicka** – graduated from English Studies at the University of Gdańsk. She has been working as an EFL teacher for over 25 years. Her main interest is language acquisition at the tertiary level. She teaches mainly ESP (IT, Business) and also Academic English to doctoral students at the Foreign Languages Centre of Gdańsk University. Her main teaching

focus on creating immersive environment to boost students' confidence in using English in Academia. She is keen on gaining new skills and knowledge on neurodidactics, innovative pedagogy, positive psychology and modern technologies. She gave a talk on Spells and Magic for Enhancing Confidence in EAP course – practical, communicative approach at the 3rd International EAP & ESP Conference held at the University of Crete in 2022.

**Agata Olszowa** – lektorka języka chińskiego w Centrum Języka i Kultury Chińskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, a także lektorka angielskiego w szkole językowej. Jej zainteresowania naukowe to nauczanie języków obcych z wykorzystaniem nowoczesnych narzędzi nauczania, takich jak media społecznościowe. Jest autorką artykułu *Czy można nauczyć się chińskiego na Instagramie? Jak scrollować z głową*. Poza nauczaniem interesuje się literaturą, głównie azjatycką, którą promuje podczas organizowanych przez CJiKCh wydarzeń kulturowych, a także za pośrednictwem prowadzonych przez siebie kanałów w mediach społecznościowych.

**Ewa Papierz-Łapsa** – magister filologii germańskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz absolwentka podyplomowego studium Zarządzanie Oświatą na Akademii Ekonomicznej w Krakowie. Związana z Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Zakopanem. Od 2015 roku wykładowca Podhalańskiej Państwowej Uczelni Zawodowej w Nowym Targu. Jej zainteresowania naukowe dotyczą glottodydaktyki, kształcenia nauczycieli języków obcych oraz ich emocji w relacjach w szkole.

**Katarzyna Rukojć** – doktor nauk humanistycznych, pracuje na Uniwersytecie WSB Merito w Gdańsku. Jest filologiem angielskim i psychotraumatologiem. Wykłada na kierunkach Filologia i Pedagogika. Specjalizuje się w nauczaniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ze szczególnym uwzględnieniem traumy. Ponadto uczy przedmiotów związanych z kulturą i literaturą krajów anglojęzycznych oraz tłumaczeniami ustnymi. Jej praca naukowa koncentruje się na zagadnieniach związanych z metodyką nauczania i glottodydaktyką. Zbadła sposób, w jaki dzieła literackie reprezentują nieuświadomiony aspekt psychiki, wykazując, że twórczość spełnia funkcję katartyczną i terapeutyczną. Przez kilka lat była dziennikarką zagraniczną związaną z włoską gazetą „La Repubblica”, autorką licznych artykułów o tematyce politycznej i ekonomicznej, dzięki czemu lubi uczyć trudnej sztuki pisania, w tym pisania akademickiego. Jest współautorką pierwszego podręcznika dla dzieci do nauki języka polskiego jako obcego „Po polsku? Tak!”. Otrzymała dwie Nagrody Rektora oraz w 2019 roku Medal Komisji Edukacji Narodowej.



**Zofia Rak** – doktor nauk humanistycznych z zakresu językoznawstwa, emerytowany wykładowca języka niemieckiego w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie. Posiada wieloletnie doświadczenie w nauczaniu języków specjalistycznych, w tym niemieckiego języka gospodarki.

**Adriana Ruta-Wojciechowska** – ukończyła filologię angielską na Uniwersytecie Gdańskim. Nauczyciel z prawie 20-letnim stażem pracy, ostatnie 10 lat zajmuje się nauczaniem języka angielskiego w Centrum Języków Obcych UG. Specjalizuje się w nauczaniu ESP i EAP. W ostatnich latach prowadziła zajęcia dla akademickiej kadry administracyjnej i naukowej. Pracuje nad opracowaniem materiałów do nauczania języka akademickiego i współtworzy sylabusy oraz skrypty do nauki Academic English.

**Eva Seidl** – MA, teaches German Language and Culture at the Department of Translation Studies and at the Centre for Language, Plurilingualism and Didactics, both at the University of Graz, Austria. Her research interests include translation and interpreting oriented language learning and teaching, study abroad, intercultural foreign language pedagogy, engaging also in professional teacher development as a language teacher educator.

**Grażyna Strzelecka** – doktor nauk humanistycznych z zakresu językoznawstwa, germanistka, adiunkt w Instytucie Germanistyki Wydziału Neofilologii Uniwersytetu Warszawskiego. Prowadzi autorskie zajęcia z języków specjalistycznych: logistyki, marketingu i reklamy oraz turystyki i architektury w formule CLIL, rozwijając własne koncepcje i wprowadzając innowacyjne metody nauczania. W latach 2017–2018 prowadziła gościnnie zajęcia z wielojęzyczności na Europejskim Uniwersytecie Viadrina, zaś w latach 2019–2020 wraz ze studentami germanistyki rozwinęła projekt o charakterze turystyczno-histerycznym „Polska i Niemcy dla młodych ludzi”. Obecnym tematem badawczym jest język gospodarki, a zainteresowania dydaktyczne to nauczanie języków specjalistycznych i dydaktyka inkluzywna. Wynikiem badań są publikacje z językoznawstwa niemieckiego i dydaktyki oraz podręcznik do nauki języka zawodowego w logistyce i spedycji. Członek Polskiego Towarzystwa Lingwistyki Stosowanej, Stowarzyszenia Germanistów Polskich, Gesellschaft für Deutsche Sprache.

**Renata Suszczyńska** – germanistka, absolwentka Uniwersytetu Warszawskiego, starszy wykładowca języka niemieckiego w Centrum Nauki Języków Obcych w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie, współautorka podręcznika do nauki niemieckiego języka zawodowego w logistyce i spedycji dla Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych. Prowadzi zajęcia z języka ogólnego oraz „Wirtschaftsdeutsch” dla studentów pierwszego i drugiego roku studiów

---

licencjackich. Obok tematów związanych z gospodarką Niemiec, Polski oraz krajów niemieckojęzycznych omawia na swoich zajęciach problemy gospodarcze, opierając się na aktualnych informacjach z prasy niemieckiej i mediów. Równolegle pracuje w jednym z warszawskich liceów, gdzie aktualnie koordynuje projekt „Stolen Memory – Młodzież przywraca pamięć” realizowany przez Polsko-Niemiecką Współpracę Młodzieży.

**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 oraz języka polskiego jako obcego na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie. Brała udział w licznych szkoleniach dydaktycznych oraz konferencjach naukowych. Próbuje znaleźć płaszczyznę łączącą badania naukowe w dziedzinie glottodydaktyki z praktyką dydaktyczną.





# 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](http://www.spnjo.us.edu.pl)

[www.us.edu.pl/kolegium/spnjo/poza-lektoratem/kursy](http://www.us.edu.pl/kolegium/spnjo/poza-lektoratem/kursy)  
[www.us.edu.pl/kolegium/spnjo/poza-lektoratem/certyfikaty](http://www.us.edu.pl/kolegium/spnjo/poza-lektoratem/certyfikaty)  
[www.konferencjaspnjo.us.edu.pl](http://www.konferencjaspnjo.us.edu.pl)  
[el.us.edu.pl/spnjo](http://el.us.edu.pl/spnjo)



Redakcja  
Magdalena Kopeć

Projekt okładki  
Adam Malski

Korektor  
Marzena Marczyk


Łamanie  
Marek Zagniński

Redaktor inicjujący  
Przemysław Pieniążek

Copyright © 2024 by Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego  
Wszelkie prawa zastrzeżone

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>

<https://doi.org/10.31261/PN.4208>

Dobrostan w kontekście kształcenia językowego :  
perspektywa ucznia i nauczyciela glottodydaktyka / pod  
redakcją Danuty Gabryś-Barker i Ryszarda Kalamarza. –  
Wydanie I. – Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu  
Śląskiego, 2024. – (Publikacje Studium Praktycznej  
Nauki Języków Obcych ; 8)

**ISBN 978-83-226-4393-8**

(wersja elektroniczna)

**ISSN 2719-8065**

Wydawca  
**Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego**  
**ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice**  
<https://wydawnictwo.us.edu.pl>  
e-mail: [wydawnictwo@us.edu.pl](mailto:wydawnictwo@us.edu.pl)

Wydanie I. Liczba arkuszy drukarskich: 13,75. Liczba arkuszy wydawniczych: 15,5. PN 4208.

Monografia *Dobrostan*  
w kontekście kształcenia językowe-  
go: perspektywa ucznia i nauczyciela glotto-  
dydaktyka jest kolejną pozycją w serii Publikacje  
Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych, w której  
ukazują się prace z zakresu współczesnej problematyki na-  
uczania języków obcych.

Przedstawiony mi do recenzji tom stanowi wartościowy wkład w dyskusji nad dobrostanem nauczyciela/lektora języków obcych oraz studenta. Temat ten, choć niezwykle istotny, domaga się zgłębienia i szerokiej popularyzacji, stąd też znacząca waga tej pozycji. Zręcznie napisany wstęp z logicznie rozłożonymi rozdziałami ułatwia lekturę, prezentując założenia publikacji, jej zawartość oraz przeznaczenie. Zawartość tej książki jest pokłosiem przemyśleń i doświadczeń lektorów języków obcych dążących do samopoznania i poprawy swoich warunków pracy. Jest dowodem na to, że ta grupa zawodowa charakteryzuje się wysokim stopniem samo-/świadomości, jak i konstruktywnym podejściem do otaczającego ją świata.

Z recenzji wydawniczej  
prof. dr hab. Ewy Piechurskiej-Kuciel

ISSN 2719-8065

Egzemplarz bezpłatny

ISBN 978-83-226-4393-8



9 788322 643938

Więcej o książce

