



Komunikacja, interakcja i emocje w procesie kształcenia językowego z perspektywy ucznia, nauczyciela i badacza



UNIWERSYTET ŚLĄSKI
WYDAWNICTWO

KOMUNIKACJA, INTERAKCJA I EMOCJE
W PROCESIE
KSZTAŁCENIA JĘZYKOWEGO
Z PERSPEKTYWY UCZNIA,
NAUCZYCIELA I BADACZA

KOMUNIKACJA, INTERAKCJA I EMOCJE W PROCESIE KSZTAŁCENIA JĘZYKOWEGO Z PERSPEKTYWY UCZNIA, NAUCZYCIELA I BADACZA

pod redakcją
Danuty Gabryś-Barker i Ryszarda Kalamarza

Seria
Publikacje Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych (9)

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
Radosław Kucharczyk

Spis treści

Wstęp (<i>Danuta Gabryś-Barker, Ryszard Kalamarz</i>)	7
Anna Mystkowska-Wiertelak Zaangażowanie w naukę języka obcego	13
Sylvia Stachurska-Ćwiek Stacje dydaktyczne jako metoda wspierania autonomii i aktywizowania studentów w kształceniu językowym	27
Anna J. Piwowarczyk Emocje przedstawicieli pokolenia Z podczas pracy w parach na lektoracie w uniwersytecie ekonomicznym. Wyniki badań	51
Dorota Zawadzka Indywidualna rozmowa o lekturze jako metoda wspierająca budowanie pozytywnych relacji między studentem a lektorem	65
Maria Stec Teaching emotions in ELT coursebooks for children	79
Justyna Cholewa, Zofia Rak Empatia a kształcenie językowe	93
Iwona Dronia „Wystarczy mi, gdy widzę nauczyciela na ekranie”. Preferencje komunikacyjne grup pokoleniowych ze szczególnym uwzględnieniem studenta pokolenia Z	109
Marcin Gliński Zachowania nauczycieli języka angielskiego generujące zahamowanie językowe u uczniów przygotowujących się do egzaminu ósmoklasisty	127
Agata Olszowa (Pop)kultura w nauczaniu języków obcych. Dialog międzypokoleniowy w praktyce	139

Julia Makowska-Songin, Agata Radecka	
Doświadczenie interakcji społecznych a wyzwania glottodydaktyczne w kontekście współwystępowania kultur	155
Anna Sworowska	
Skandynawska koncepcja zajęć językowych na Uniwersytecie Warszawskim i Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu	177
Eva Seidl, Delia Pagano, Clara Ebner	
Promoting a care- and relation-centred language pedagogy in translator and interpreter education	187
Natalia Szkop	
A comparative analysis of different ways of developing communicative competence in English and Norwegian A2–B1 levels coursebooks for adults .	201
O Redaktorach	217
O Autorach	219

Wstęp

Niniejszy tom poświęcony jest rozwijaniu umiejętności komunikowania się w języku obcym, ze szczególnym podkreśleniem roli emocji zarówno nauczyciela, jak i studenta w określonym kontekście glottodydaktycznym. Poruszono w nim, istotny w obecnych czasach dużej mobilności, temat komunikacji międzypokoleniowej i rosnącej roli sfery afektywnej w glottodydaktyce. Wspólna przestrzeń, którą tworzą uczniowie i nauczyciel, stanowi szczególne miejsce pozytywnego oddziaływania zarówno na rozwój umiejętności komunikacji w języku obcym, jak i na dobrostan jej uczestników. Książka stanowi próbę refleksji nad podjętą tematyką poprzez dzielenie się własnymi doświadczeniami nauczycieli oraz przykładami dobrej praktyki glottodydaktycznej stosowanej przez autorów w planowaniu i prowadzeniu zajęć językowych i angażowaniu w ten proces uczących się. Ważna w tym działaniu jest właściwa atmosfera pracy panująca w klasie językowej, będąca koniecznym warunkiem tworzenia optymalnych warunków do rozwijania autentycznej komunikacji, której istotnymi elementami są emocje własne i innych, ich zrozumienie i praca nad nimi, a która pozwala osiągnąć cel końcowy – efektywną interakcję. Przedstawione teksty nie tylko zawierają opis dobrych praktyk w wymienionych zakresach pracy glottodydaktyka, ale również stanowią dyskusję nad wnioskami płynącymi z tych praktyk.

Tom rozpoczyna artykuł autorstwa Anny Mystkowskiej-Wiertelak *Zaangażowanie w naukę języka obcego*, poświęcony pojęciu zaangażowania uczącego się w proces rozwijania umiejętności językowych poprzez aktywny w nim udział. Autorka uznaje zaangażowanie za jedną z najistotniejszych cech indywidualnych, opisując jego znaczenie. Przedstawia różne definicje i obszary zaangażowania uczącego się, by następnie przejść do szczegółowej analizy wewnętrznych i zewnętrznych czynników, które na nie wpływają. Ukazuje, w jaki sposób manifestują się postawy zaangażowania czy też jego braku. Będąc tak istotnym czynnikiem procesu glottodydaktycznego (i zapewne nie

tylko w glottodydaktyce), zaangażowanie jest coraz częściej tematem prac badawczych. Mystkowska-Wiertelak przybliży ponadto metodologię badań nad zaangażowaniem.

Kolejne teksty poświęcone są różnym wymiarom zaangażowania poprzez kształtowanie postaw autonomicznych czy też wykorzystanie emocji w budowaniu pozytywnych relacji nauczyciel–uczeń jako wspomagających proces glottodydaktyczny. W artykule *Stacje dydaktyczne jako metoda wspierania autonomii i aktywizowania studentów w kształceniu językowym* Sylwia Stachurska-Ćwiek przedstawia badanie empiryczne przeprowadzone na wyższej uczelni, którego celem było ukazanie jednej z metod aktywizujących, jaką jest metoda stacji dydaktycznych. Opis przeprowadzonych zgodnie z nią zajęć oraz ich efektów ilustruje, w jaki sposób można kształtować postawy autonomiczne studenta. Autorka podkreśla rolę uczenia się konstruktywistycznego, którego założeniem jest aktywne i autonomiczne wykorzystanie wiedzy i umiejętności nabytych wcześniej w zdobywaniu nowej wiedzy. Przedstawia także istotne wskazania dla nauczycieli glottodydaktyków promujące postawy autonomiczne uczącego się poprzez wykorzystanie stacji dydaktycznych.

Anna J. Piwowarczyk w tekście *Emocje przedstawicieli pokolenia Z podczas pracy w parach na lektoracie w uniwersytecie ekonomicznym. Wyniki badań* prezentuje opinie studentów o doświadczanych przez nich emocjach podczas zajęć z języka obcego. Celem oceny jest wybrana forma pracy na lektoratach, którą to formą jest praca w parach. Artykuł zawiera przegląd teorii dotyczących roli emocji w glottodydaktyce, zwłaszcza w odniesieniu do kształtowania inteligencji kulturowej oraz rozwijania kompetencji komunikacji międzykulturowej, jak również wyniki przeprowadzonego badania empirycznego w formie analizy opinii przedstawionych przez studentów tak zwanego pokolenia Z.

Relacjami pomiędzy studentem a lektorem na zajęciach językowych zajmuje się Dorota Zawadzka w artykule *Indywidualna rozmowa o lekturze jako metoda wspierająca budowanie pozytywnych relacji między studentem a lektorem*. To bardzo ciekawa propozycja pracy własnej studenta, jaką jest indywidualna praca nad lekturą dodatkową i rozmowa z lektorem na jej temat. Choć ma swoje wady, forma ta może być przez studentów odbierana jako atrakcyjna. Autorka omawia emocje towarzyszące studentom podczas zaangażowania się w tę formę aktywności językowej i ocenia metodę z perspektywy lektora.

Maria Stec w artykule *Teaching emotions in ELT coursebooks for children* [Nauczanie emocji w podręcznikach do nauki języka angielskiego dla dzieci] analizuje podstawowy materiał dydaktyczny dla dzieci na początkowym etapie kształcenia, jakim jest podręcznik do nauki języka obcego, z perspektywy obecności w nim elementów opisu emocji, które niewątpliwie należy uznać za ważny wymiar kształcenia podczas lekcji języka obcego również w grupie najmłodszych. Autorka przeprowadza krytyczną analizę wybranych podręczników

pod kątem występowania w nich elementów zarówno werbalnego przedstawienia emocji, jak i ich wizualnej prezentacji.

Artykuł autorstwa Justyny Cholewy i Zofii Rak *Empatia a kształcenie językowe* dotyczy studentów pokolenia Z, które jest opisywane (również przez autorki) jako prezentujące duży stan zadowolenia z życia, wynikający z pewności siebie, własnych osiągnięć i ambicji, realizowanych także dzięki własnej asertywności. Między innymi dlatego jednym z zadań edukacji według autorek, szczególnie na poziomie wyższym, jest rozwijanie umiejętności społecznych i tak zwanych umiejętności miękkich (ang. *soft skills*). Autorki uznają za bardzo ważne kształtowanie empatii studentów, a pierwszym krokiem do tego było przeprowadzenie badania dotyczącego poziomu empatii w wybranej grupie studentów.

Iwona Dronia w tekście „*Wystarczy mi, gdy widzę nauczyciela na ekranie*”. *Preferencje komunikacyjne grup pokoleniowych ze szczególnym uwzględnieniem studenta pokolenia Z*, poświęconym komunikacji międzypokoleniowej, głównie w odniesieniu do klasy językowej, opisuje grupy pokoleniowe wraz z ich różnorodną charakterystyką, którą autorka uznaje za decydującą w budowaniu przez te grupy preferencji komunikacyjnych. Te właśnie preferencje mają istotny wpływ na budowanie relacji i prowadzenie dialogu pomiędzy nauczycielem i grupą podczas zajęć. W części empirycznej autorka omawia wyniki badania kwestionariuszowego, którego celem było określenie preferencji komunikacyjnych w grupie studentów neofilologii podczas nauczania online w czasie pandemii COVID-19.

Uznając, jak ważne są emocje we wszystkich kontekstach życiowych, a w szczególności w kontekście kształcenia umiejętności komunikacji, Marcin Gliński w artykule *Zachowania nauczycieli języka angielskiego generujące zahamowania językowe u uczniów przygotowujących się do egzaminu ósmoklasisty* prezentuje, jakie zagrożenia emocjonalne stanowić mogą pewne zachowania nauczyciela w klasie. W swoich rozważaniach autor koncentruje się w szczególności na lęku i zahamowaniach językowych, które mogą być wywoływane przez różne zachowania nauczyciela. Obserwacje nauczycieli z dużym doświadczeniem glottodydaktycznym przeprowadzone przez autora zostały przedstawione jako studium przypadku. Na tej podstawie autor analizuje wybrane zachowania nauczycieli i ich wpływ na emocje uczniów.

Agata Olszowa w artykule *(Pop)kultura w nauczaniu języków obcych. Dialog międzypokoleniowy w praktyce* podkreśla rolę wykorzystania wybranych elementów kultury popularnej w glottodydaktyce, takich jak seriale, filmy czy piosenki, stymulujących większe niż zazwyczaj zaangażowanie ucznia, a dla nauczyciela stanowiących inspirację do bardziej kreatywnego planowania i prowadzenia lekcji. Autorka podkreśla, że możliwa różnica pokoleń istniejąca pomiędzy nauczycielem a uczniem może ukazać odmienne interpretacje

wybranych elementów kultury, wywołując reakcje emocjonalne u uczniów, a to z kolei może przyczynić się do lepszego zapamiętywania treści.

Kultura i wielokulturowość potraktowane jako relacje międzyludzkie są głównym tematem tekstu Julii Makowskiej-Songin i Agaty Radeckiej *Doświadczanie interakcji społecznych a wyzwania glottodydaktyczne w kontekście współwystępowania kultur*. Autorki prezentują w nim fragment większego badania przeprowadzonego w formie wywiadów wśród lektorek języków obcych specjalistycznych (JOS) pracujących na uniwersytecie. Celem wywiadów było opisanie różnych typów interakcji społecznych zaobserwowanych przez autorki i sklasyfikowanych jako charakterystyczne dla kultury postfiguratywnej, kofiguratywnej oraz prefiguratywnej. Autorki postulują, by zrozumienie istniejących rozbieżności było częściej niż obecnie podstawą konstruktywistycznej glottodydaktyki, zapewne nie tylko w opisanym kontekście nauczania języków specjalistycznych.

Ciekawy przykład odmiennych praktyk glottodydaktycznych przedstawia Anna Sworowska w artykule *Skandynawska koncepcja zajęć językowych na Uniwersytecie Warszawskim i Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu*. Autorka prezentuje główne założenia modelu praktyk glottodydaktycznych stosowanego w Finlandii, Szwecji, Danii, Norwegii i Islandii, w którym to nacisk kładzie się na rozwijanie kompetencji komunikacyjnych i społeczno-kulturowych z wykorzystaniem najnowszych technologii. Model ten stanowił podwaliny pod stworzone programy nauczania języków szwedzkiego i norweskiego na wybranych uczelniach polskich.

Nieco inny kontekst kształcenia językowego jest przedmiotem zainteresowania autorek kolejnego artykułu, choć również dotyczy zajęć na uczelni wyższej. Jak zauważają Eva Seidl, Delia Pagano i Clara Ebner w artykule *Promoting a care- and relation-centred language pedagogy in translator and interpreter education* [O edukacji językowej opartej na dbałości o relacje w klasie w ramach kształcenia tłumaczy], badanie procesu glottodydaktycznego w kontekście kształcenia przyszłych pisemnych i ustnych tłumaczy języków obcych jest nowym obszarem badawczym. Artykuł prezentuje jedno z założeń efektywnego kształcenia, dotyczące współpracy wykładowcy i studenta i współtworzenia przez nich procesu glottodydaktycznego, ze szczególnym pokreśleniem roli komunikacji, interakcji i emocji. Autorki podają przykłady dobrych praktyk w tym zakresie oraz podkreślają, że tego rodzaju podejście może i powinno być realizowane również w innych kontekstach kształcenia językowego.

W artykule kończącym tom, *A comparative analysis of different ways of developing communicative competence in English and Norwegian A2–B1 levels coursebooks for adults* [Rozwijanie kompetencji komunikacyjnej. Studium porównawcze podręczników angielskich i norweskich na poziomie A2–B1], Natalia Szkop zwraca uwagę na cel kształcenia językowego uznany od wielu już lat za najważniejszy, jakim jest rozwijanie kompetencji komunikacyjnej

uczącego się. Autorka analizuje porównawczo wybrane podręczniki językowe z poziomu podstawowego i średniozaawansowanego pod względem rozwijania umiejętności komunikacyjnych w grupie dorosłych. Wskazuje na efektywne strategie stosowane przez autorów podręczników oraz ilustruje je przykładami ćwiczeń komunikacyjnych, które stanowią efektywne sposoby rozwijania kompetencji komunikacyjnej uczących się.

Niniejszy tom jest adresowany głównie do nauczycieli języka obcego szkół i uczelni wyższych – zarówno tych dopiero zdobywających wykształcenie, jak i tych już będących czynnymi glottodydaktykami. Propozycje dobrych praktyk przedstawione w poszczególnych artykułach mogą stanowić inspirację i urozmaicić dotychczasowe sposoby kształcenia na lekcji języka obcego. Tom może też zainteresować badaczy zajmujących się tematyką komunikacji i emocji w procesie przyswajania i uczenia się języka obcego. Życzymy przyjemnej lektury.

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

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

Danuta Gabryś-Barker

Ryszard Kalamarz

Zaangażowanie w naukę języka obcego

Streszczenie: Zaangażowanie uczniów w naukę języka, które oznacza ich aktywny udział w procesie rozwijania kompetencji językowej, zyskało w ostatnich latach należne miejsce pośród innych cech indywidualnych, przyćmiewając nawet wpływ motywacji. W artykule autorka przedstawia zjawisko zaangażowania jako wynik wzajemnych oddziaływań czynników wewnętrznych i zewnętrznych, uwzględniając różne definicje i podejścia oraz typy i wymiary zjawiska. Opisuje, jak zaangażowanie przejawia się w zachowaniach i postawach uczniów. Krótko omawia procedury i narzędzia badawcze stosowane w badaniach nad zaangażowaniem.

Słowa kluczowe: zaangażowanie ucznia, zaangażowanie w wykonywanie zadania, klasa językowa

W popularnym rozumieniu zaangażowanie to czas i wysiłek włożony w wykonanie czynności. W kontekście nauki języka należy rozpatrywać to zjawisko nieco szerzej, nie tylko w kategoriach ilościowych, ale także w odniesieniu do jakości działań podejmowanych przez uczniów na rzecz rozwoju biegłości językowej. Związek między zaangażowaniem a sukcesem w nauce jest niezaprzeczalny. W literaturze zaangażowanie ucznia nazwano „świętym Graalem uczenia się” (Sinatra, Heddy, Lombardi, 2015, s. 1), „przestrzenią, w której odbywa się nauka” (Svalberg, 2009, s. 243), „portalem do strefy najbliższego rozwoju” (Platt, Brooks, 2002, s. 391). Chociaż psychologia edukacyjna bada zaangażowanie od lat (por. Christenson, Reschly, Wylie, 2012), to zainteresowanie tym zjawiskiem wśród badaczy procesów uczenia się i nauczania języka pojawiło się stosunkowo niedawno (por. Hiver, Al-Hoorie, Mercer, 2021; Mercer, 2019; Mercer, Dörnyei, 2020), co może dziwić, biorąc pod uwagę rolę, jaką produkcja językowa odgrywa w procesie rozwijania kompetencji językowej. W wielu teoriach akwizycji języka (np. teorii socjokulturowej, teoriach kognitywnych i interakcyjnych, teoriach układów złożonych), postrzega się interakcję

i użycie języka docelowego jako kluczowe warunki rozwoju językowego. Innym powodem nielubianej popularności kwestii zaangażowania w dziedzinie nauczania i uczenia się języków jest świadomość, że w dzisiejszym zdigitalizowanym świecie konkutowanie o uwagę uczniów stanowi rosnące wyzwanie dla nauczycieli i samych uczących się, ponieważ „uwaga nawet najbardziej zmotywowanych uczniów może zostać zaburzona, a ich i dobre intencje mogą zostać storpedowane” (Hiver, Al-Hoorie, Mercer, 2021, s. 4)¹. Mercer (2019) podkreśla, że zaangażowanie nie jest tym samym, co motywacja, która należy do rzeczywistości umysłowej, niedostępnej obserwatorowi. Zaangażowanie jest manifestacją motywacji i przejawia się w działaniu.

W artykule omawiam typy i wymiary zjawiska, opisuję, jak zaangażowanie przejawia się w zachowaniach i postawach uczniów. Przedstawiam również procedury i narzędzia badawcze stosowane w badaniach nad zaangażowaniem w naukę języka.

Definicje

W pedagogice i psychologii edukacyjnej znaczenie zaangażowania ucznia zauważono już w latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku. Upatrywano w nim czynnika zapobiegającego nudzie, alienacji czy porzuceniu szkoły (Finn, Zimmer, 2012). Liczne badania wykazały jednoznacznie związek pomiędzy zaangażowaniem i osiągnięciami w nauce, większą motywacją i zainteresowaniem, poczuciem sprawczości i ukierunkowaniem na cele (Christenson, Reschly, Wylie, 2012). Definicja zjawiska zależy od kontekstu, w jakim jest rozpatrywane, a wspólną cechą wszystkich definicji zaangażowania jest odniesienie do działania, które może przybierać formę zaangażowania i uczestnictwa w różnych aktywnościach, stosowania odpowiednich strategii uczenia się, adekwatnej reakcji emocjonalnej lub kształtowania środowiska uczenia się (Skinner i in., 2009). Zwykle rozpatruje się cztery, hierarchicznie zorientowane konteksty: (1) zaangażowanie w działalność instytucji prospołecznych, jak rodzina, kościół czy harcerstwo, zapobiega młodocianej przestępczości i podejmowaniu ryzykownych zachowań; (2) zaangażowanie w życie szkoły zwiększa szansę na jej ukończenie; (3) zaangażowanie w życie klasy przekłada się na sukces w nauce i chroni przed niepowodzeniem. Zakres, który najbardziej interesuje badaczy w dziedzinie uczenia się i nauczania języka, to (4) zaangażowanie w wykonywanie zadań, które rozwija zasoby jednostki, takie jak wytrwałość, umiejętność radzenia sobie z problemami oraz umiejętność efektywnej nauki

¹ Wszystkie cytaty z publikacji obcojęzycznych w tłumaczeniu autorki.

(Skinner, Pitzer, 2012). Chociaż Phil Hiver i in. (2021) przekonują, że badania nad zaangażowaniem w naukę języka rozpoczęły się ponad dwadzieścia lat temu, większe zainteresowanie tematem pojawiło się stosunkowo niedawno i zaowocowało ogromną liczbą badań i publikacji (np. Hiver i in., 2021; Mercer, 2019; Mercer, Dörnyei, 2020; Oga-Baldwin, 2019; Philp, Duchesne, 2016).

Model zaangażowania specyficzny dla nauki języka zaproponowała Agneta M.-L. Svalberg (2009, 2017). Zaangażowanie w język (ZWJ; ang. *engagement with language*) należy rozumieć jako „myślenie i rozmawianie o języku, jego formach, funkcjach i sposobie działania” (Svalberg, 2021, s. 39). O poziomie tego typu zaangażowania świadczą następujące trzy zestawy cech. Pierwszy odnosi się do procesów myślowych i dotyczy poziomu skupienia, refleksyjności oraz zakresu analitycznego lub krytycznego myślenia. Drugi zestaw obejmuje uczucia uczniów i dotyczy chęci uczestnictwa i potrzebę autonomii. Trzeci należy do sfery społecznej i dotyczy współpracy z innymi, wspierania innych lub inicjowania działań. Ten ostatni aspekt, wymiar społeczny, zdobył szczególnie status w modelu, głównie ze względu na podstawowe założenie, że wiedza jest tworzona wspólnie w trakcie interakcji; stąd jakość więzi społecznych z rówieśnikami i nauczycielami może odgrywać kluczową rolę w nauce języka. Podczas dyskusji na różne tematy dotyczące struktury i użytkowania języka uczniowie budują wiedzę deklaratywną, która również może być opisana jako świadomość językowa. Może dotyczyć całego zakresu cech lingwistycznych, socjolingwistycznych i związanych z kulturą docelową (Svalberg, 2007, 2021). W wielu modelach akwizycji języka (patrz Schmidt, 2001; Svalberg, 2007) świadomość językowa została uznana za kluczowy aspekt procesu nabywania języka. W ramach ZWJ przedmiotem uwagi i refleksji uczniów jest sam język, co przypomina koncepcję dialogu współpracującego (ang. *collaborative dialogue*) lub epizodów związanych z językiem (ang. *language-related episodes*) (Swain, Lapkin, 2001; Storch, 2008). Svalberg (2021, s. 48) wyjaśnia, że skuteczność epizodów związanych z językiem zależy w dużej mierze od jakości zaangażowania uczniów. Neomy Storch (2008) wykazała, że uczniowie, których zaangażowanie przejawiało się w oferowaniu rozwiązań, osiągnęli lepsze wyniki w nauce niż ci, którzy tylko zgadzali się na rozwiązania proponowane przez innych lub je powtarzali.

Chociaż model Svalberg (2009 i in.) wzbudził duże zainteresowanie, nie zainspirował tak wielu badań i publikacji jak zaangażowanie w wykonywanie zadania (ZWZ), idea wywodząca się z nauk pedagogicznych (por. Reschly, Christenson, 2012) i doskonale wpisująca się w metodologię zadaniową (ang. *task-based learning*). Przełomowa publikacja Jenefer Philp i Susan Duchesne (2016) zapoczątkowała badania w tym właśnie nurcie. Autorki nie tylko zdefiniowały zaangażowanie ucznia, jako stan zwiększonej uwagi i zaabsorbowania, występujący w sferze umysłowej, społecznej, behawioralnej i afektywnej, ale także określiły oznaki zaangażowania obecne w dyskursie w czasie wykonywania

zadań językowych. Na przestrzeni lat zakres przejawów zaangażowania uczniów, o których donoszono w badaniach, ewoluował od czysto ilościowych miar, takich jak na przykład liczba wypowiedzi w rozmowie (Dörnyei, Kormos, 2000) czy liczba słów (Bygate, Samuda, 2009), do przejawów bardziej jakościowych, takich jak na przykład dzielenie się wcześniejszą wiedzą, wyjaśnianie wyborów w epizodach związanych z językiem (Fortune, Thorp, 2001), reagowanie i zadawanie pytań, negocjowanie znaczeń, informacja zwrotna, komentarze i przejawy empatii (Baralt, Gurzynski-Weis, Kim, 2016; Storch, 2008), oferowanie odpowiedzi, nie będąc pytany, mowa prywatna (ang. *private speech*) i uważne słuchanie (Snyder Ohta, 2001), jak również aktywne słuchanie, pozytywna mowa ciała czy zadawanie znaczących pytań (Sang, Hiver, 2021). W niedawnym opracowaniu dotyczącym badań nad ZWZ Phil Hiver i Janice Wu (2023) zwracają uwagę na komplementarność różnorodnych ścieżek badawczych oraz ich wpływ na współczesne rozumienie tego terminu. Jedną z linii badań została skupiona na pedagogice językowej opartej na zadaniach i próbie zidentyfikowania cech otoczenia i cech ucznia odpowiedzialnych za poziom ZWZ (np. Baralt, Gurzynski-Weis, Kim, 2016; Dao, 2019, 2020; Nakamura, Phung, Reinders, 2021; Phung, 2017; Sulis, Philp, 2021). Inny nurt proponuje praktyczne zalecenia dla nauczycieli, jak generować i podtrzymywać zaangażowanie w klasie (np. Egbert, 2020; Mercer, Dörnyei, 2020).

Płaszczyzny zaangażowania

Zaangażowanie ucznia nie jest monolitem. Obejmuje różne sfery aktywności i badacze spierają się o ich liczbę. W niektórych modelach rozróżnia się dwa wymiary: zaangażowanie behawioralne i emocjonalne (van Uden, Ritzen, Pieters, 2013), w innych uwzględnia się także zaangażowanie umysłowe (kognitywne) (Fredricks, Blumenfeld, Paris, 2004), zaangażowanie sprawcze (ang. *agentic*) (Reeve, 2012; Reeve, Tseng, 2011) i zaangażowanie społeczne (Philp, Duchesne, 2016). Z jednej strony badacze udowadniają odrębność każdego typu zaangażowania, z drugiej strony, jak pokazano w dalszej części artykułu, wskazują na ścisłe związki pomiędzy nimi i uznają, że jedna i ta sama oznaka jakiegoś typu zaangażowania może zostać zaliczona do kilku kategorii. Dobrym przykładem jest tu zadawanie pytań, które dla jednych oznacza zaangażowanie umysłowe, dla innych emocjonalne, a dla jeszcze innych społeczne.

Zaangażowanie behawioralne przejawia się w uczestniczeniu w zadaniach i aktywnościach (np. Philp, Duchesne, 2016), wypowiedziach ustnych (Bernales, 2016) oraz czasie poświęcanym na naukę (Lambert i in., 2017). Ta płaszczyzna zaangażowania może przybrać formę słuchania lub myślenia (Bernales, 2016;

Ferniez Dobao, 2016), ponieważ nie można wykluczyć, że osoby, które w danym momencie nie zabierają głosu, nie są skupione na zadaniu. Za zaangażowanie behawioralne uważa się także wysiłek ucznia, determinację, wytrwałość i odporność (Skinner, Pitzer, 2012), jak również reagowanie na polecenia nauczyciela, zwracanie się o pomoc, specyficzne spojrzenie, ruchy czy postawę ciała (Finn, Zimmer, 2012; Oga-Baldwin, 2019). Trudno jednak odróżnić zaangażowanie behawioralne od innych typów zaangażowania, ponieważ inne płaszczyzny także wymagają aktywności.

Zaangażowanie umysłowe jest określone przez wysiłek intelektualny uczniów. Nie wszystkie przejawy tego typu zaangażowania są dostępne zewnętrznemu obserwatorowi. Przyjmuje się, że przybiera formę skupienia na osiągnięciu celu (Reeve, 2012), a w przypadku nauki języka obcego widoczne jest także w refleksji nad naturą języka (Svalberg, 2009), której efektem może być negocjacja formy i treści (Baralt, Gurzynski-Weis, Kim, 2016; Nakamura, Phung, Reinders, 2021; Phung, 2017). Dzielenie się pomysłami, prezentowanie argumentów i opinii, udzielanie informacji zwrotnej na temat materiałów i punktów widzenia innych osób również mogą wskazywać na zaangażowanie umysłowe uczniów (Helme, Clarke, 2001), podobnie jak zachowania niewerbalne, takie jak mowa ciała, wyraz twarzy i ruch oczu (Fredricks, McColskey, 2012).

Zaangażowanie emocjonalne (afektywne) wydaje się odgrywać szczególną rolę w generowaniu i utrzymywaniu zaangażowania w ogóle: pozytywne emocje są niezbędnym składnikiem zaangażowania, negatywne działają destrukcyjnie (Pekrun, Linnenbrink-Garcia, 2012). Do tych pozytywnych należą zadowolenie, entuzjazm, zainteresowanie (Skinner, Kindermann, Furrer, 2009), ekscytacja, przewidywanie i ciekawość (Reeve, 2012). Do tej kategorii zalicza się również poczucie przynależności i łączności z innymi, wzajemne wsparcie i szacunek (Furlong, Christenson, 2008). Sarah Mercer (2015) dołączyła do listy oznak zaangażowania afektywnego także pozytywną ocenę relacji z innymi uczniami i nauczycielem. Emocje negatywne, takie jak złość, nuda, frustracja czy lęk, są typowe dla niezaangażowania lub zniechęcenia (ang. *disaffection*) (Henry, Thorsen, 2018). Zniechęceni uczniowie wykonują mechanicznie czynności zlecone przez nauczyciela, ale ich myśli nie koncentrują się na zadaniu.

Zaangażowanie społeczne dotyczy jakości relacji z innymi i zakresu, w jakim wspierają one naukę. Zaliczyć tu można wzajemność, współpracę, inicjowanie i podtrzymywanie interakcji, pozytywne reakcje na innych widoczne w uśmiechu, potakiwaniu, uważnym, aktywnym przysłuchiwaniu się wypowiedziom innych, równowadze w czasie i liczbie wypowiedzi (Storch, 2008). Svalberg (2009) przekonuje, że zaangażowanie społeczne ma charakter podstawowy, ponieważ tak zaangażowani uczniowie, czując więź emocjonalną, aktywują zasoby umysłowe i podejmują właściwe czynności. Łatwo można zauważyć, że granica pomiędzy tym typem zaangażowania a zaangażowaniem

afektywnym jest trudna do ustalenia. Pojawił się pogląd, że w nauce języka nie da się oddzielić sfery społecznej od afektywnej, ponieważ język służy do nawiązywania relacji z innymi i jakość tych relacji ma wpływ na język (Järvelä, Renninger, 2014).

Kolejną płaszczyzną jest płaszczyzna sprawczości. Pojęcie zaangażowania sprawczego, zaproponowane przez Johnmarshalla Reeve'a 2009 i rozszerzone przez Reeve'a i Ching-Mei Tseng (2011), definiuje się jako „świadomy, proaktywny i konstruktywny wkład uczniów w przebieg zajęć” (Reeve, 2012, s. 161). Uczniowie zaangażowani sprawczo negocjują sposoby realizacji celów określonych przez nauczyciela, dostarczają informacji zwrotnej na temat przebiegu zajęć, proponują własne rozwiązania, zwiększając w ten sposób własną kontrolę nad procesem nauki języka. Mercer (2015) również podkreśla rolę sprawczego podejścia w osiągnięciu oczekiwanych rezultatów, zarówno w klasie, jak i poza nią.

Polscy nauczyciele zapytani o to, jak rozumieją zaangażowanie i jakie jego przejawy obserwują wśród swoich uczniów, stwierdzili, że swoją ocenę opierają na obserwacji zachowania (Mystkowska-Wiertelak, 2022). Wśród cech zaangażowanych uczniów wymienili: przewodzenie grupie, forsowanie swojego punktu widzenia, dominowanie w dyskusji, rozdzielanie ról bądź zadań podczas pracy w parach lub w grupie, kreatywność, umiejętność współpracy, efektywne wykorzystanie czasu, koncentrację. Tacy uczniowie przesuwają meble, żeby wygodniej pracować w grupach, reagują natychmiast na polecenia wymagające ruchu, często siadają w pierwszej ławce, blisko nauczyciela lub obok innych zaangażowanych uczniów. Zadają pytania w klasie lub wysyłają maile do nauczyciela, jeśli mają wątpliwości. Nauczyciele deklarowali, że zaangażowanie na płaszczyźnie afektywnej przejawia się w przyjaznym, pozytywnym stosunku do innych uczniów i nauczyciela, widocznym w uśmiechu, spojrzeniu, tonie głosu i postawie ciała. Wspominali także o poczuciu odpowiedzialności za przebieg zajęć, które każe zaangażowanym uczniom zabierać głos, kiedy nikt inny nie jest skory do odpowiedzi. Wykazują się także większą autonomią w sposobach uczenia się języka. Często postrzega się ich także jako bardziej odważnych, ponieważ nie boją się wypowiadać opinii czy formułować zastrzeżeń.

Źródła zaangażowania

Zaangażowanie powstaje w wyniku interakcji czynników kontekstualnych, jak na przykład rozmówca, temat, percepcja zadania lub typ organizacji zajęć, oraz cech indywidualnych ucznia, takich jak osobowość, stany emocjonalne, postawa wobec języka i nauki (Baralt, Gurzynski-Weis, Kim, 2016; Dao, 2019,

2020; Egbert, 2020; Mercer, Dörnyei, 2020; Sulis, 2022; Sulis, Philp, 2021). Liczne badania wskazują, że zaangażowanie wpływa z pozytywnych emocji (np. Pekrun, Linnenbrink-Garcia, 2012), poczucia własnej skuteczności (ang. *self-efficacy*) (Appleton, Christenson, Furlong, 2008; Linnenbrink, Pintrich, 2003), jak również umiejętności samoregulacji (Wolters, Taylor, 2012). Teorią, na którą często powołują się badacze, poszukując źródeł zaangażowania, jest teoria samodeterminacji (Deci, Ryan, 1985), zgodnie z którą działanie jest następstwem zaspokojenia podstawowych potrzeb psychologicznych (Oga-Baldwin, 2019; Oga-Baldwin i in., 2017). Isobel Kai-Hui Wang i Sarah Mercer (2021) z kolei zaproponowały pojęcie gotowości do zaangażowania, oznaczające fazę dynamicznej interakcji między czynnikami psychologicznymi, społecznymi i kontekstualnymi, która poprzedza działanie. Autorki podkreślają konieczność rozróżnienia między zaangażowaniem a motywacją, która jest tylko jednym z wielu czynników kształtujących zaangażowanie ucznia. Nieco inne spojrzenie zaproponowali W. L. Quint Oga-Baldwin i Luke K. Fryer (2021) w modelu powstawania zaangażowania w klasie, w którym cechy środowiska, takie jak relacje z nauczycielami i rówieśnikami, sposób nauczania, postawy rówieśników i rodziców, zazębiają się z motywacjami, przekonaniami, emocjami i celami, a także wcześniejszymi doświadczeniami, zwłaszcza dotyczącymi osiągnięć i zdolności. Wszystkie te aspekty aktywują zachowanie, myślenie, emocje i sprawczość, a wynikające z tego pozytywne zaangażowanie prawdopodobnie wzbudza motywację do działania w przyszłości.

Narzędzia i metody badawcze

W badaniach nad zaangażowaniem ucznia w dziedzinie pedagogiki i psychologii edukacyjnej wykorzystuje się procedury i narzędzia należące do paradygmatu ilościowego i jakościowego. Aparat badawczy obejmuje ankiety i kwestionariusze, bezpośrednie obserwacje, oceny ekspertów, wywiady oraz metodę pobierania próbek doświadczenia (ang. *experience sampling*). Część z nich dotyczy ogólnie zaangażowania w naukę, inne odnoszą się do konkretnych obszarów, na przykład Qi-Ping Kong, Ngai-Ying Wong i Chi-Chung Lam (2003) opracowali narzędzie do badania zaangażowania w odniesieniu do matematyki, a Gale M. Sinatra, Benjamin C. Heddy i Doug Lombardi (2015) – do przedmiotów przyrodniczych. W badaniach nad zaangażowaniem w uczenie się języka są stosowane także już istniejące narzędzia badawcze (szczegółowe omówienie znajduje się w Zhou, Hiver, Al-Hoorie, 2021). Zaletą kwestionariuszy jest możliwość zdobycia informacji o czynnikach wewnętrznych, niedostępnych obserwatorowi czy których ocena jest zawsze subiektywna.

Dotyczy to zwłaszcza płaszczyzny umysłowej i afektywnej. Obserwacje mogą dostarczać danych jakościowych i ilościowych, jednak głównie dotyczy to aspektu behawioralnego (Fredricks, McColskey, 2012). Bogate dane pochodzą z analizy dyskursu powstałego w trakcie wykonywania zadań językowych (Baralt, Gurzynski-Weis, Kim, 2016; Philp, Duchesne, 2016; Svalberg, 2009). Badając wypowiedzi uczniów wykonujących zadania językowe, można nie tylko zidentyfikować działania charakterystyczne dla wszystkich typów zaangażowania, ale także odnotować specyficzne cechy kontekstu, które oddziałują w danym momencie. Podobnie wywiady mogą dostarczyć dużej ilości danych o zaangażowaniu w wykonywanie konkretnych zadań i towarzyszących im okoliczności, dając wgląd również w zaangażowanie afektywne i umysłowe (np. Han, Hyli, 2015; Teravainen-Goff, 2022).

Dobrze ugruntowana w psychologii metoda pobierania próbek doświadczenia (Hektner i in., 2007) została zastosowana także w badaniach nad zaangażowaniem. Oprócz informacji o skali zjawiska i powiązanych czynnikach wewnętrznych pozwala ona na zebranie danych o cechach sytuacji i kontekstu. Specjalna aplikacja zainstalowana na telefonie uczestnika badania zachęca do odpowiedzi na konkretne pytania zwykle w regularnych odstępach czasu. Przy użyciu tej metody Phung Dao i Masatoshi Sato (2021) uchwycili fluktuacje zaangażowania emocjonalnego uczniów, a Shiyao Ashlee Zhou, Phil Hiver i Ali H. Al-Hoorie (2021) wykazali współzależność między nauką języka, zaangażowaniem i warunkami środowiska.

Zmiany zaangażowania w skali minut lub sekund można zarejestrować, wykorzystując metodę idiodynamiczną (MacIntyre, Legatto, 2011). Uczestnicy, oglądając zapis swojego udziału w zadaniu, zaznaczają poziom badanego czynnika przy użyciu specjalnego oprogramowania. Powstały w efekcie wykres wykorzystuje się do przeprowadzenia protokołu retrospektywnego (ang. *stimulated recall*), który dostarcza szczegółowych informacji o przyczynach zmian w natężeniu danej zmiennej. Taką procedurę wykorzystali Anna Mystkowska-Wiertelak, Jakub Bielak i Wojciech Wiertelak (publikacja w przygotowaniu) do zbadania poziomu zaangażowania emocjonalnego, zdefiniowanego, jako zadowolenie i/lub zainteresowanie odczuwane w czasie zadania wykonywanego w parach. Dodatkowo analiza dyskursu powstałego w ramach zadania dostarczyła informacji o występowaniu przejawów innych typów zaangażowania. Zestawienie wyników obu analiz pokazało, że wszystkie typy zaangażowania są powiązane. Zdarza się, że słabnący jeden rodzaj zaangażowania tworzy przestrzeń dla innego, na przykład niski poziom zainteresowania (zaangażowanie emocjonalne) prowokuje do większej koncentracji (zaangażowanie umysłowe). Procedurę przypominającą metodologię idiodynamiczną zastosowała Giulia Sulis (2022) do zbadania fluktuacji zaangażowania w czasie pojedynczych lekcji. Formularze, na których uczniowie zaznaczali poziom zaangażowania, oglądając nagranie przebiegu lekcji, wykorzystano do przeprowadzenia wywiadów, które

dostarczyły informacji dotyczących związku pomiędzy elementami lekcji a wszystkimi typami zaangażowania.

Wyniki badań prowadzonych z zastosowaniem różnorodnych technik badawczych, które umożliwiają pomiar odrębnych typów zaangażowania w różnych skalach czasowych, jasno wskazują na złożony i dynamiczny charakter zjawiska. Stąd w pełni uzasadniona wydaje się rekomendacja Zhou, Hivera i Al-Hooriego (2021), żeby spoglądać na zaangażowanie ucznia jako na system współzależnych komponentów. Rozpatrywanie ich w mikroskali pojedynczych zadań, sekunda po sekundzie, jak i w skali lekcji, semestrów lub lat nauki może umożliwić zrozumienie mechanizmów, które wyjaśnią związek pomiędzy zaangażowaniem a sukcesem w nauce języka. Celem tych wszystkich wysiłków jest zaproponowanie konkretnych rekomendacji, które pozwoliłyby nauczycielom generować zaangażowanie i zapobiegać zniechęceniu.

Zakończenie

Zaangażowanie ucznia jest ważne w każdej dziedzinie akademickiej, jednak w przypadku nauki języka obcego zaangażowanie przybierające formę użycia języka jest niezbędnym warunkiem rozwoju biegłości językowej. Stąd duże zainteresowanie tym aspektem uczenia się wśród badaczy procesów nabywania języka. Wielu z nich skupia się na badaniu zaangażowania w odniesieniu do specyficznych cech kontekstu, na przykład rodzaju zadania, sposobu organizacji pracy na lekcji, zachowania uczniów i nauczyciela, tak aby móc zaproponować konkretne zalecenia, jak zbudować angażujące środowisko nauki. W tym celu niezbędne są dalsze badania przekrojowe i podłużne, eksploracyjne i eksperymentalne, obejmujące różne grupy wiekowe i poziomy zaawansowania. Na pewno należy uwzględnić tematykę zaangażowania w kursach przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela, tak aby zwiększyć świadomość adeptów zawodu w tym zakresie.

Przedstawione tu fakty i przemyślenia stanowią jedynie zarys informacji na temat zaangażowania i wycinek badań na ten temat. Na pewno nie wyczerpują tematyki związanej z aktywnym udziałem uczniów w procesie nauki języka, jednak mam nadzieję, że będą inspiracją do podejmowania własnych obserwacji i badań.

Bibliografia

- Appleton J. J., Christenson S. L., Furlong M. J., 2008: *Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct*. „Psychology in the Schools”, vol. 45, issue 5, s. 369–386. <https://doi.org/10.1002/pits.20303>
- Baralt M., Gurzynski-Weiss L., Kim Y., 2016: *Engagement with language: How examining learners' affective and social engagement explains successful learner-generated attention to form*. W: *Peer interaction and second language learning. Pedagogical potential and research agenda*. Eds. M. Sato, S. Ballinger. Language Learning & Language Teaching, vol. 45. Amsterdam–Philadelphia: John Benjamins, s. 209–240.
- Bernales C., 2016: *Conflicting pathways to participation in the FL classroom: L2 speech production vs. L2 thought processes*. „Foreign Language Annals”, vol. 49, issue 2, s. 367–383. <https://doi.org/10.1111/flan.12200>
- Bygate M., Samuda V., 2009: *Creating pressure in task pedagogy: The joint roles of field, purpose, and engagement within the interaction approach*. W: *Multiple perspectives on interaction: second language research in honor of Susan M. Gass*. Eds. A. Mackey, C. Polio. New York: Taylor & Francis / Routledge, s. 90–116.
- Christenson S. L., Reschly A. L., Wylie C., eds., 2012: *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer.
- Dao P., 2019: *Effects of task goal orientation on learner engagement in task performance*. „International Review of Applied Linguistics in Language Teaching”, vol. 59, no. 3. <https://doi.org/10.1515/iral-2018-0188>
- Dao P., 2020: *Effect of interaction strategy instruction on learner engagement in peer interaction*. „System”, vol. 91, art.102244. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102244>
- Dao P., Sato M., 2021: *Exploring fluctuations in the relationship between learners' positive emotional engagement and their interactional behaviours*. „Language Teaching Research”, vol. 25, issue 6, s. 972–994. <https://doi.org/10.1177/13621688211044238>
- Deci E. L., Ryan R. M., 1985: *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Dörnyei Z., Kormos J., 2000: *The role of individual and social variables in oral task performance*. „Language Teaching Research”, vol. 4, issue 3, s. 275–300.
- Egbert J., 2020: *Engagement, technology, and language tasks: Optimizing student learning*. „International Journal of TESOL Studies”, vol. 2, issue 4, s. 110–118.
- Ferniez Dobao A., 2016: *Peer interaction and learning*. W: *Peer interaction and second language learning. Pedagogical potential and research agenda*. Eds. S. Ballinger, M. Sato. Amsterdam–Philadelphia: John Benjamins, s. 33–61.
- Finn J. D., Zimmer K. S., 2012: *Student engagement: What is it? Why does it matter?* W: *Handbook of research on student engagement*. Eds. S. L. Christenson, A. L. Reschly, C. Wylie. New York: Springer, s. 97–131. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_5
- Fortune A., Thorp D., 2001: *Knotted i entangled: New light on the identification, classification and value of language related episodes in collaborative output tasks*. „Language Awareness”, vol. 10, issue 2–3, 143–160.
- Fredricks J. A., Blumenfeld P. C., Paris A. H., 2004: *School engagement: Potential of the concept, state of the evidence*. „Review of Educational Research”, vol. 74, s. 59–109.
- Fredricks J. A., McColskey W., 2012: *The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments*. W: *Handbook of*

- research on student engagement*. Eds. S. L. Christenson, A. L. Reschly, C. Wylie. New York: Springer, s. 763–782.
- Fredricks J. i in., 2011: *Measuring student engagement in upper elementary through high school: A description of 21 instruments*. „Education”, vol. 12, 1, s. 119–133.
- Furlong M. J., Christenson S. L., 2008: *Engaging students at school and with learning: A relevant construct for all students*. „Psychology in the Schools”, vol. 45, issue 5, s. 365–368. <https://doi.org/10.1002/pits.20302>
- Han Y., Hyli F., 2015: *Exploring learner engagement with written corrective feedback in a Chinese tertiary EFL classroom*. „Journal of Second Language Writing”, vol. 30, s. 31–44. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2015.08.002>
- Hektner J. M., Schmidt J. A., Csikszentmihalyi M. (2007): *Experience sampling method: Measuring the quality of everyday life*. Sage Publications, Inc.
- Helme S., Clarke D., 2001: *Cognitive engagement in the mathematics classroom*. W: *Perspectives on practice and meaning in mathematics and science classrooms*. Ed. D. Clarke. Dordrecht–Boston: Kluwer Academic Publishers, s. 131–153.
- Henry A., Thorsen C., 2018: *Disaffection and agentic engagement: “Redesigning” activities to enable authentic self-expression*. „Language Teaching Research”, vol. 24, [issue] 4. <https://doi.org/10.1177/1362168818795976>
- Hiver P., Al-Hoorie A. H., Mercer S., 2021: *Student engagement in the language classroom*. Bristol: Multilingual Matters.
- Hiver P., Wu J., 2023: *Engagement in TBLT*. W: *The role of the learner in task-based language teaching theory and research methods*. Eds. C. Lambert, S. Aubrey, G. Bui. [New York]: Routledge, s. 74–90. <https://doi.org/10.4324/9781003227267-7>
- Hiver P. i in., 2024: *Engagement in language learning: A systematic review of 20 years of research methods and definitions*. „Language Teaching Research”, vol. 28, issue 1, s. 201–230. <https://doi.org/10.1177/13621688211001289>
- Järvelä S., Renninger K. A., 2014: *Designing for learning*. W: *The Cambridge handbook of the learning sciences*. Ed. R. K. Sawyer. New York: Cambridge University Press, s. 668–685. <https://doi.org/10.1017/cbo9781139519526.040>
- Kong Q.-P., Wong N.-Y., Lam C.-C., 2003: *Student engagement in mathematics: Development of instrument and validation of construct*. „Mathematics Education Research Journal”, vol. 15, [issue] 1, s. 4–21. <https://doi.org/10.1007/bf03217366>
- Linnenbrink E. A., Pintrich P. R., 2003: *The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom*. „Reading Writing Quarterly”, vol. 19, issue 2, s. 119–137. <https://doi.org/10.1080/10573560308223>
- MacIntyre P. D., Legatto J. J., 2011: *A dynamic system approach to willingness to communicate: Developing an idiodynamic method to capture rapidly changing affect*. „Applied Linguistics”, vol. 32, issue 2, s. 149–171.
- Mercer S., 2015: *Social network analysis and complex dynamic systems*. W: *Motivational dynamics in language learning*. Eds. Z. Dornyei, P. MacIntyre, A. Henry. Bristol–Buffalo: Multilingual Matters, s. 73–82.
- Mercer S., 2019: *Language learner engagement: Setting the scene*. W: X. Gao, C. Davison, C. Leung (eds.), *International handbook of English language teaching*. Cham: Springer.
- Mercer S., Dörnyei Z., 2020: *Engaging language learners in contemporary classrooms*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Mystkowska-Wiertelak A., 2022: *Teachers’ accounts of learners’ engagement and disaffection in the language classroom*. „The Language Learning Journal”, vol. 50, issue 3, s. 393–405.
- Mystkowska-Wiertelak A., Bielak J., Wiertelak W. (w przygotowaniu). *An idiodynamic investigation of L2 learners’ engagement in classroom speaking tasks*.

- Nakamura S., Phung L., Reinders H., 2021: *The effect of learner choice on L2 task engagement*. „Studies in Second Language Acquisition”, vol. 43, issue 2, s. 428–441. <https://doi.org/10.1017/s027226312000042x>
- Oga-Baldwin W. L. Q., 2019: *Acting, thinking, feeling, making, collaborating: The engagement process in foreign language learning*. „System”, vol. 86, art. 102128. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.102128>
- Oga-Baldwin W. L. Q., Fryer L. K., 2021: *Engagement growth in language learning classrooms: A latent growth analysis of engagement in Japanese elementary schools. W: Student engagement in the language classroom*. Eds. P. Hiver, A. H. Al-Hoorie, S. Mercer. Bristol: Multilingual Matters, s. 224–240.
- Oga-Baldwin W. L. Q. i in., 2017: *Motivating young language learners: A longitudinal model of self-determined motivation in elementary school foreign language classes*. „Contemporary Educational Psychology”, vol. 49, s. 140–150. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.01.010>
- Pekrun R., Linnenbrink-Garcia L., 2012: *Academic emotions and student engagement. W: Handbook of research on student engagement*. Eds. S. L. Christenson, A. L. Reschly, C. Wylie. New York: Springer, s. 259–282.
- Philp J., Duchesne S., 2016: *Exploring engagement in tasks in the language classroom*. „Annual Review of Applied Linguistics”, vol. 36, s. 50–72. <https://doi.org/10.1017/S0267190515000094>
- Phung L., 2017: *Task preference, affective response, and engagement in L2 use in a US university context*. „Language Teaching Research”, vol. 21, issue 6, s. 751–766. <https://doi.org/10.1177/1362168816683561>
- Platt E., Brooks F. B., 2002: *Task engagement: A turning point in foreign language development*. „Language Learning”, vol. 52, issue 2, s. 365–400. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00187>
- Reeve J., 2009: *Motivation and engagement. W: Educational psychology: Reflection for action*. Eds. A. M. O'Donnel, J. Reeve, J. K. Smith. Hoboken: Wiley, s. 366–401.
- Reeve J., 2012: *A self-determination theory perspective on student engagement. W: Handbook of research on student engagement*. Eds. S. L. Christenson, A. L. Reschly, C. Wylie. New York: Springer, s. 149–172.
- Reeve J., Tseng C.-M., 2011: *Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities*. „Contemporary Educational Psychology”, vol. 36, issue 4, s. 257–267. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>
- Reschly A. L., Christenson S. L., 2012: *Jingle, jangle, and conceptual haziness: evolution and future directions of the engagement construct. W: Handbook of research on student engagement*. Eds. S. L. Christenson, A. L. Reschly, C. Wylie. New York: Springer, s. 3–19. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_1
- Sang Y., Hiver P., 2021: *Engagement and companion constructs in language learning: Conceptualizing learners' involvement in the L2 classroom. W: Student engagement in the language classroom*. Eds. P. Hiver, A. H. Al-Hoorie, S. Mercer. Bristol: Multilingual Matters, s. 17–37.
- Schmidt R., 2001: *Attention. W: Cognition and second language instruction*. Ed. P. Robinson. [Cambridge]: Cambridge University Press, s. 3–32. <https://doi.org/10.1017/cbo9781139524780.003>
- Sinatra G. M., Heddy B. C., Lombardi D., 2015: *The challenges of defining and measuring student engagement in science*. „Educational Psychologist”, vol. 50, issue 1, s. 1–13.
- Skinner E. A., Pitzer J., 2012: *Developmental dynamics of engagement, coping, and everyday resilience. W: Handbook of research on student engagement*. Eds. S. L. Christenson, A. L. Reschly, C. Wylie. New York: Springer Science, s. 21–44.

- Skinner E. A., Kindermann T. A., Furrer C. J., 2009: *A motivational perspective on engagement and disaffection*. „Educational and Psychological Measurement”, vol. 69, issue 3, 493–525. <https://doi.org/10.1177/0013164408323233>
- Skinner i in., 2009: *Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development*. W: *Handbook of motivation at school*. Eds. K. R. Wenzel, A. Wifield. New York: Routledge, s. 223–245.
- Snyder Ohta A., 2001: *Second language acquisition processes in the classroom: Learning Japanese*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Storch N., 2008: *Metatalk in a pair work activity: Level of engagement and implications for language development*. „Language Awareness”, vol. 17, s. 95–114.
- Sulis G., Philp J., 2021: *Exploring connections between classroom environment and engagement in the foreign language classroom*. W: *Student engagement in the language classroom*. Eds. P. Hiver, A. H. Al-Hoorie, S. Mercer. Bristol: Multilingual Matters, s. 101–129.
- Sulis G., 2022: *Engagement in the foreign language classroom: Micro and macro perspectives*. „System”, vol. 110, art. 102902. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102902>
- Svalberg A. M.-L., 2007: *Language awareness and language learning*. „Language Teaching”, vol. 40, s. 287–308. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004491>
- Svalberg A. M.-L., 2009: *Engagement with language: interrogating a construct*. „Language Awareness”, vol. 18, issue 3–4, s. 242–258. <https://doi.org/10.1080/09658410903197264>
- Svalberg A. M.-L., 2017: *Researching language engagement; current trends and future directions*. „Language Awareness”, vol. 27, s. 21–39. <http://doi.org/10.1080/09658416.2017.1406490>
- Svalberg A. M.-L., 2021: *Engagement with language in relation to form-focused versus meaning-focused teaching and learning*. W: *Student engagement in the language classroom*. Eds. P. Hiver, A. H. Al-Hoorie, S. Mercer. Bristol: Multilingual Matters, s. 38–55.
- Swain M., Lapkin S., 2001: *Focus on form through collaborative dialogue*. W: *Researching pedagogic tasks: second language learning, teaching, and testing*. Eds. M. Bygate, P. Skehan, M. Swain. Harlow: Longman, s. 260–279.
- Wolters C. A., Taylor D. J., 2012: *A self-regulated learning perspective on student engagement*. W: *Handbook of research on student engagement*. Eds. S. Christenson, A. Reschly, C. Wylie. New York: Springer, s. 75–100.

Learner engagement

Abstract: Learner engagement, a construct that denotes active involvement in the process of learning, has recently gained a well-deserved place among other individual learner differences, overshadowing the impact of motivation. In this article, learner engagement is presented as a result of the interplay of learner internal and context-dependent factors. The discussion includes various definitions and concern engagement dimensions and types, as well as engagement manifestations in learners' behaviour and attitudes. Finally, research procedures and tools frequently applied in the study of learner engagement are briefly described.

Key words: learner engagement, task engagement, engagement with language, language classroom

Stacje dydaktyczne jako metoda wspierania autonomii i aktywizowania studentów w kształceniu językowym

Streszczenie: Nieodzownym czynnikiem efektywnego uczenia się jest autonomia uczestników procesu dydaktycznego. Dydaktycy konstruktywistyczni podnoszą znaczenie uczenia się jako aktywnego procesu konstruktywistycznego. Oznacza to, że każda nowa wiedza powstaje na podstawie wiedzy i doświadczenia zdobytych wcześniej, a jednocześnie przetworzonych. Zgodnie z trójkątem efektywności Edgara Dale’a, edukacja przez działanie sprzyja nie tylko efektywniejszemu poznawaniu, ale także stosowaniu przyswojonych wiadomości i umiejętności. Dlatego kluczową rolę w procesie uczenia się pełnią metody aktywizujące. Celem w artykule jest zaprezentowanie metody stacji dydaktycznych w kształceniu językowym na studiach wyższych. Autorka szczegółowo omawia przebieg zajęć z jej wykorzystaniem, jak również przedstawia wyniki badania przeprowadzonego po zakończeniu pracy na stacjach. W eksperymencie brało udział 101 studentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych drugiego stopnia, studiujących filologię angielską na Uniwersytecie Jana Długosza w Częstochowie. Artykuł zwraca podsumowanie zawierające najważniejsze wnioski i przydatne wskazówki dla nauczycieli.

Słowa kluczowe: metoda stacji dydaktycznych, autonomia uczenia się, aktywizacja uczących się

Słowa Benjamina Franklina: „Powiedz mi, a zapomnę. Pokaż mi, a zapamiętam. Zaangażuj, a zrozumie i nauczę się” – pokazują prawdę o uczeniu się (Wójcik, 1995, s. 10). Bierny odbiór informacji ma ograniczony wpływ na zapamiętywanie, podczas gdy zaangażowanie i aktywne uczestnictwo sprzyjają głębszemu zrozumieniu. Edukację od dawna postrzega się jako proces zdobywania wiedzy i umiejętności. Tradycyjne nauczanie często było skupiane na przekazywaniu informacji uczniom przez nauczyciela, przy założeniu jednokierunkowego przepływu wiedzy. Idea wskazana przez Franklina podważa to konwencjonalne podejście, podkreślając znaczenie aktywnego zaangażowania w proces uczenia się.

Wielu badaczy (Belcher, 2003; Oblinger, 2006; Park, Choi, 2014; Wyżga, 2009) zaleca stosowanie w szkolnictwie wyższym technik aktywnego uczenia się, opartego na współpracy. Jednakże, jak wskazuje Olga Wyżga (2009, s. 82), wśród zastosowanych metod nauczania studenci i nauczyciele na pierwszym miejscu wymieniają wykład. Jest to dość zaskakujący wynik, ponieważ w planie studiów istnieje również taka forma zajęć dydaktycznych jak ćwiczenia. Zróżnicowanie metod cieszy się dużą popularnością na poziomie szkoły podstawowej i średniej, ale w szkolnictwie wyższym jest stosunkowo rzadko obecne.

W artykule opisano aktywne i oparte na współpracy doświadczenie edukacyjne w szkolnictwie wyższym, zapewniające zróżnicowane nauczanie w klasie uniwersyteckiej. Stacje edukacyjne to jedna z metod praktycznego działania, którą można wykorzystać w ćwiczeniu poznanych podczas danej lekcji wiadomości i umiejętności. Dzięki osadzeniu zadań w stacjach zajęcia stają się bardziej interesujące, pobudzają kreatywność, wyobraźnię i myślenie, a co najważniejsze – motywują uczniów do działania i współpracy. Z tego wynika zadowolenie ucznia, będące, według Melvina L. Silbermana (2006, s. 27), bardzo ważnym komponentem aktywnego nauczania, gdyż idzie ono w parze z chęcią działania oraz ze wzrostem zainteresowania i zaangażowania ucznia. To z kolei przekłada się na zapamiętywanie. Zgodnie z teorią Edgara Dale’a z 1969 roku dotyczącą trójkąta uczenia się zapamiętujemy 10% tego, co czytamy, 20% tego, co słyszymy, 30% tego, co widzimy, 50% tego, co słyszymy i widzimy, 70% tego, co mówimy, i aż 90% tego, co sami robimy (Dwyer, 2010, s. 431). Jeśli więc uznamy działanie za najbardziej efektywną metodę nauki, należy rozważyć, jak nauczyciel może aktywizować współczesnego ucznia, by go do tego działania zachęcić.

Metoda stacji dydaktycznych

Jedną ze skutecznych form kształcenia na uczelni wyższej jest stosowanie strategii i metod nauczania, które pobudzają studentką aktywność i ciekawość poznawczą. Ponadto ważne jest, aby tak zainspirować młodych ludzi, ażeby po zajęciach samodzielnie dążyli do zdobywania wiedzy i poszukiwali pomocnych w tym rozwiązań. Metoda stacji dydaktycznych (ang. *learning stations*) to forma zajęć, w której uczniowie wykonują czynności edukacyjne w określonych obszarach wyznaczonych w procesie uczenia się – nauczania poprzez pracę indywidualną lub w grupach, według określonych wskazówek nauczyciela (Petrović, Cenić, 2018, s. 83).

Wykorzystanie stacji dydaktycznych w edukacji znane jest od początków ubiegłego stulecia. Wówczas stacje, nazwane przez Ovide'a Decroly'a ośrodkami zainteresowań (Okoń, 2004, s. 68), a przez Marię Grzegorzewską ośrodkami pracy, były definiowane jako stanowiska lub kąciaki zainteresowań, które uczeń mógł dowolnie zająć w zależności od swoich preferencji i zainteresowań (Petrović, Cenić, 2018, s. 85). W wyborze stacji uczeń miał kierować się jedynie osobistą aktywnością poznawczą, wolą głębszego zrozumienia zagadnienia lub tematu, który wzbudza w nim ciekawość.

Obecna koncepcja stacji edukacyjnych rozwinęła się na podstawie tak zwanego treningu w kołach zainteresowań, stosowanego od 1952 roku w zajęciach sportowych przez Ronalda Ernesta Morgana i Grahama Thomasa Adamsona (Reich, Grebe, 2008, s. 94). W Niemczech metodę spopularyzowali Roland Bauer i Irmtraud Hegele (Bauer, 2009, s. 67).

Według Maryellen S. Cosgrove (1992, s. 4) stacje dydaktyczne powinny stwarzać możliwość osiągnięcia określonego celu, jak również zawierać elementy, dzięki którym będą realizowane treści programowe. Ćwiczenia w obrębie stacji powinny aktywizować, czyli – zgodnie z taksonomią Benjamina Blooma (Gershon, 2018, s. 168) – zachęcać do intensywniejszego działania, a więc do zastosowania zdobytej wiedzy, jednocześnie ucząc krytycznego myślenia.

Barbara Kimes Myers i Karen Maurer (1987, s. 25) wskazują trzy typy stacji dydaktycznych:

- zamknięty, gdy praca studentów jest całkowicie kontrolowana przez nauczyciela (zadania zwykle generują odpowiedzi typu zamkniętego);
- częściowo otwarty, dający większą swobodę w działaniu (zadania zwykle generują odpowiedzi typu otwartego);
- całkowicie otwarty, dający nieograniczoną swobodę pracy z wykorzystaniem poznanych treści, a także zmuszający do autokorekty i samokontroli.

Konstruktywiści zgodnie przyjmują, że działanie i autonomia są najważniejsze w procesie nauczania i uczenia się. Pomimo rozbieżności w poglądach dotyczących interakcji i otoczenia, łączy ich zgodna koncepcja podmiotowości ucznia we wspomnianym procesie. Istotą teorii rozwoju intelektualnego Jeana Piageta i społeczno-kulturowej teorii rozwoju Lwa Wygotskiego jest aktywność ucznia będącego podmiotem w centrum poznawania (Filipiak, 2007, s. 4). Ponadto ważne jest budowanie wiedzy na podstawie wcześniejszych doświadczeń (Wilson, 2004, s. 65). W związku z tym eksperymentowanie i poznawanie tego, co nieznanie i dalekie, powinno się opierać na tym, co znane i bliskie. W autonomicznym procesie uczenia się nowa wiedza jest budowana na bazie wcześniejszej wiedzy i doświadczeniu. Skuteczność tego procesu zależy od zdolności jednostki do samodzielnego uczenia się. Istnieje kilka kluczowych cech osobowościowych, które sprzyjają efektywnemu i autonomicznemu uczeniu się:

- akceptacja samego siebie i zaufanie do własnych możliwości podczas przyswajania nowej wiedzy;
- motywacja zarówno wewnętrzna, jak i zewnętrzna, która napędza proces uczenia się;
- akceptacja samodzielności w procesie nauki, gotowość do podejmowania własnych decyzji i działań;
- umiejętność wyznaczania sobie celów nauki, co pozwala na skoncentrowanie wysiłków na konkretnych osiągnięciach;
- systematyczne planowanie własnej ścieżki uczenia się, zwłaszcza gdy nie określono materiałów dydaktycznych;
- ocena wyników własnej nauki, umożliwiająca świadome dostosowywanie strategii i podejść w celu osiągnięcia lepszych rezultatów (Kołodziejczyk, 2013, s. 44).

W perspektywie dydaktyki konstruktywistycznej uczenie się jest procesem opartym na interakcjach między nauczycielem a uczącym się. Uczniowie aktywnie budują swoją wiedzę, wykorzystując już posiadane informacje, zamiast jedynie je rejestrować. W konstruktywizmie kładzie się nacisk na proces, w którym uczący się tworzą i rozwijają swoją wiedzę. W ten sposób kształcenie staje się wyzwaniem, które pozwala uczniom na rozwój i poszerzanie horyzontów rozumienia świata (Dylak, 2000, s. 71).

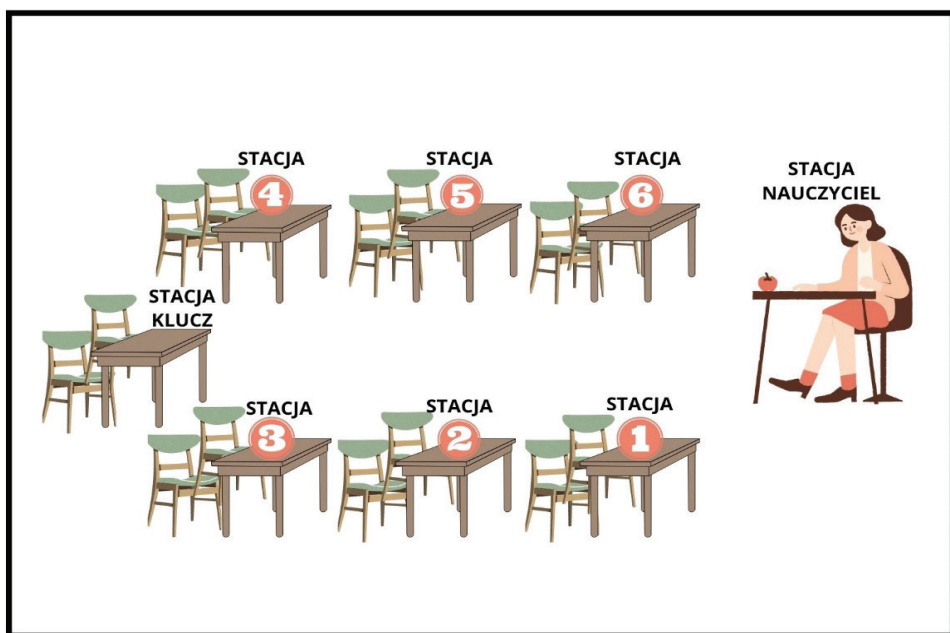
Uczenie się, zgodnie z założeniami dydaktyki konstruktywistycznej, jest interaktywnym procesem, w którym nauczyciel i uczeń biorą aktywny udział, choć obserwują go z różnych perspektyw. Postępy w nauce dokonują się poprzez konstrukcję, rekonstrukcję i dekonstrukcję wiedzy. Konstrukcja to tworzenie nowej wiedzy, rekonstrukcja to ponowne odkrywanie i eksploracja wiedzy, a dekonstrukcja to badanie, ujawnianie i odrzucanie dotychczasowych przekonań (Reich, 2006, s. 182).

W kontekście dydaktyki konstruktywistycznej studenci powinni wspólnie z nauczycielem planować swój proces uczenia się poprzez kształtowanie swojej wiedzy przy użyciu indywidualnych strategii uczenia się, wspieranych przez metody zastosowane przez nauczyciela. Należy zaznaczyć kilka istotnych kryteriów, które określają metodę stacji dydaktycznych jako konstruktywistyczną:

- umożliwia samodzielne, zorganizowane uczenie się z wysokim stopniem autonomii;
- zapewnia powtarzalny i zrozumiały proces uczenia się, który kończy się sukcesem;
- pozwala na wspólne planowanie i badanie procesu uczenia się przez nauczyciela i uczącego się;
- zapewnia przekazywanie informacji zwrotnej oraz wdrażanie systemowego oceniania;
- otwiera możliwość pracy różnymi metodami, względnie dochodzenia do wiedzy różnymi drogami (Kołodziejczyk, 2016, s. 45–46).

Metoda stacji dydaktycznych umożliwia uczniom poznanie przez działanie. W kontekście kształtowania procesu uczenia się autonomia jest istotnym elementem. Doświadczeniu nowego sprzyja różnorodność aktywności, która wpływa na zaangażowanie uczniów poprzez pobudzenie ich zmysłów i kanałów poznawczych, jak również wyobraźni i myślenia. W tym celu dobrze jest przygotować przestrzeń i właściwie ją zorganizować (Raźniak, 2020, s. 94). Rysunek 1 przedstawia przykładowy układ stacji zadaniowych.

Stacje powinny być ponumerowane lub nazwane, na przykład: Stacja 1, Stacja 2, Stacja 3 itd. W każdej powinna się znaleźć instrukcja wykonania zadania oraz karta pracy. Opcjonalnie, według uznania nauczyciela, można przygotować tak zwaną stację kluczową (ang. *key station*), będącą stacją kontrolną, przy której uczniowie po wykonaniu wszystkich zadań sprawdzają poprawność swoich odpowiedzi i rozwiązań. Jest to ważny element zajęć, gdyż w procesie budowania autonomii i rozwijania krytycznego myślenia u uczniów to oni sami – a nie nauczyciel – powinni weryfikować efekty swojej pracy. Ponadto sprawdzanie uczy autonomii i samooceny. W konsekwencji uczniowie zdają sobie sprawę ze swoich błędów, rozumieją, czego się nauczyli i co wykonali właściwie, a także czego powinni się nauczyć i co utrwalić (Raźniak, 2020, s. 95).



Rysunek 1. Przykładowy układ stacji zadaniowych

Źródło: Opracowanie własne.

Tworzenie ciekawych i kreatywnych stacji jest trudne, ale efekty edukacyjne, jakie przynosi ta ciężka praca, sprawiają, że znajduje ona swoje uzasadnienie. W kolejnym podrozdziale szczegółowo omówiono przebieg zajęć z wykorzystaniem metody stacji wraz z praktycznymi wskazówkami dla nauczycieli dotyczącymi projektowania stanowisk edukacyjnych.

Przebieg zajęć z wykorzystaniem metody stacji edukacyjnych

W niniejszej części artykułu tytułowa metoda została zaprezentowana na przykładzie konkretnych materiałów, kompatybilnych z programem podręcznika *Proficiency expert: coursebook* (Roderick, Nuttal, Kenny, 2013). Materiały przeznaczone są na 90 minut zajęć ze studentami drugiego stopnia filologii angielskiej. Nauczyciel opracował jeden temat stanowiący jednostkę powtórzeniową drugiego rozdziału wspomnianej książki, to jest *The natural World*. Zakres tematu zależy od stopnia trudności i fazy pracy nad danym zagadnieniem. W przypadku kompleksowych zagadnień dobrze jest podzielić je na mniejsze części. Zadania nie powinny być zbyt złożone, tak aby przeciętny uczestnik mógł wykonać je w czasie około 10 do 20 minut. Ponadto stopień trudności zadań powinien być dostosowany do poziomu uczestników i ich umiejętności samodzielnej pracy. Ważne, aby każde zadanie było sformułowane niezależnie od pozostałych, tak by studenci nie musieli wykonywać ich w tym samym czasie w jednym kierunku (co w prawdzie jest możliwe, lecz w przypadku licznych grup bardzo niepraktyczne).

Hanna Kołodziejczyk wymienia cztery fazy stacji edukacyjnych:

Faza I. Planowanie

Autorka wskazuje, że sukces w pracy metodą stacji uczenia się zależy w dużej mierze od dobrego planowania. W związku z tym należy się pochylić nad następującymi elementami: wybór tematu, sens zastosowania metody w przypadku danego tematu, struktura i cele szczegółowe, grupa adresatów, sposób oceny, zaplanowanie czasu i miejsca. Jest to najbardziej pracochłonne zadanie, które musi wykonać nauczyciel. Gwarancja sukcesu i satysfakcji wszystkich zainteresowanych stron zależy w dużej mierze od właściwego planu (Kołodziejczyk, 2013, s. 51).

Faza II. Przygotowanie praktyczne i wprowadzenie do pracy na stacjach uczenia się

Na podstawie sformułowanego tematu i określonych celów edukacyjnych, nauczyciel organizuje praktyczną pracę na stacjach w następujący sposób:

- organizacja miejsca na stacji (ustawienie stołów, krzeseł etc.);
- przygotowanie materiałów (tabliczki z numerem poszczególnych stacji, kopie z materiałami, instrukcje z objaśnieniami etc.);
- zapoznanie studentów z treściami, technikami, celami uczenia się przyporządkowanymi do poszczególnych stacji;
- określenie czasu na wykonanie zadania;
- dokonanie podziału na grupy lub pary uczących się (Kołodziejczyk, 2013, s. 52).

Faza III. Realizacja – wędrówka po stacjach

Nauczyciel dokonuje losowego podziału na grupy. W przypadku licznych grup zajęciowych sposób ten wydaje się zasadny, gdyż unikniemy wtedy grupowania się studentów udzielających się lub nieaktywnych albo uczniów zdolnych i tych z trudnościami w nauce. W tym przypadku sprawdzi się technika odliczania, na przykład jeśli mamy sześć stacji, prosimy kolejno studentów do policzenia do sześciu. Następnie wszyscy, którym przypadł numer 1, wędrują do stacji numer 1, ci z numerem 2 idą do stacji numer 2 itp. Na ponumerowanych ławkach leżą rozłożone zadania. Nauczyciel określa czas na wykonanie poszczególnych stacji dydaktycznych. W przypadku 90-minutowych zajęć praktyczne jest zastosowanie równego podziału czasu (na każdą z sześciu stacji – 15 minut). Dzięki odpowiedniemu zaplanowaniu czasu przechodzenie od stacji do stacji będzie płynniejsze. W tym celu warto jest zastosować jakąś aplikację, na przykład *online-stopwatch* (www.online-stopwatch.com), która pozwoli na poprawne odliczenie czasu pracy studentów. W sytuacji, gdy któraś z grup jednak skończy wcześniej, ważna jest tak zwana stacja nauczyciel czy, jak proponuje Hanna Kołodziejczyk (2013, s. 52), stacja poczekalnia. Niezależnie od nomenklatury cel jest ten sam, uczniowie wykonują dowolne zadania z puli zadań dodatkowych do momentu, aż pozostałe grupy ukończą swoje zadania. Mogą to być na przykład krzyżówki, rebusy lub ciekawostki dotyczące poznanego zagadnienia.

Faza IV: Analiza i refleksja

Po zrealizowaniu zadań przez grupy istotna jest kontrola. Studenci udają się do stacji klucz, gdzie sprawdzają poprawność swoich odpowiedzi i rozwiązań. Dzięki tej aktywności studenci mogą samodzielnie ocenić, czego się nauczyli i co wykonali właściwie, a nad czym jeszcze powinni popracować. Poza etapem sprawdzenia, w miarę możliwości, jeśli typy zadań tego wymagają (na przykład zadania otwarte, w których możliwe jest więcej niż jedno rozwiązanie), należy wdrożyć proces demonstrowania rezultatów pracy studentów. Według Melvina L. Silbermana (2006, s. 29), wypowiedanie się i dzielenie się pomysłami to nie tylko sposób na rozwijanie kreatywności i otwartości, lecz również szansa na zapamiętanie nawet 90% tego, co mówimy.

Zaleca się, aby po zakończeniu pracy na stacjach nauczyciel wraz ze studentami dokonali wspólnej analizy oraz refleksji nad procesem uczenia się i nauczania za pomocą metody stacji dydaktycznych (Kołodziejczyk, 2013, s. 53).

Praktyczny sposób realizacji poszczególnych faz stacji uczenia się zaprezentowano w załączniku 1, na końcu artykułu. Znajdują się tam przydatne materiały przygotowane do bezpośredniego wykorzystania podczas pracy ze studentami.

Problem oraz pytania badawcze

Przedmiotem prezentowanego badania była rola metody stacji dydaktycznych w procesie aktywizowania uczących się języka drugiego na studiach wyższych. Badanie przeprowadzono na Uniwersytecie Jana Długosza w Częstochowie wśród studentów drugiego stopnia filologii angielskiej w roku akademickim 2022/2023 i 2023/2024. Wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego, w postaci ankiety skierowanej do studentów, 101 osób (87 studentów stacjonarnych, 13 studentów niestacjonarnych). W związku z tym wielkość próby można określić jako dużą (Łobocki, 2007, s. 63).

Podjmując zadanie obserwacji oraz opisu i wyjaśnienia wskazanego problemu badawczego, sformułowano następujące pytanie główne: Czy i w jakim stopniu metoda stacji dydaktycznych wspomaga autonomię i aktywizowanie uczących się języka angielskiego jako drugiego na studiach wyższych?

W celu precyzyjnego ujęcia zagadnienia sformułowano następujące pytania szczegółowe:

1. Czy proces uczenia się z wykorzystaniem metody stacji dydaktycznych sprawił studentom satysfakcję?
2. Czy uczenie się z wykorzystaniem metody stacji dydaktycznych sprawiło studentom trudność?
3. Jakie czynniki będą występowały najczęściej w trakcie oceny samopoczucia studentów wykonujących zadania na stacjach dydaktycznych?
4. Czy i w jakich zdaniach studenci potrzebowali pomocy w trakcie wykonywania ćwiczeń na poszczególnych stacjach dydaktycznych?
5. Jakie zmiany powinien wprowadzić nauczyciel prowadzący zajęcia przy użyciu metody stacji dydaktycznych?

Sformułowanie problemu i pytań badawczych pozwoliło na przygotowanie odpowiedniego narzędzia badawczego (ankiety składającej się z ośmiu otwartych pytań; zob. tabela 1) oraz przejście do następnego etapu postępowania badawczego, który opisano w kolejnym rozdziale tego artykułu.

Analiza wyników badań własnych

W celu opracowania danych jakościowych dokonano ich pogrupowania, a dalej ich kategoryzacji i wstępnej analizy porządkującej. Kategoryzacja przebiegała w ten sposób, że odpowiedzi studentów zostały podzielone na segmenty, a następnie każdemu z nich została przypisana kategoria (A, B, C...) ze względu na częstotliwość podobnych wypowiedzi (tabela 1). W ten sposób wyłoniono zjawiska, w ramach których uporządkowano elementy niższego rzędu (więcej na temat tak zwanej teorii ugruntowanej zob. Dörnyei, 2007).

Ponad połowa badanych stwierdziła, że zadania, które były wykonywane na stacjach dydaktycznych, były dostosowane do poziomu grup. Nauczyciel prowadzący potwierdził, że ćwiczenia odpowiadały treściom programu na poziomie C2 według europejskiego systemu opisu kształcenia językowego, ESOKJ (ang. Common European Framework of Reference for Languages, CEFR). 31 ankietowanych stwierdziło, że niektóre zdania w zadaniu dotyczącym strony biernej były trudne, w szczególności te dotyczące form bezosobowych. Dla niektórych studentów trudnością okazała się współpraca z pozostałymi członkami grupy. Nieznaczna liczba uczestników (czterech) miała problemy techniczne oraz merytoryczne. Trzy osoby wskazały, że niektóre pytania w zadaniu z kołem fortuny były trudne, gdyż wymagały szczegółowej wiedzy z danego zakresu tematycznego.

W odpowiedzi na drugie pytanie wszyscy ankietowani podzielili ten sam pogląd w odniesieniu do poczucia satysfakcji z procesu uczenia się. Wszyscy ankietowani pozytywnie ocenili pracę z wykorzystaniem metody stacji dydaktycznych. W jednym przypadku uczestnik uznał, że „warto było czekać 4 lata na takie fajne zajęcia”.

Kolejna część ankiety dotyczyła samopoczucia w trakcie pracy na stacjach dydaktycznych. Połowa uczestników uznała, że była zmotywowana. Jedna dziesiąta badanych doceniła to, że w ciekawy sposób mogła sprawdzić swój stan wiedzy. 18 studentów wspomniało o odczuciu przyływu adrenaliny w trakcie ćwiczeń wykorzystujących elementy grywalizacji. Temat bycia akceptowanym poruszyło 12 ankietowanych; studentom przyniosło satysfakcję to, że nauczyciel monitorował ich pracę i otrzymywali od niego pozytywne o niej opinie.

W związku z pytaniem o to, z których elementów zajęć studenci byli zadowoleni, ponad połowa ankietowanych w szczególności doceniła grę Taboo. Ponad jedna trzecia badanych również pozytywnie oceniła ćwiczenie dotyczące strony biernej w aplikacji Kahoot. 15 osób wskazało, że w trakcie zadań ukierunkowanych na wypowiedzi na dany temat każdy z uczestników miał równe szanse, a studenci, którzy za dużo mówili, byli ograniczeni czasowo tak samo jak inni. Tylko marginalna część respondentów (trzech studentów) doceniła

różnorodność zadań i technik oraz możliwość wyrażania swoich opinii i słuchania opinii innych, jak również akceptowania innych poglądów.

Jeśli chodzi o pomoc w trakcie wykonywania zadań, ponad połowa studentów radziła sobie świetnie i nie potrzebowała wsparcia nauczyciela. Jedynie dwie piąte ankietowanych uznało udział nauczyciela za niezbędny. Trzy czwarte osób potrzebowało pomocy w zadaniu z niektórymi czasownikami złożonymi, a jedna czwarta poprosiła o dodatkowo wyjaśnienie, jak prawidłowo wykonać ćwiczenie z krzyżówką.

W odpowiedzi na pytanie dotyczące oceny jakości wypracowanych efektów 30 osób wyraziło zaskoczenie swoją kreatywnością. 21 studentów uznało, że dzięki ćwiczeniu w aplikacji Kahoot nauczyli się pracy pod presją czasu. Motyw czasu pojawił się w 10 innych wypowiedziach, w których respondenci wskazali, że dzięki zadaniu z klepsydrą nauczyli się umiejętnie zarządzać czasem. Dzięki pracy na stacjach dydaktycznych – zgodnie z deklaracjami zawartymi w ankietach – 12 osób poznało swoje mocne i słabe strony, a 10 uznało, że jest dobrze przygotowanych do testu. 15 studentów zauważyło swoje braki w zakresie kompetencji gramatycznej i uznało, że muszą powtórzyć temat struktury strony biernej. Niewielka liczba ankietowanych (cztery osoby) zwróciła uwagę na możliwość rozwoju kompetencji społecznej poprzez pracę z osobami, z którymi nigdy wcześniej nie mieli okazji dłużej porozmawiać.

Analiza danych ujawniła także negatywne opinie o aplikacjach Wordwall i Kahoot. Trzy czwarte osób zasugerowało, że odpowiedzi w quizie mogłyby wyświetlać się również na telefonie, a nie jedynie na tablicy interaktywnej. Kolejnym z zastrzeżeń w odniesieniu do tych aplikacji, wyrażonym przez 25 ankietowanych, była wielkość czcionki, studenci wskazali bowiem, że nie wszystko było czytelne.

Tabela 1.

Wyniki ankietyzacji wśród studentów drugiego stopnia filologii angielskiej

Nr	Pytanie kwestionariusza ankiety	Odpowiedzi studentów	L
1	Co sprawiło mi trudność, a co było łatwe?	Zadania nie były trudne, były dostosowane do poziomu grupy	54
		Niektóre zdania w zadaniu dotyczące strony biernej były trudne, w szczególności te dotyczące form bezosobowych	32
		Trudność sprawiła mi komunikacja z innymi osobami w grupie, z którymi mam mniejszy kontakt	8
		Niektóre pytania w zadaniu z kołem fortuny były trudne, gdyż wymagały szczegółowej wiedzy z danego zakresu tematycznego	3
		Miałem trudność z dostępem do Internetu	4
2	Czy proces uczenia sprawiał mi satysfakcję?	Zdecydowanie tak	62
		Tak	25
		Takie zajęcia to przyjemność	13
		Warto było czekać aż 4 lata na takie fajne zajęcia	1
3	Jak się czułam(-łem) się w trakcie pracy na stacjach dydaktycznych?	Satysfakcję, że mogę sprawdzić, ile już umiem, w fajny sposób	10
		Doceniona(-ny) w trakcie zadań grupowych, gdyż nauczyciel monitorował zadania w grupach i chwalił studentów	12
		Zmotywowana(-ny)	51
		Czułam(-łem) przypływ adrenaliny w trakcie zadań wykorzystujących elementy grywalizacji	18
		Odwagę oraz brak stresu podczas wykonywania zadań na stacjach	10
4	Co w szczególności mi się podobało / nie podobało?	Różnorodność zadań i technik	3
		Wyrażanie swoich opinii, słuchanie opinii innych oraz akceptowanie innych poglądów	3
		Zadania z użyciem telefonu (Kahoot)	37
		Gra Taboo była rewelacyjna	46
		To, że w zadaniach na czas każdy miał równe szanse, osoby, które za dużo mówią, były limitowane, tak samo jak inni	12

cd. tab. 1

5	Czy potrzebowałam(-łem) pomocy w trakcie wykonywania zadań?	Tak	39
		Raczej nie	48
		Zdecydowanie nie	14
6	W jakich zadaniach potrzebowałam(-łem) pomocy?	Potrzebowałam(-łem) pomocy w zadaniu z niektórymi czasownikami złożonymi	75
		Potrzebowałam(-łem) pomocy w dodatkowym wyjaśnieniu na czym polega ćwiczenie z krzyżówką. Nigdy wcześniej nie spotkałam(em) się z takim sposobem wykorzystania krzyżówki	26
7	Jak oceniam jakość wypracowanych efektów?	Jestem dobrze przygotowany do testu	10
		Muszę jeszcze powtórzyć zagadnienia ze strony biernej	15
		Dzięki zajęciom poznałam(-łem) swoje mocne i słabe strony	12
		Dzięki zajęciom miałem okazję pracować z osobami, z którymi nigdy wcześniej nie miałem okazji dłużej porozmawiać	4
		Dzięki zadaniu z klepsydrą nauczyłam(-łem) się umiejętnie zarządzać czasem	12
		Dzięki ćwiczeniu na Kahoot nauczyłam(-łem) się pracy pod presją czasu	21
		Nie myślałam(-łem), że jestem tak kreatywna(-ny), o czym przekonałam(-łem) się w trakcie ćwiczeń z wykorzystaniem krzyżówki i Taboo	27
8	Czy coś powinno być zmienione, jeśli tak, to dlaczego i, ewentualnie, w jaki sposób?	Odpowiedzi w quizie w aplikacji Kahoot mogłyby wyświetlać się również na telefonie, a nie jedynie na tablicy interaktywnej	75
		Czcionka w aplikacjach Wordwall i Kahoot powinna być większa	26

Źródło: Opracowanie własne.

Wnioski

W odpowiedzi na szczegółowe pytania badawcze, można stwierdzić, że zdecydowana większość studentów doceniła metodę stacji dydaktycznych, która w większości sprawiła im satysfakcję. Pomimo nieznaczących trudności tech-

nicznych uczestnicy docenili możliwość pracy z wykorzystaniem cyfrowych narzędzi Kahoot czy Wordwall.

Ponadto studenci czuli się zmotywowani oraz odczuwali przypływ adrenaliny, co niewątpliwie miało wpływ na ich zaangażowanie. Warto zauważyć, że w trakcie wykonywania ćwiczeń w formie stacji dydaktycznych studenci nie odczuwali stresu, inaczej więc niż w trakcie tradycyjnych zajęć, testów czy egzaminów, którym ten często towarzyszy. Można to tłumaczyć tym, że studenci czują się bezpieczni, pracując na stacjach zadaniowych, dzięki świadomości, że w każdej chwili mogą liczyć na wsparcie nauczyciela. Dodatkowo metoda stacji dydaktycznych umożliwia studentom doświadczanie poczucia wspólnoty, zachęca do przejawiania inicjatywy i daje szansę na osiągnięcie sukcesu. Nawet ci uczestnicy, którzy zwykle nie mają najwyższych wyników w nauce, dzięki podziałowi na małe grupy otrzymują wsparcie kolegów i czują się pewniej. Praca w grupie z pewnością sprzyja też wzajemnej komunikacji.

Analiza danych pozwala stwierdzić, że rola nauczyciela jest niezbędna w prawidłowym przebiegu zajęć z wykorzystaniem metody stacji dydaktycznych. Prowadzący nie tylko pełni rolę kontrolną, ale również monitoruje pracę studentów i służy pomocą w przypadku napotykanym trudności, które w grupie badanej dotyczyły głównie struktur gramatyczno-leksykalnych. Nauczyciel nie jest biernym uczestnikiem zajęć, lecz komentuje pracę studentów i podaje szczegółowe informacje związane z ich osiągnięciami.

Reasumując, każdy proces nauczania różni się w zależności od jego odbiorców, również w omawianym przypadku studenci zauważyli, że nauczyciel powinien dokonać zmian w zakresie wykorzystania interaktywnych gier. Dzięki metodzie stacji dydaktycznych studenci dostrzegli i docenili swoje mocne strony, takie jak kreatywność, czy docenili umiejętność zarządzania czasem i pracy pod presją czasu. Wśród czynników wpływających na aktywność studentów należy wymienić polisensoryczność działania, rozumianą jako adaptację metod i technik pracy do stylu uczenia się i kanału percepcji.

Podsumowanie

Nadrzędnym celem w artykule było przedstawienie metod stacji dydaktycznych w nauczaniu prowadzonym na uniwersytecie. Pandemia COVID-19 wymusiła na nauczycielach akademickich poszerzenie zakresu metod nauczania. Nauczyciele stosujący polimetodyczność urozmaicają swoje zajęcia, poszerzają ofertę edukacyjną dla studentów, a przede wszystkim przyczyniają się do ich

pełnego rozwoju, pobudzają ich aktywność, ułatwiają im lepsze zapamiętanie i zrozumienie nawet najtrudniejszych treści.

Ponadto student zostaje wyposażony nie tylko w wiedzę praktyczną na temat różnych strategii i metod nauczania, lecz także w umiejętności miękkie, w tym umożliwiające efektywną pracę w zespole. Na podstawie opinii studentów biorących udział w badaniu wysunięto wnioski, że warto wprowadzić do nauki metodę stacji dydaktycznych, gdyż wspiera ona autonomię oraz aktywizuje uczących się. Rozwój umiejętności miękkich pozwala na skuteczną komunikację i współpracę z innymi ludźmi. Z analizy ankiet wynika również, że w pracy na stacjach dydaktycznych studenci docenili możliwość rozwijania umiejętności zarządzania czasem. Konieczność odpowiedzi w określonym czasie pozwoliła im na lepsze przygotowanie do egzaminu ustnego, w trakcie którego muszą mierzyć się z presją czasu. Wykorzystanie grywalizacji wpływa zaś na zaangażowanie i pobudzenie do nauki, o czym świadczą komentarze ankietowanych dotyczące opinii na temat trudniejszych konstrukcji strony biernej (np. konstrukcje bezosobowe typu: „It is said”, „It is acknowledge that”).

Wprowadzenie metody stacji dydaktycznych zwiększa atrakcyjność zajęć językowych dzięki ciekawym rozwiązaniom, wyzwala w studentach kreatywność i otwartość oraz motywuje ich do nauki. Wobec niewielu trudności wymienianych przez ankietowanych można wskazać jedną istotną wadę omawianej metody dotyczącą pracy nauczyciela. Jest to przygotowywanie materiałów na poszczególne stanowiska, które bywa bardzo czasochłonne. Należy jednak podkreślić, że materiały mogą zostać jeszcze wielokrotnie zastosowane na zajęciach, a zalety metody stanowią niebagatelną przeciwwagę. Dowody empiryczne wskazują, że metoda stacji dydaktycznych ma pozytywny wpływ na kreatywność, krytyczne myślenie, komunikację, współpracę i rozwiązywanie problemów. Konieczne są jednak dalsze badania w celu określenia wpływu metody stacji dydaktycznych na osiągnięcia studentów w nauce.

Bibliografia

- Bauer R., 2009: *Lernen an Stationen in der Grundschule [...] Lernen an Stationen weiterentwickeln: Wege zur Differenzierung und zum individuellen Lernen* / Roland Bauer. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Belcher J. W., 2003: *Improving student understanding with TEAL*. „The MIT Faculty Newsletter”, vol. 16, issue 2, s. 1–10.
- Cosgrove M. S., 1992: *Inside learning centers*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse.
- Dörnyei Z., 2007: *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

- Drew H., Kenny N., Wyat R., 2013: *Proficiency expert: Teacher's resource materials*. Harlow: Pearson Education Limited Edinburgh Gate.
- Dwyer F., 2010: *Edgar Dale's cone of experience: A quasi-experimental analysis*. „International Journal of Instructional Media”, vol. 37, issue 4, p. 431.
- Dylak S., 2000: *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*. W: *Współczesność a kształcenie nauczycieli*. Red. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, s. 63–82.
- Filipiak E., 2007: *Różne perspektywy i podejścia w edukacji: J. P. Piaget, L. S. Wygotski, R. H. Schaffer, J. S. Bruner*. „Forum Dydaktyczne: przeszłość, teraźniejszość, przyszłość”, nr 2, s. 4–5.
- Gershon M., 2018: *How to use Bloom's taxonomy in the classroom: The complete guide*. Learning Sciences International, Blairsville.
- Myers B. K., Maurer K., 1987: *Teaching with less talking: Learning centers in the kindergarten*. „Young Children”, vol. 42, no. 5, s. 20–27.
- Kołodziejczyk H., 2013: *Stacje uczenia się jako metoda wspierania autonomii oraz aktywizowania uczących się*. W: *PLEJ_2 czyli Psycholingwistyczne eksploracje językowe*. Red. O. Majchrzak. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Łobocki M., 2007: *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Myers B., Maurer K., 1987: *Teaching with less talking: Learning centers in the kindergarten*. „Young Children”, vol. 42, no. 5, s. 20–27.
- Oblinger D., 2006: *Learning spaces*. Washington, DC: Educause.
- Okoń W., 2004: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Park E. L., Choi B. K., 2014: *Transformation of classroom spaces: Traditional versus active learning classroom in colleges*. „Higher Education”, vol. 68, s. 749–771.
- Petrović J., Cenić S., 2018: *Decroly method – theory and practice*. „Didactica Slovenica. Ppeditoška obzorja. Znanstvena revija za didaktiko”, letnik 33, [št.] 2, s. 78–90.
- Reich K., 2006: *Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*. Weinheim–Basel: Beltz Verlag.
- Reich K., Grebe U., 2008: *Stationenlernen*. Köln: Universität Köln. http://methodenpool.uni-koeln.de/stationenlernen/stationenlernen_darstellung.html [dostęp: 26.06.2013].
- Raźniak A., 2020. *Kameleon na macie, czyli kodowanie metodą stacji zadaniowych*. „Języki Obce w Szkole”, vol. 2, s. 95–100.
- Roderick M., Nuttal C., Kenny N., 2013: *Proficiency expert: coursebook*. Harlow: Pearson Education Ltd.
- Silberman M. L., 2006: *Training the active training way: 8 strategies to spark learning and change*. San Francisco: Pfeiffer.
- Wilson M. E., 2004: *Teaching, learning, and millennial students*. „New Directions for Student Services”, issue 106, s. 59–71. <https://doi.org/10.1002/ss.125>
- Wójcik A., 1995: *ABC metodyki kształcenia dorosłych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Wyżga O., 2009: *Współczesne wyzwania dydaktyki szkoły wyższej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.

Didactic stations as a method for promoting autonomy and activating students in language training

A b s t r a c t: An essential factor in effective learning is the autonomous approach of participants in the didactic process. Constructivist didactics, in considerations regarding learning theory, emphasizes the significance of learning as an active constructivist process. This means that each new piece of knowledge is constructed on the basis of previously acquired knowledge and experience, utilizing them while simultaneously changing them. According to Edgar Dale's cone of experience, education through action promotes not only more effective learning but also the application of acquired knowledge and skills. Therefore, activating methods play a crucial role in the learning process. The author aims to present the technique of didactic stations in higher education. She discusses in detail the course of classes using the aforementioned method, as well as presents the results of a study conducted after the work at the stations. The experiment involved 101 second-degree students, both full-time and part-time, studying English Studies at Jan Długosz University in Częstochowa. The article concludes with a summary presenting the most important conclusions and useful tips for teachers.

Key words: learning stations, learning autonomy, learners' activation

Załączniki

STACJA 1

AIM: To practice answering a CPE „Warm-up” question.

TIME: 15 minutes.

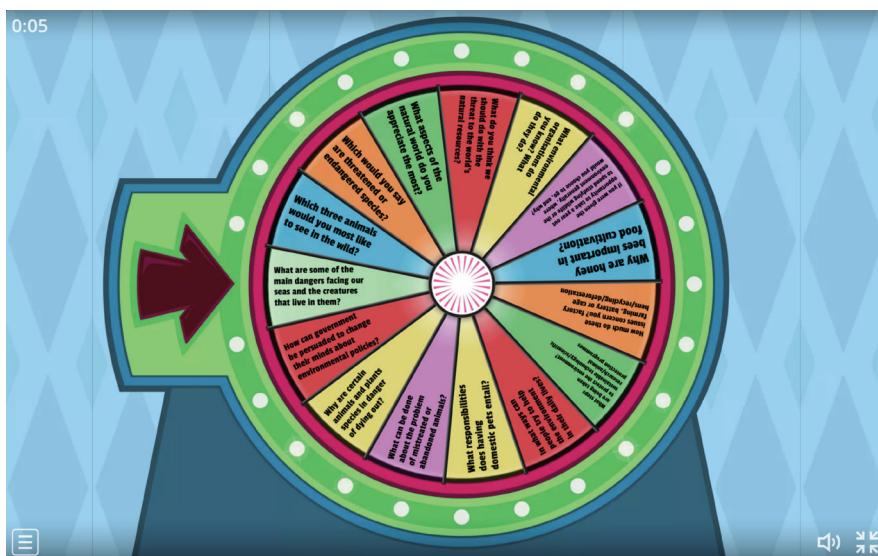
ACTIVITY TYPE: Groupwork.

PROCEDURE:

1. The students scan the QR code or enter the address (<http://wordwall.net/resource/66259953>) in their browsers.
2. Each group member spins the wheel and then answer the question within 1 minute. Use an hourglass to measure time for the task.
3. After time expires, the student eliminates the question, and the next person on your left spins the wheel.



<http://wordwall.net/resource/66259953>



Źródło: *EXPERT PROFICIENCY C2 The natural world*, udostępnione przez: U75660355. Wordwall: <http://wordwall.net/resource/66259953> [dostęp: 26.06.2023].

STACJA 2

AIM: To review phrasal verbs which use the same verbs but different particles.
TIME: 15 minutes.

ACTIVITY TYPE: Group work. Students complete sentences using a verb (in its correct form) so that it forms a phrasal verb. They use these verbs to play a noughts-and-crosses (tic tac toe) board game.

PROCEDURE:

1. Divide the group into two teams, and give each team a copy of the activity.
2. Explain that each sentence can be completed with a verb from the box at the top of the page. These verbs, combined with the particle(s) in the sentences, form a phrasal verb. Each verb can be used in three sentences.
3. Teams take it in turns to choose a sentence (any sentence – they do not need to work through them in order), identify which verb is missing, including its correct form, and then write the verb (together with the sentence number) in one of the spaces in the grid at the bottom of their page. The aim of the activity is to collect rows of three spaces, either horizontally, vertically or diagonally, a bit like noughts and crosses. At the same time that they are trying to collect rows of three, they should also try to prevent the other student from doing likewise. Note that once a student has collected a row of three spaces, they must draw a line through those spaces. They cannot incorporate those spaces into a new row of three.

4. Allow about 15 minutes for this, then tell the students to stop and review their answers. The winning student in each pair is the student with the most rows of three, provided that all of the verbs and their correct forms correspond with the sentence numbers.

02

2

Photocopiable activity

Three in a row

come crack cut die hand step wipe

- 1 A preservation order in the town means that it is illegal to ____ down any tree over 20 years old.
- 2 When the supermarket chain announced they intended to build a new shop on protected land, they naturally ____ up against a lot of local opposition.
- 3 Environmental organisations are urging governments to ____ down on poachers.
- 4 The wild population of koalas is in danger of ____ out completely.
- 5 We've been focusing too much on details. We need to ____ back and look at the bigger picture.
- 6 Before we set out into the jungle, our guide ____ out bottles of water and bags of nuts.
- 7 The stress was getting to me, and I felt like I was beginning to ____ up.
- 8 Recently, scientists have been perplexed by a mysterious disease which is ____ out the honey bee population in North America.
- 9 When fire fighters went on strike, the army ____ in to provide fire-fighting duties.
- 10 I'm really struggling with my homework, and seriously doubt I'll be able to ____ it in on time.
- 11 This watch was ____ down to me by my father, who was given it by my grandfather.
- 12 Could you ____ up that mess on the floor before someone slips in it?
- 13 The fans went wild when their team won, and it took a long time for the excitement to ____ down.
- 14 A new environmental magazine is ____ out next week.
- 15 I stayed at home on Saturday night and ____ on with my dissertation.
- 16 There's something wrong with my mobile. Whenever I'm talking to someone, we keep getting ____ off.
- 17 After losing the company over £100,000, he was forced to ____ down from his position as chief buyer.
- 18 Overnight, almost £7 billion was ____ off share prices worldwide.
- 19 The best way to lose weight is to ____ out dairy products, and especially cheese, from your diet.
- 20 Helena ____ into a lot of money when her father died, and used it to start her own business.
- 21 The plant has ____ back above ground, but I think its roots are still alive.

STACJA 3

AIM: To review passive forms.

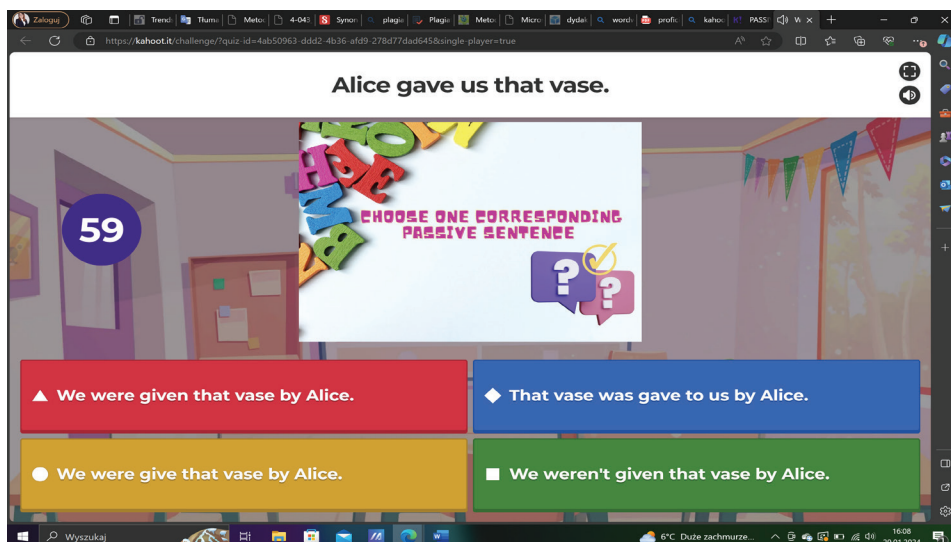
TIME: 15 minutes.

ACTIVITY TYPE: Individual or Groupwork. Depends on the number of students in a group.

PROCEDURE: The students use their mobile phones. The teacher uses the QR code or the link and students go to the site and write the PIN given by the teacher. Students play a game in which they must choose the corresponding passive sentence. They have 60 seconds and four answers to choose from.



<https://create.kahoot.it/share/passive-voice/4ab50963-ddd2-4b36-afd9-278d77dad645>



Źródło: Opracowanie własne na podstawie: <https://create.kahoot.it/share/passive-voice/4ab50963-ddd2-4b36-afd9-278d77dad645> [data dostępu: 26.06.2023].

STACJA 4

AIM: To review the vocabulary connected with the description of pets, wild animals, endangered species.

TIME: 15 minutes.

ACTIVITY TYPE: Group work.

PROCEDURE: The students put the cards face down on one pile. Then, one student takes one card from the top. The student has to describe the endangered species but can't use the "taboo words" (they are written on a card below the guess word); the rest of the team players have to guess the name. The person who guessed the name correctly takes the card. The person who sits on the left of the describer continues the game. The student with the highest number of guessed cards is the winner. If no one guessed the word, the card is put aside.

The set of the cards can be downloaded from the link:

<https://create.kahoot.it/share/passive-voice/4ab50963-ddd2-4b36-afd9-278d77dad645>



Źródło: Opracowanie własne na podstawie: http://www.canva.com/design/DAFXGdoOJJg/u_LDHeEfi-3pij5juQEtXlw/edit [dostęp: 26.06.2023].

STACJA 5

AIM: To practise answering a CPE Paper 4 “long turn” question.

TIME: 15 minutes.

ACTIVITY TYPE: Groupwork or pairwork. Student pairs give another pair a typical CPE Paper 4 “long turn” question, and evaluate their answer to it.

PREPARATION: Make one copy of activity per group of 4, and cut into 4 cards.

PROCEDURE:

1. Divide the class into groups of 4, and ask them to divide into teams of 2 (Team A and Team B). Explain that they are going to do a speaking activity in which they are going to award each other points based on their answers to a question.
2. Give Team A in each group their two Team A papers, and give Team B their two Team B papers. Tell them to read the instructions carefully, and ask you if anything is unclear. If necessary, ask concept questions to check they understand what they have to do.
3. Allow the students about 15 minutes to do the activity, including awarding points and giving their opposing team feedback on their answer. The winning team in each group is the team with the most points.

02

Photocopiable activity

Peer to peer

Team A instructions

You are going to give Team B the question on your other card, and you are going to decide how well they answer the question. You will do this as follows:

- Decide which student in Team B will answer the question, and which student will give his/her opinion afterwards. Give your question card to Team B.
- Allow the student who is answering the question up to 10 seconds to decide what he/she is going to say.
- Let him/her speak for about 2 minutes, then ask him/her to stop.
- Ask the other student *What do you think is the greatest danger that animals face from human activity?*

Award marks for Team B's answer as follows:

- 1 The first student answered the question well or satisfactorily, including the three points which followed it: 2 points
- 2 The first student used a good range of vocabulary and structures: 2 points
- 3 The first student structured his/her answer well, using a range of linking expressions, expressions giving personal opinions, etc.: 2 points
- 4 The first student in Team B didn't repeat himself/herself unnecessarily: 2 points
- 5 The first student didn't move away from the topic: 2 points
- 6 The second student gave a good answer to the 'follow-on' question: 5 points

Team A**Question for Team B (give them this card)****Task 1**

What negative effects are humans having on the animal world?

- pollution
- illegal hunting and fishing
- habitat destruction

Team B instructions

You are going to give Team A the question on your other card, and you are going to decide how well they answer the question. You will do this as follows:

- Decide which student in Team A will answer the question, and which student will give his/her opinion afterwards. Give your question card to Team A.
- Allow the student who is answering the question up to 10 seconds to decide what he/she is going to say.
- Let him/her speak for about 2 minutes, then ask him/her to stop.
- Ask the other student *What benefits does making urban areas more environmentally-friendly have for people and animals?*

Award marks for Team A's answer as follows:

- 1 The first student answered the question well or satisfactorily, including the three points which followed it: 2 points
- 2 The first student used a good range of vocabulary and structures: 2 points
- 3 The first student structured his/her answer well, using a range of linking expressions, expressions giving personal opinions, etc.: 2 points
- 4 The first student in Team A didn't repeat himself/herself unnecessarily: 2 points
- 5 The first student didn't move away from the topic: 2 points
- 6 The second student gave a good answer to the 'follow-on' question: 5 points

Team B**Question for Team A (give them this card)****Task 2**

How can we make cities and other urban areas more environmentally-friendly?

- creation of green, open spaces
- effective public transport strategy
- 'greener' buildings (e.g. solar power)

STACJA 6

AIM: To practise word formation, verbs → nouns ending in *-ion*.

TIME: 15 minutes.

ACTIVITY TYPE: Groupwork or pairwork.

PREPARATION: Make one copy of activity per group/pair.

PROCEDURES: Students do the task in either two teams or in pairs (depending on the number of people in a group). If they practice in groups, Team A takes student A cards whereas Team B takes Student B cards. Each person has to explain the words from his/her crossword by giving a definition. Student B has to guess the word. Then Student A asks for the missing word in his/her crossword and Student B has to define this word. The students take turns.

STUDENT A

Crossword

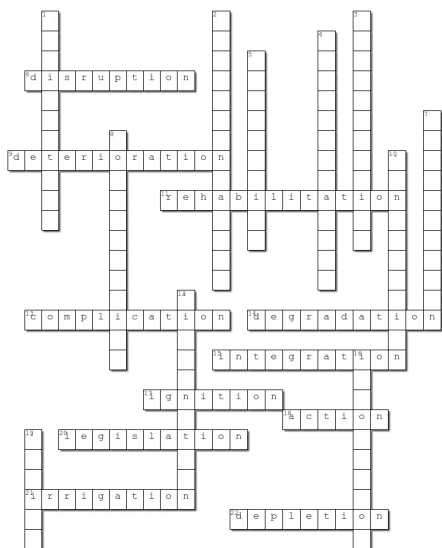
Word formation: verbs → nouns ending in *-ion*

Explain the words to your partner.

Do not use the words given.

Ask your partner to explain the missing words.

Complete the crossword.



STUDENT B

Crossword

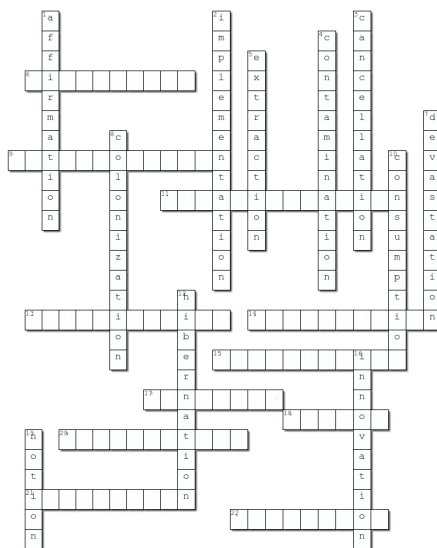
Word formation: verbs → nouns ending in *-ion*

Explain the words to your partner.

Do not use the words given.

Ask your partner to explain the missing words.

Complete the crossword.



Źródło: Opracowanie własne.

Emocje przedstawicieli pokolenia Z podczas pracy w parach na lektoracie w uniwersytecie ekonomicznym Wyniki badań

Streszczenie: Zasadniczym celem w artykule jest przedstawienie opinii studentów na temat emocji, jakie przeżywają podczas pracy w parach na lektoracie w uniwersytecie. Przedstawione zostały rozważania teoretyczne z obszaru kształtowania procesu glottodydaktycznego. Podkreślono w nich szczególną rolę emocji w procesie pogłębiania kompetencji obcojęzycznej, inteligencji kulturowej oraz kompetencji komunikacji międzykulturowej. Owe umiejętności są intensywnie doskonalone w klasach językowych na uczelniach. Autorka ukazuje wybrane cechy charakterystyczne przedstawicieli pokolenia Z. Na fundamencie rozważań teoretycznych zaprezentowano analizę wyników badań zrealizowanych w Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie dotyczącą opinii studentów – przedstawicieli pokolenia Z na temat emocji, jakie towarzyszą im podczas pracy w parach na zajęciach z języka obcego.

Słowa kluczowe: lektorat, rozmowa w języku obcym, praca w parach, pokolenie Z, emocje, komunikacja międzykulturowa, komunikacja międzypokoleniowa

Emocje w procesie glottodydaktycznym

Emocjonalność nauczycieli i studentów jako wymiar edukacji staje się w ostatnich latach przedmiotem intensywnego dyskursu naukowego. Wpływ na owe zjawisko miały niewątpliwie szybko zmieniające się uwarunkowania społeczno-gospodarcze. Należą do nich między innymi: rewolucja technologiczna, transformacja cyfrowa, rozwój sztucznej inteligencji, pandemia i okres obowiązkowej izolacji, wojna w Ukrainie, globalizacja, wejście do społeczności uniwersyteckiej przedstawicieli pokolenia Z, wzrastająca ilość zachorowań na

depresję. W obliczu tak turbulentnych zmian warto zastanowić się, jak z jednej strony modyfikować metody i formy kształcenia, aby dostosować je do potrzeb gospodarki i oczekiwań studentów, z drugiej zaś, jak zadbać o nauczycieli i studentów, aby proces kształcenia przebiegał harmonijnie, w przyjaznej atmosferze i był bogaty w relacje, które są obudowane pozytywnymi emocjami. Glottodydaktyka wpisuje się w szeroki i wieloaspektowy proces krajowego i europejskiego kształcenia uniwersyteckiego. W raporcie dla UNESCO (Delorsal i in., 1996) zaznacza się konieczność posiadania umiejętności umożliwiających współpracę i pokojowe współistnienie. Edukacja powinna skupiać się wokół czterech aspektów kształcenia, które zdaniem Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji UNESCO powinny być przedmiotem jednakowej troski w ustrukturyzowanym kształceniu. Do filarów tych należą: uczyć się, aby żyć wspólnie; uczyć się, aby wiedzieć; uczyć się, aby działać; uczyć się, aby być.

Merrill Swain (2013) podkreśliła, że proces nauczania języka obcego w znaczącym stopniu koncentruje się na procesach poznawczych, z pominięciem kwestii związanych z emocjami. Jej zdaniem pozytywne emocje grają kluczową rolę w procesie kształcenia, ponieważ poprawiają interakcję i komunikację. Emocje nie są wyizolowanymi reakcjami jednostki, ale raczej są regulowane w ramach interakcji międzyludzkich. Prawdziwy zwrot ku emocjom (Prior, 2019) nastąpił wraz z rozwojem psychologii pozytywnej (Seligmann, 2011), która kładzie nacisk na pozytywne aspekty życia człowieka, takie jak szczęście, mocne strony, mądrość, dobre samopoczucie. Podkreślano rolę pozytywnej edukacji językowej, zauważając, że miłe emocje powodują rozkwitanie i rozwój człowieka. Wzbudzając owe emocje w klasie językowej, wspiera się rozwój kompetencji obcojęzycznej. Ustalenia psychologii pozytywnej zostały zaimplementowane do procesu nauczania języka obcego (Gabryś-Barker, Gałajda, 2016).

Emocje stanowią również nieodłączny element kategorii inteligencji kulturowej (Piwowarczyk, 2016) oraz kompetencji komunikacji międzykulturowej (Piwowarczyk, 2020). Są to kluczowe umiejętności absolwentów uniwersytetów oczekiwane przez pracodawców w XXI wieku.

W świetle tych przesłanek pojawia się potrzeba pogłębionej analizy elementów procesu kształcenia językowego ze szczególnym uwzględnieniem emocji. Ważną metodą w glottodydaktyce jest praca w parach. Odpowiada ona taksonomii celów kształcenia według Benjamina Blooma (1956). Interakcje między studentami podczas zajęć językowych to szansa na prawdziwe porozumienie – na przykład przez odgrywanie scenek z restauracji, sklepu, kina, negocjacje etc. Metody te należą do aktywizujących metod nauczania i wzbudzają u studentów wiele emocji. Niektórzy z nich, zwłaszcza ci towarzyscy, ekstrawertycy, preferują tę formę zajęć i chętnie oddają się zabawie językowej podczas odgrywania ról i pracy w parach. Są też jednak studenci, zamknięci w sobie introwertycy, którzy bardzo niechętnie rozmawiają z kolegami z ławki i nad rozmowę przedkładają samodzielne czytanie tekstów czy rozwiązywanie ćwiczeń

gramatycznych. W artykule przedstawiono wyniki badań opinii studentów na temat emocji, jakie wzbudza w nich praca w parach podczas lektoratów na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie.

Pokolenie Z

Na emocje przeżywane przez nauczyciela i studenta istotny wpływ ma ich wzajemna komunikacja. Owa komunikacja – komunikacja międzypokoleniowa – jest niewątpliwie formą komunikacji międzykulturowej. Z punktu widzenia komunikacji międzykulturowej ważna jest świadomość znajomości elementów kultury interlokutora. Spotkanie w relacjach pedagogicznych bardzo odległych od siebie mentalnie pokoleń stwarza możliwość występowania dużych barier komunikacyjnych. Proces nauczania wymaga od nauczycieli już nie tylko zrozumienia, ale też coraz większej empatii. Trudność porozumienia się między ludźmi wynika bowiem nie tyle z różnic w systemach językowych, ile z braku zrozumienia inności Innego (Buber, 1992; Dąbrowski, 2009; Żółkowska, 2013) oraz z różnic w bagażu doświadczeń, przekonań i emocji (Piwowarczyk, 2020). Nauczyciel jest organizatorem procesu kształcenia, dlatego warto, aby poznał najważniejsze cechy partnera komunikacji, jakim jest przedstawiciel pokolenia Z. Owe poznanie nie implikuje bezkrytycznego podporządkowania się zmianom kulturowym, których nośnikiem jest młode pokolenie, lecz jest podstawą do poważnego „łapania” tego nurtu zmian, którym podlegają młodzi (Nowicka, 2020).

Istnieje wiele opracowań dotyczących owego pokolenia. Dla potrzeb artykułu – w tabeli 1 – zostały przedstawione cechy pokolenia Z według Marka McCrindle’a i Fell Ashley (2019).

Zgodnie z charakterystyką można przypuszczać, że pokolenie Z ma swoje preferencje, jeżeli chodzi o kanał komunikacji – jest nim oczywiście smartfon. Tym samym jest to grupa osób, która lepiej czuje się w komunikacji za pośrednictwem smartfona niż w komunikacji *face-to-face*. W literaturze podkreśla się również, że jest to pokolenie ludzi szczególnie wrażliwych, empatycznych, podatnych na zranienie i stres, a jednocześnie przekonanych o własnej wyjątkowości (tak zwana *snowflake generation*). Zdaniem niektórych badaczy częste przebywanie w internecie i ów mniejszy brak kontaktów twarzą w twarz osłabiają odporność psychiczną i dlatego typowy przedstawiciel pokolenia Z często czuje się osamotniony, nieszczęśliwy i nie jest zadowolony z życia. Korzystanie z mediów społecznościowych i porozumiewanie się za pośrednictwem komunikatorów wypierają inne formy rekreacji i interakcji społecznych – iGen spędza mniej czasu z przyjaciółmi i rodziną (Twenge, 2019). Biorąc to pod uwagę, należy zatem uznać, że głównym aspektem relacji pedagogicznych powinna stać się otwartość na odmienność młodego pokolenia oraz elastyczność działania.

Tabela 1.

Cechy pokolenia Z według Marka McCrindle'a i Fell Ashley

Cecha pokolenia Z	Charakterystyka
Pokolenie cyfrowe	Pokolenie od najmłodszych lat ma kontakt ze smartfonem i nowymi technologiami. Przenikają one wszystkie dziedziny życia i zacierają granice pomiędzy uczeniem się, pracą a rozrywką, tym co publiczne i prywatne. Wiedzę zdobywa natychmiast, klikając w ekran smartfona. Dla wielu przedstawicieli tego pokolenia życie wirtualne jest tak samo ważne jak życie w świecie rzeczywistym.
Pokolenie globalne	Dzięki nowoczesnym technologiom żyje w globalnej wiosce, gdzie nie ma granic między narodami i kontynentami. Przedstawiciele pokolenia Z są stale zalogowani w wirtualnym świecie i pozostają pod wpływem tych samych artefaktów kulturowych: muzyki, filmów, obrazów, wiadomości, słownictwa, stylu życia.
Pokolenie społeczne	Dzięki powszechnej dostępności mediów społecznościowych oraz stałej dostępności online pokolenie Z jest bardziej niż poprzednie pokolenia ukształtowane przez rówieśników. W sferze relacji społecznych ma to zarówno pozytywny, jak i negatywny wpływ. Komunikacja przebiega ponad granicami geograficznymi, społecznymi i demograficznymi. Ten rozszerzony świat jest źródłem informacji, opinii, edukacji.
Pokolenie mobilne	Cecha mobilności dotyczy nie tylko korzystania z urządzeń mobilnych, lecz także sfery zmian miejsca zamieszkania, pracy i kariery. Pokolenie Z żyje w globalnej perspektywie wyboru miejsca nauki, pracy, podróżowania. W pracy są nastawieni na ciągłe szkolenie się i zmiany kwalifikacji zawodowych. Mark McCrindle prognozuje, że dzisiejszy absolwent uczelni w ciągu swojego życia będzie pracował w 18 miejscach, rozwinie 6 ścieżek kariery i doświadczy 15 przeprowadzek do nowych miejsc zamieszkania.
Pokolenie wizualne	Młode pokolenie woli obejrzeć film na YouTube (5 miliardów odtwożeń dziennie) niż czytać omawiający dany problem artykuł w przeglądarce Google (3,5 miliona wyszukiwań dziennie). Obraz i kolor wypierają słowa i frazy.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: M. McCrindle, F. Ashley, 2019: *Understanding Generation Z: Recruiting, training and leading the next generation*. McCrindle Research, Norwest NSW, s. 10–23.

Badania własne

Celem badań przedstawionych w artykule była empiryczna odpowiedź na pytanie: jakie emocje towarzyszą przedstawicielom pokolenia Z podczas pracy w parach na lektoracie języka obcego w uniwersytecie ekonomicznym?

Analiza danych pierwotnych – narzędzie badawcze

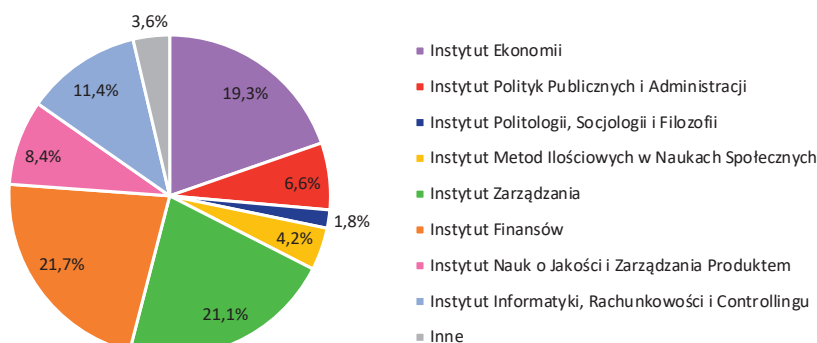
W badaniach została wykorzystana metoda ankietowa, jako forma pozyskiwania danych pierwotnych w stosunkowo dużej grupie badawczej. Założeniem było przeprowadzenie wywiadów kwestionariuszowych online ze studentami Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie. Ankieta składała się z metryczki, pytań zamkniętych i otwartych. W rezultacie prac związanych z poprawnym przeprowadzeniem procesu badawczego (Sagan, 1998) sformułowano kwestionariusz ankiety, na podstawie którego w lutym 2024 roku zrealizowano badania ankietowe.

Charakterystyka próby badawczej

Grupę badaną stanowiło 166 studentów Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie studiujących na pierwszym i drugim roku studiów stacjonarnych pierwszego stopnia. W badaniu wzięło udział 87 mężczyzn (52,4%) i 79 kobiet (47,6%). Respondenci uczęszczali na dwa lektoraty językowe – głównie jest to język angielski i inny z pozostałych siedmiu języków obcych nauczanych na UEK.

Struktura próby badawczej według instytutów

Badani reprezentowali wszystkie instytuty uczelni: Instytut Ekonomii, Instytut Finansów, Instytut Metod Ilościowych w Naukach Społecznych, Instytut Prawa, Instytut Gospodarki Przestrzennej i Studiów Miejskich, Instytut Politologii, Socjologii i Filozofii, Instytut Polityk Publicznych i Administracji, Instytut Informatyki, Rachunkowości i Controllingu, Instytut Nauk o Jakości i Zarządzaniu Produktem, Instytut Zarządzania. Struktura ankietowanych według instytutów została przedstawiona na wykresie 1.



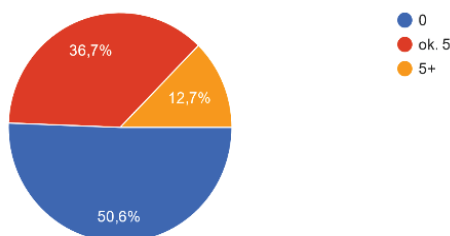
Wykres 1. Struktura próby badawczej według instytutów

Źródło: Opracowanie własne.

Najliczniejszą grupę wśród respondentów stanowili studenci Instytutu Zarządzania, Finansów i Ekonomii. Stanowi to odzwierciedlenie struktury liczebności studentów na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie.

Struktura próby badawczej według doświadczenia językowego

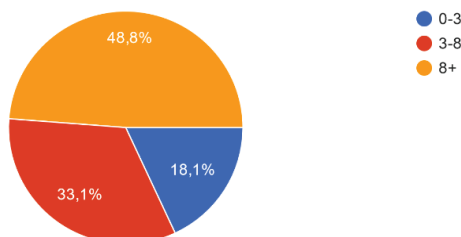
Z punktu widzenia celów badania istotną informacją o respondentach było to, czy utrzymują kontakty z obcokrajowcami, a więc czy mają okazję posługiwać się językiem obcym (wykres 2). Można domniemywać, że komunikowanie się w języku obcym w codziennym życiu może mieć wpływ na chęć rozmowy i pracy w parach podczas lektoratu. Nieco ponad połowa ankieterowanych (50,6%) wskazała, że nie utrzymuje kontaktów z obcokrajowcami, 36,7 % respondentów stwierdziło, że ma kontakt z około pięcioma obcokrajowcami, a 12,7% – że z ponad pięcioma obcokrajowcami. Przypuszcza się, że są to studenci aktywni międzynarodowo, działający w różnych organizacjach studenckich UEK, po pobytach zagranicznych itp. Owa działalność może mieć istotny wpływ na przyrost językowy oraz łatwość nauki języka obcego podczas rozmowy z drugim człowiekiem.



Wykres 2. Kontakty z obcokrajowcami badanych studentów (n = 166)

Źródło: Opracowanie własne.

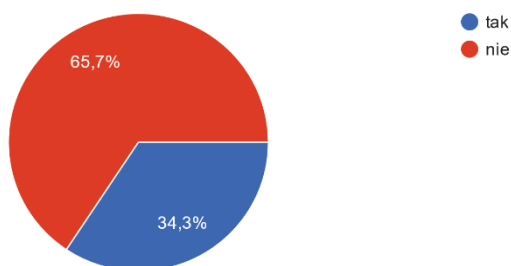
Badani studenci w większości wyjeżdżają za granicę. Prawie połowa badanych (48,8%) była więcej niż osiem razy za granicą. Około jedna trzecia badanych oznajmiła, że przebywała za granicą trzy do ośmiu razy. Nieco mniej niż jedna piąta (18,1%) studentów nie była za granicą lub była tam maksymalnie trzy razy (wykres 3).



Wykres 3. Pobyty zagraniczne badanych studentów (n = 166)

Źródło: Opracowanie własne.

Na pozytywne doświadczenia, motywację i chęć pracy w parach podczas lektoratu może mieć również wpływ to, czy student pracuje zawodowo w otoczeniu międzynarodowym, czy posługuje się w pracy językiem obcym. Wielu studentów Uniwersytetu Ekonomicznego już na pierwszym czy drugim roku studiów licencjackich podejmuje swoją pierwszą aktywność zawodową. Często jest to praca zdalna w języku angielskim dla licznych korporacji w Krakowie. Z tego powodu w badaniu zapytano respondentów o ich doświadczenia w tej kwestii. Prawie 66,0% ankietowanych nie ma doświadczenia w pracy w języku obcym. Nieco ponad jedna trzecia (34,3%) pracuje lub krótko pracowała w języku obcym (wykres 4).



Wykres 4. Posługiwanie się językiem obcym w pracy przez badanych studentów (n = 166)

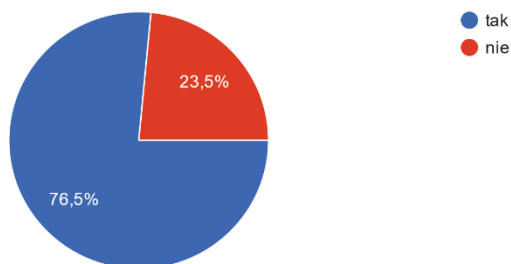
Źródło: Opracowanie własne.

Podczas lektoratów ze studentami na Uniwersytecie zaobserwowano, że studenci, którzy postawili swoje pierwsze kroki w pracy zawodowej, dostrzegają, jak ważna jest praktyczna znajomość języków obcych, w tym znajomość języka obcego innego niż język angielski. Kwestia korelacji aktywności zawodowej i motywacji do pracy w parach podczas lektoratu wymaga dalszych pogłębionych badań.

Wyniki badań

Warunkiem *sine qua non* pacy w parach w języku obcym podczas lektoratu jest chęć używania języka obcego i w ogóle mówienia w obcym języku, z tego względu ankietowanym zadano pytanie: „Czy lubisz rozmawiać w języku obcym?” (wykres 5). 76,5% ankietowanych odpowiedziało twierdząco na to pytanie. Wynik ten nie jest zaskakujący zwłaszcza w kontekście wywiadów pogłębionych przeprowadzonych przed sporządzeniem ankiety. Zdecydowana większość studentów lubi rozmawiać w języku obcym, mimo że sprawia im to trudność i często wiąże się z popełnianiem błędów. Chęć rozmowy w języku obcym jest czynnikiem pozytywnie wpływającym na pracę w parach na lektoracie. Wśród respondentów znalazła się grupa osób, które nie lubią rozmawiać

w języku obcym (23,5%). Może to być związane z uwarunkowaniami osobowościowymi badanych i jest ich swoistą cechą emocjonalną. Ze strony nauczyciela wymaga akceptacji i dostosowania form nauki.



Wykres 5. Odpowiedź na pytanie: „Czy lubisz rozmawiać w języku obcym?” (n = 166)

Źródło: Opracowanie własne.

Kolejna grupa pytań dotyczyła otwartości respondentów oraz gotowości poznania osób w grupie lektoratu i integracji z nimi. Otwartość wobec innych w grupie studenckiej jest istotna z punktu widzenia dialogu z drugim człowiekiem. Często podczas zajęć można zaobserwować, że jest grupa studentów, która chce jedynie „zaliczyć przedmiot”, zrobić minimum i nie ma potrzeby rozmowy, wymiany poglądów i dzielenia się sobą z innymi studentami. Stanowi to barierę w przyroście językowym i rozwoju umiejętności komunikacyjnych w języku obcym nie tylko dla owych studentów, ale również dla ich partnerów, często podkreślających, że chcą rozmawiać i ćwiczyć zadane przez lektora zwroty, lecz trafiają na partnera, który nie jest zainteresowany pracą w parach.

Na pytanie: „Czy lubisz ćwiczenia integrujące podczas lektoratów?” twierdząco odpowiedziało tylko 47,6% ankietowanych, a przecząco 52,4% (zob. tabela 2). Jest to ciekawy wynik zwłaszcza w kontekście tego, że podczas zajęć zaobserwowano, że studenci często korespondują na komunikatorach społecznościowych. Ich głównym zajęciem wydaje się właśnie komunikacja.

Na pytanie „Czy chętnie wykonujesz ćwiczenia w parach podczas lektoratów?” twierdząco odpowiedziało 59%, a przecząco 41% ankietowanych. Wynik ten jest zastanawiający, zwłaszcza w kontekście tezy McCrindle’a i Ashley, którzy twierdzą, że pokolenie Z jest uspołecznione.

Zaskakujące są odpowiedzi na pytanie: „Czy lubisz się socjalizować podczas lektoratu?”. Więcej niż połowa ankietowanych (60,8%) chce poznawać nowe osoby (wykres 6). Niepokojące wydaje się to, że 39,2% respondentów nie ma takiej chęci. Pojawia się zatem pytanie, czy u młodych ludzi zanika potrzeba bezpośredniej komunikacji. Czy może zmienia się sposób komunikacji na komunikację online. Uwarunkowania osobowościowe mogą stanowić jeden z czynników, który wpłynął na taki wynik. Niewątpliwie jednak pandemia, okres obowiązkowej izolacji skutkujący wycofaniem społecznym niektórych

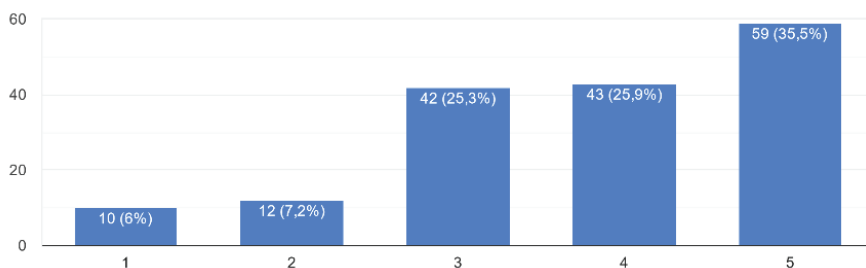
młodych ludzi, a także konflikt zbrojny na Ukrainie mają wpływ na taki wynik. Również rozwój komunikatorów społecznościowych powoduje zmianę form i sposobów komunikacji. Zarysowany trend może utrzymywać się w przyszłości. W kontekście tego wydaje się niezwykle istotne zintensyfikowanie ćwiczeń integrujących podczas zajęć na uczelniach. Będzie to stanowiło niewątpliwie ważny element budowania społeczeństwa dialogu i komunikacji.



Wykres 6. Stosunek do interakcji podczas lektoratów (n = 166)

Źródło: Opracowanie własne.

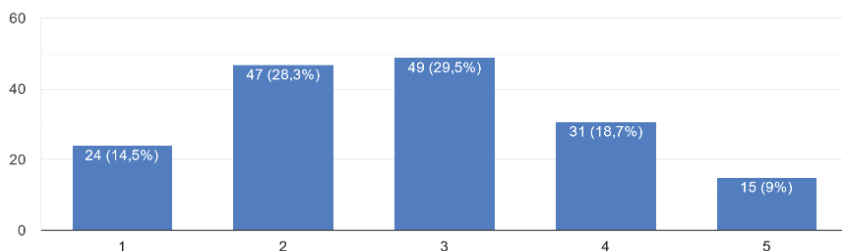
Istotna zmienną, która ma wpływ na przyjemne emocje podczas pracy w parach, ma poziom znajomości partnera rozmowy. Studenci podkreślali, że lepiej pracuje im się z osobą, którą znają i której ufają, niż z nowo poznaną. Ponad jedna trzecia respondentów (35,5%) ocenia ten aspekt na 5 w skali pięciopunktowej, 25,9% – na 4, a 25,3% – na 3 (wykres 7). W pytaniach otwartych studenci podkreślali, że nie lubią zmieniać partnerów rozmowy i wolą pracować z jedną osobą.



Wykres 7. „Tak, lubię rozmawiać i pracować w parze podczas lektoratów, ale z jedną ulubioną koleżanką / ulubionym kolegą” – ocena w skali od 1 do 5 (n = 166)

Źródło: Opracowanie własne.

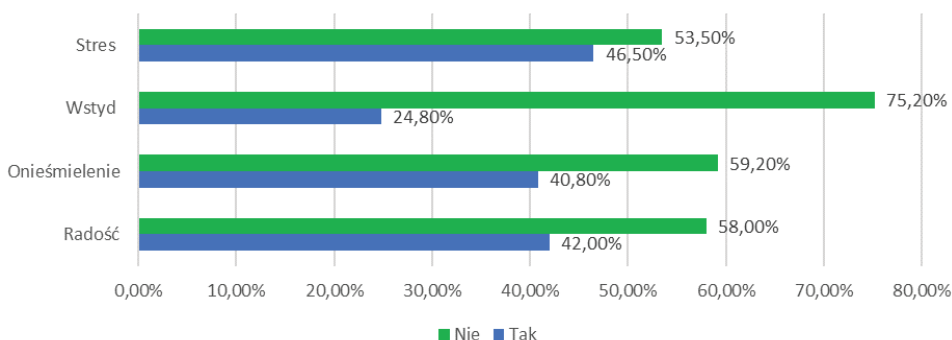
Respondenci zauważyli również, że sami lubią wykonywać zadania w parach, lecz zdarza się, że trafiają na partnera, który nie ma ochoty pracować lub jest niekomunikatywny. Zjawisko to nie jest jednak powszechne (wykres 8).



Wykres 8. „Tak, lubię rozmawiać i pracować w parze podczas lekturatu, ale trafiają na osoby, które niechętnie podejmują rozmowę w języku obcym” – ocena w skali od 1 do 5 (n = 166)

Źródło: Opracowanie własne.

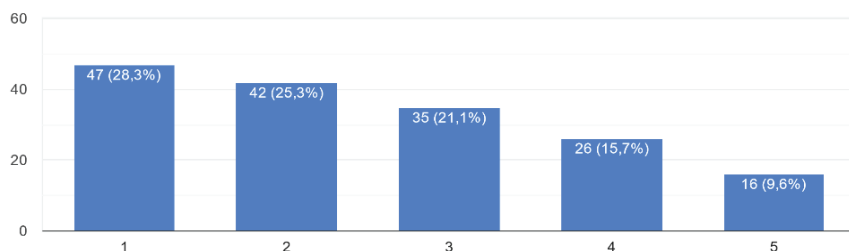
W badaniu zapytano respondentów, jakie emocje czują najczęściej w czasie, kiedy rozmawiają w języku obcym na lekturacie na uniwersytecie. 42,0% czuje radość, 40,8% onieśmienie i 24,8% wstyd, 46,5% stres (wykres 9). Niektórzy ankietowani nie zastanawiali się nad tym, jakie emocje czują, i byli zaskoczeni, że nauka języka obcego łączy się z odczuwaniem emocji, myśleli bowiem, że to tylko kwestia intelektu.



Wykres 9. Emocje odczuwane przez studentów podczas pracy w parach (n = 166)

Źródło: Opracowanie własne.

Poszukując czynników, które mogą wywierać negatywny wpływ na pracę w parach, respondentom zadano pytanie, czy zgadzają się ze stwierdzeniem, że ze względu na obawę przed negatywnym odbiorem, krytyką czy ośmieszeniem nie lubią pracy w parach na lekturacie. 28,3% badanych zdecydowanie zaprzeczyło temu stwierdzeniu, 25,3% badanych oceniło jego słuszność na 2 (czyli „raczej nie dotyczy”), 21,1% respondentów – na 3 („dotyczy”), 15,7% – na 4 („często słuszne”), natomiast 9,6% zdecydowanie uważa, że wspomniana obawa jest główną barierą w pracy w parach i rozmowie w języku obcym na lekturacie (wykres 10).



Wykres 10. „Tak, nie lubię pracować w parach i rozmawiać, bo obawiam się negatywnego odbioru, ośmieszenia, krytyki etc.” – ocena w skali od 1 do 5 (n = 166)

Źródło: Opracowanie własne.

Wnioski

Z przedstawionych w części teoretycznej rozważań wynika, że zarówno obecne uwarunkowania społeczno-gospodarcze, jak i zmiany w podejściu do nauczania języka obcego, w tym psychologia pozytywna i tak zwany zwrot ku emocjom, stwarzają przesłanki do poświęcenia szczególnej uwagi zagadnieniu emocji nauczyciela i studenta w procesie glottodydaktycznym. Również wejście do społeczności uniwersyteckiej pokolenia Z – ludzi empatycznych, wrażliwych, przekonanych o własnej wyjątkowości sprzyja tym tendencjom. Komunikacja międzypokoleniowa jest formą komunikacji międzykulturowej i jako taka wymaga wzajemnej otwartości nauczycieli akademickich i studentów.

Jedną z najbardziej skutecznych metod interakcyjnych na lektoracie jest praca w parach. Interakcje zarówno między studentami a nauczycielem, jak i między samymi studentami podczas zajęć językowych to szansa na prawdziwe porozumienie oraz powstawanie wielu pozytywnych emocji, które odgrywają kluczową rolę w procesie kształcenia. Emocje nie są jedynie prywatnymi reakcjami człowieka, ale raczej są regulowane w ramach interakcji międzyludzkich.

W analizie wyników badań stwierdzono, że 76,5% procent studentów lubi rozmawiać w języku obcym, 47,6% lubi ćwiczenia integrujące, a 59,0% ma ochotę pracować w parach. Około 85,0% ankietowanych deklaruje, że woli rozmawiać w języku obcym z ulubioną koleżanką, kolegą. Respondenci deklarują, że podczas pracy w parach czują radość (42,0%), onieśmienie (40,8%), stres (46,5%). Ankietowani w większości (63,0%) deklarują, że są otwarci na innych ludzi i ich poglądy. Wśród głównych czynników mających negatywny wpływ na emocje podczas pracy w parach ankietowani wymieniają strach przed popełnieniem błędu, obawę przed krytyką i ośmieszeniem, brak zaangażowania ze strony partnera rozmowy, rozmowę z całkiem obcą osobą. Badania potwierdziły, że pokolenie Z preferuje komunikację pośrednią, a nie *face-to-face*.

W trosce o rozwój drugiego człowieka – studenta, przedstawiciela pokolenia Z, który w wyniku uwarunkowań w dużej mierze od niego niezależnych przywykł do komunikacji za pośrednictwem smartfona, należy zintensyfikować ćwiczenia integrujące podczas lektoratów oraz zwrócić uwagę na pracę w parach i komunikację *face-to-face*. Przyczyni się to niewątpliwie do dobrostanu emocjonalnego nauczycieli i studentów oraz będzie stanowiło istotny wkład w budowanie społeczeństwa dialogu.

Bibliografia

- Bloom B. S. i in., 1956: *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Handbook 1: *Cognitive domain*. New York: Longman.
- Buber M., 1992: *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*. Tłum. J. Doktor. Warszawa: Pax.
- Dąbrowski M., 2009: *Swój/obcy/inny. Kontynuacja*. „Anthropos?”, nr 12–13, s. 164–176.
- Delors J. i in., 1996: *Learning: The treasure within: Report to UNESCO of the international commission on education for the twenty-first century*. <http://www.unesco.org/education/pdf/1562.pdf> [dostęp: 29.04.2024].
- Gabrys-Barker D., Galajda D., 2016: *Positive psychology perspectives on foreign language learning and teaching*. [b.m.]: Springer International Publishing.
- McCrindle M., Ashley F. 2019: *Understanding Generation Z: Recruiting, training and leading the next generation*. Norwest NSW: McCrindle Research.
- Muster R., 2020: *Pokolenie „Z” na współczesnym rynku pracy w opiniach pracodawców*. „Humanizacja Pracy”, nr 1, s. 132–134.
- Nowicka M., 2020: *Młodzi z pokolenia Z i Alpha jako zadanie dla pedagogów, czyli o konieczności „łapania fali”*. „Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio”, t. 44, nr 4, s. 163–175. <https://doi.org/10.34766/fetr.v44i4.436>
- Piwowarczyk A. J., 2016: *Istota i znaczenie inteligencji kulturowej w kontekście kształcenia uniwersyteckiego*. „E-mentor”, nr 1 (63), s. 4–13.
- Piwowarczyk A. J., 2020: *Kompetencje komunikacji międzykulturowej. Rozwój kompetencji przyszłych ekonomistów i menedżerów*. Warszawa: C.H. Beck.
- Prior M. T., 2019: *Elephants in the room: An “affective turn,” or just feeling our way?* „The Modern Language Journal”, vol. 103, issue 2, s. 516–527.
- Sagan A., 1998: *Badania marketingowe. Podstawowe kierunki*. Kraków: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej.
- Seligman M. E., 2011: *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Simon and Schuster.
- Swain M., 2013: *The inseparability of cognition and emotion in second language learning*. „Language Teaching”, vol. 46, issue 2, s. 1–13.
- Twenge J. M., 2019: *iGen. Dlaczego dzieciaki dorastające w sieci są mniej zbuntowane, bardziej tolerancyjne, mniej szczęśliwe – i zupełnie nieprzygotowane do dorosłości i co to oznacza dla nas wszystkich*. Tłum. O. Dziedzic. Sopot: Smak Słowa.
- Żółkowska T., 2013: *Ja, Ty, Inny – dialog?* „Studia Edukacyjne”, nr 28, s. 17–30.

The emotions of the representatives of Generation Z during pair work in a language course
at a university of economics: Research results

Abstract: The main aim in this article is to present students' opinions on the emotions they experience during pair work in a university language course. As part of this objective, theoretical considerations from the area of shaping the glottodidactic process are presented. They emphasize the special role of emotions in the process of deepening foreign language proficiency, cultural intelligence and intercultural communication competence. These skills are intensively developed in the language classroom at universities. Selected characteristics of Generation Z representatives are discussed. On the basis of theoretical considerations, an analysis of the results of the research carried out at the Cracow University of Economics concerning students' opinions on emotions that accompany them during pair-work activities in foreign language classes is presented.

Key words: foreign language classes, conversation, pair work, Generation Z, emotions, intercultural communication, intergenerational communication

Indywidualna rozmowa o lekturze jako metoda wspierająca budowanie pozytywnych relacji między studentem a lektorem

Streszczenie: Lektorzy poszukują nowych metod, które byłyby atrakcyjne dla studentów pokolenia Z i jednocześnie gwarantowałyby skuteczność procesu glottodydaktycznego. Jedną z takich metod pracy jest spotkanie ze studentem w celu rozmowy na temat lektury dodatkowej – tekstu przeczytanego i opracowanego przez studenta w ramach pracy własnej. Celem w artykule jest przedstawienie zalet indywidualnej rozmowy o lekturze dodatkowej oraz niedogodności związanych ze stosowaniem tej metody. Artykuł jest też próbą analizy emocji, które pojawiają się u studentów podczas ich indywidualnych spotkań z lektorami w czasie rozmowy o lekturze oraz przedstawienia tej formy aktywności z perspektywy lektorów.

Słowa klucze: lektura dodatkowa, spotkania indywidualne, pokolenie Z, lektorzy, emocje

Wobec oczekiwań studentów – przedstawicieli pokolenia Z, których sposób postrzegania świata, w tym też dotyczący nauczania oraz uczenia się języków obcych, nie jest tożsamy z tym, jaki reprezentuje starsze pokolenie, lektorzy języków obcych nie pozostają obojętni. Starają się zaoferować nowe, angażujące metody nauczania, które zapewniłyby studentom zdobywanie wiedzy w warunkach komfortu emocjonalnego i jednocześnie pozwoliłyby na zwiększenie skuteczności procesu glottodydaktycznego.

Współcześni studenci są nastawieni na natychmiastowe osiągnięcie rezultatów, niecierpliwi i wymagający, niejednokrotnie jedynie fizycznie obecni na zajęciach, ponieważ mentalnie nie są w stanie opuścić mediów społecznościowych. Młodzi ludzie przekonani o własnej wyjątkowości oczekują między innymi indywidualnego traktowania, co graniczy z niemożliwością w wieloosobowych grupach. Omawiane w artykule spotkanie lektora i studenta w celu rozmowy

na temat dodatkowego tekstu, przeczytanego i opracowanego przez studenta w domu, zwanego potocznie lekturką, doskonale spełnia wspomniane oczekiwania jednostkowego podejścia.

Celem w niniejszej publikacji jest przedstawienie zalet indywidualnej rozmowy o lekturze dodatkowej jako formy aktywności praktykowanej w procesie glottodydaktycznym oraz niedogodności związanych ze stosowaniem tej metody.

Nauczanie pokolenia Z

Znacząca większość dziś studiujących należy do pokolenia Z. Uwzględniając literaturę przedmiotu oraz bazując na doświadczeniach własnych, można stwierdzić znaczne różnice w podejściu dzisiejszych studentów do edukacji w porównaniu ze studentami z wcześniejszych roczników. Na podstawie badań przedstawionych w książkach *Pokolenia* Jean M. Twenge (2024), *Pokolenie zmiany. Młodzi o sobie i świecie, który nadejdzie* Justyny Sucheckiej oraz *Gen Z, explained: The art of living in a digital age* Roberty Katz i in. (2021) w rozdziale przedstawiono wybrane cechy „zetek”, które można zaobserwować na zajęciach lektoratowych i które z dużym prawdopodobieństwem mają wpływ na przebieg procesu dydaktycznego.

Przedstawiciele pokolenia Z żyją w dwóch wymiarach. Świat realny przepłata się z wirtualnym. „Zetki” nie do końca są w stanie rozdzielić te dwa światy. Wydaje im się, że można być w kilku miejscach jednocześnie. Smartfon stał się integralną częścią ich życia. Nie rozstają się z telefonem nawet w czasie zajęć (Katz i in., 2021, s. 11–13). Ta niemożliwość opuszczenia świata wirtualnego ma negatywne konsekwencje dla procesu dydaktycznego. Studenci nie koncentrują się na zajęciach, ciągle uciekają do wirtualnej rzeczywistości, nie mogą powstrzymać się, by odebrać wiadomości z mediów społecznościowych w czasie zajęć. W konsekwencji tego nie wynoszą z lekcji tyle, ile mogliby, gdyby byli w stanie poświęcić uwagę temu, co jest jej tematem. I na niewiele się zdają starania prowadzących, by uatrakcyjnić zajęcia, ponieważ zwykle realizowany temat zajęć nie jest odbierany jako równie inspirujący co komunikat przesłany przez aplikację. Wyjątkiem są spotkania indywidualne ze studentami lub w małych grupach, na przykład w celu porozmawiania o lekturze dodatkowej. W czasie ich trwania żacy powstrzymują się przed korzystaniem ze smartfonów. Wtedy można liczyć na ich pełną uwagę.

Na zajęciach można dostrzec rosnącą potrzebę bycia traktowanym indywidualnie. Píše o tym między innymi Twenge (2024, s. 508). Coraz większa grupa studentów wykonuje zadania tylko wtedy, gdy prowadzący zwraca się

bezpośrednio do nich. Podczas pracy w grupach, w parach, gdy nauczyciel się oddali do innych grup, studenci oczekujący indywidualnego podejścia przestają współpracować. Ignorują innych członków grupy, uciekają do swego świata w wirtualnym wymiarze. Pozornie uczestniczą dalej w zajęciach, ale mentalnie są w innej rzeczywistości. Dla takich osób spotkanie sam na sam z nauczycielem, gdy jego cała uwaga jest poświęcona tylko im, jest niezwykle istotne. Wreszcie czują się otoczeni opieką i docenieni. I to ich przeświadczenie być może zostanie przeniesione do klasy i przyczyni się do pełniejszej partycypacji w zajęciach w przyszłości.

Kolejną cechą studentów pokolenia Z jest niecierpliwość. Jeśli coś nie przynosi natychmiastowych efektów, przestają się tym interesować (Suchecka, 2023, s. 69). Między innymi dlatego zniechęcają się do nauki języków obcych. Opanowanie nowego języka wymaga czasu, regularnej pracy, wytrwałości. Jest to proces, który trudno jest przyspieszyć. Przed prowadzącymi pojawia się więc trudne zadanie, by znaleźć sposób na długoterminowe utrzymanie zainteresowania przedstawicieli pokolenia Z.

Badacze podkreślają także dystans przedstawicieli omawianego pokolenia do struktur hierarchicznych (Katz i in., 2021, s. 197). To jeden z powodów, dla których studentom trudno jest zaakceptować hierarchiczność na uniwersytecie: tytułowanie, uznawanie nieomyślności profesorów, podporządkowywanie się wszystkim poleceniom. Przez niektóre osoby z grona kadry uniwersyteckiej brak uznania dla hierarchii jest interpretowany jako beczelność „zetek” oraz brak szacunku z ich strony. Być może jednak przedstawiciele pokolenia Z „zaczynają głośno nazywać rzeczy, których kiedyś nie wypadało mówić publicznie” (Suchecka, 2023, s. 263).

Według Katz i in. dzisiejsi studenci szukają na uniwersytecie nie autorytetów, lecz nauczycieli-przewodników. Są nieufni wobec tego, co słyszą na zajęciach, i natychmiast sprawdzają informacje w internecie. Być może nauczyciel będący jednocześnie influencerem byłby osobą podziwianą i wiarygodną.

W wynikach badań zaprezentowanych we wspomnianych pozycjach (Katz i in., 2021; Suchecka, 2023; Twenge, 2024) zostały wskazane cechy pokolenia Z, których nie udało mi się dostrzec w moich grupach. Jedną z nich jest chęć do pracy w grupie (Katz i in., 2021, s. 19). Badaczki stwierdzają, że młodzi ludzie uwielbiają tworzyć coś we współpracy z innymi, wyłaniając w swoim gronie rotacyjnych liderów. Moje doświadczenia mówią coś zgoła innego. Wśród swoich studentów dostrzegam silny indywidualizm i brak chęci kooperacji. Być może wynika to z tego, że każda z autorek opiera się na badaniach ankietowych wśród przedstawicieli pokolenia Z. Prawdopodobnie ich obraz siebie różni się od tego, jakimi jawią się dla innych osób w swoim otoczeniu.

Katz i in. oraz Twenge wskazują także, że młodzi ludzie chętnie podejmują decyzje dotyczące różnych aspektów swoich działań. Niezgodne z takim

postrzeganiem pokolenia Z są moje doświadczenia. Gdy oferuję studentom na zajęciach możliwość wyboru, proszą niejednokrotnie, żebym to ja go dokonała.

Cechy, które charakteryzują młodych dorosłych, to samotność i nieumiejętność nawiązywania kontaktów oraz brak zainteresowania osobami wokół, bo przecież: „[...] trudniej rozpocząć przyjacielską pogawędkę, kiedy wszyscy są wpatrzeni w ekrany telefonów. Trudniej spotkać się ze znajomymi w realnym świecie, kiedy normą jest online” (Twenge, 2024, s. 489). Wiele spośród respondentów, którzy brali udział w badaniach Twenge (2024, s. 459) oraz Sucheckiej (2023, s. 79–81), podkreśliła, że zależy im na pracy i nauce w bezpiecznej i przyjaznej atmosferze, ale nawet nie próbują jej stworzyć, nawiązać kontaktów z innymi osobami z grupy (Twenge, 2024, s. 488–489), nie starają się ich poznać. Być może rola nauczyciela polega też na tym, by studentów do tego zachęcić i im w tym pomóc.

Zaprezentowana charakterystyka pokolenia Z ukazuje wybrane potrzeby i oczekiwania grupy studentów, jaką tworzą jego przedstawiciele. Lektorzy starają się zaspokajać je, dostosowując metody nauczania do oczekiwań studentów. Jednakże niektórym z nich nie da się uczynić zadość w wieloosobowych grupach. Dlatego możliwość umówienia się ze studentami na indywidualną rozmowę o lekturze wydaje się dobrym sposobem na to, by nawiązać z nimi kontakt, poznać ich bliżej, pomóc otworzyć się, dowartościować – poinformować o mocnych stronach, wzmocnić poczucie wartości oraz dać kilka wskazówek dotyczących ich rozwoju językowego i w ten sposób zdobyć ich zaufanie.

Emocje na zajęciach z języka obcego

Emocje to „spowodowane fizjologicznymi i neuronalnymi zmianami stany psychofizyczne, o zabarwieniu uczuciowym, posiadające komponent poznawczo-ocenny i siłę motywującą, którym zwykle towarzyszą zewnętrzna ekspresja i działanie” (Dąbrowski, 2012, s. 7). Towarzyszą nam wszędzie, także na zajęciach języka obcego, są udziałem uczniów i nauczycieli. Uczestnicy procesu dydaktycznego mogą być podczas zajęć podekscytowani, mogą być pełni nadziei, że odniosą sukces, mogą odczuwać dumę z tego, co im się udało osiągnąć. Możliwe, że będą przeżywać zaskoczenie, odkrywając nowe rozwiązanie problemu, albo że będą rozczarowani, apatyczni lub rozżłoszczeni niepowodzeniem (Pekrun, 2014, s. 8). Emocje na zajęciach lekcyjnych są pożądane, zwłaszcza te pozytywne, na przykład: ciekawość, radość, entuzjazm, zaangażowanie, dumy, podziw. Powodują one osiągnięcie stanu gotowości percepcyjnej, umożliwiającego prawidłowe rozpoznanie, kojarzenie i myślenie. Emocje, takie jak zaskoczenie czy zaciekawienie, generują akty poznawcze (Cieślukowska, 2021, s. 2).

Uczenie się w dobrej atmosferze znacząco poprawia wyniki zapamiętywania. Natomiast negatywne emocje, nawet jeśli prowadzą do krótkotrwałego zapamiętania treści, uniemożliwiają procesy poznawcze – połączenie nowych treści z treściami już znanymi (Spitzer, 2012, s. 122–125). Również Małgorzata Szupica-Pyrzanowska podkreśla, jak ważne jest zapewnienie komfortu emocjonalnego na zajęciach. Stworzenie odpowiednich warunków emocjonalnych powinno zagwarantować uczniom optymalne warunki do przetwarzania przyswajanego materiału: „Celem każdego nauczyciela zatem powinno być zastosowanie takich strategii nauczania, które są kompatybilne z przetwarzaniem informacji przez mózg i które są związane z poczuciem bezpieczeństwa fizycznego oraz emocjonalnego” (Szupica-Pyrzanowska, 2021, s. 13).

Jednakże nie zawsze emocje uznane za pozytywne wpływają korzystnie na osiąganie postępów w procesie dydaktycznym. Podobnie przedstawia się sprawa z emocjami negatywnymi. Reinhard Pekrun dzieli emocje pozytywne na emocje aktywujące (np. radość, dumą) oraz dezaktywujące (np. ulga). Wśród emocji negatywnych emocjami aktywującymi mogą być złość lub strach. Jako emocję negatywną dezaktywującą wymienia nudę (Pekrun, 2018, s. 222).

Pomimo że emocje negatywne mogą być również pomocne w zdobyciu umiejętności językowych (Pawlak, Kruk, 2021, s. 9), to jednak dobra atmosfera na zajęciach wydaje się kluczem do sukcesu – opanowania języka obcego. Wielu wykładowców nurtuje zatem pytanie, jak ją osiągnąć, mając za studentów przedstawicieli pokolenia Z.

Jedną z propozycji, jak można wywołać pozytywne emocje na zajęciach, jest prowadzenie komunikacji opartej na empatii, opisane przez Katarzynę Lisowską w jednym z rozdziałów książki *Nauczyciel: zawód – powikłanie – powołanie*. Według niej empatyczny nauczyciel potrafi spojrzeć na świat oczami wychowanka. „Komunikacja oparta na empatii jest procesem porozumiewania się z samym sobą i/lub drugim człowiekiem poprzez: obdarzanie siebie i/lub drugiego człowieka czasem i przestrzenią, które są potrzebne, aby w pełni wyrazić siebie i mieć poczucie zrozumienia, wysłuchanie siebie i/lub drugiego człowieka »całym sobą«, pełne szacunku zrozumienie swoich i/lub cudzych przeżyć” (Lisowska, 2014, s. 135). Empatia polega na nawiązaniu więzi z emocjami rozmówcy oraz okazaniu mu zrozumienia i wsparcia. Jest to bardzo trudne w wieloosobowej grupie, ale możliwe w trakcie spotkania twarzą w twarz, na przykład podczas rozmowy o lekturze. „Ten sposób komunikowania się to sposób na szczery i bliski kontakt w spotkaniu z samym sobą i oparty na szacunku i zaufaniu do drugiego człowieka, pozwalający kreować przestrzeń psychologiczną dla wszechstronnego rozwoju zarówno ucznia, jak i nauczyciela” (Lisowska, 2014, s. 135).

Dobra atmosfera na zajęciach jest mile widziana, ale nie za wszelką cenę. Jeśli tworzenie jej ma odbywać się kosztem skuteczności zajęć, to wielu uczących odrzuci to rozwiązanie. Przykładowo Mirosław Pawlak i Mariusz Kruk

podkreślają: „[...] nauka języka obcego wymaga niejednokrotnie koncentracji na czynnościach, które nie są ze swej natury porywające [...]. Niezbędna jest też ewaluacja osiągnięć, co przecież nigdy nie jest przyjemne” (Pawlak, Kruk, 2021, s. 9). Konkluzją autorów jest, że „nie ma większego sensu koncentrować się jedynie na generowaniu pozytywnych emocji, ale trzeba też eliminować negatywne, albo tak nimi sterować, aby uczący się mieli szansę przekuć je w coś konstruktywnego” (Pawlak, Kruk, 2021, s. 10).

Pawlak i Kruk (2021) oraz Pekrun (2018) podkreślają, że ważne są nie tylko emocje ucznia; także stan emocjonalny nauczyciela odgrywa ogromną rolę w procesie dydaktycznym. Emocje bywają zaraźliwe. Podobne spostrzeżenia znajdujemy w artykule Iwony Grzegorzewskiej: „Dotychczasowe badania pokazują, że uczniowie obserwujący w czasie lekcji pozytywne uczucia i dobry humor u nauczyciela chętniej realizują powierzone im zadania i rzadziej stosują podczas uczenia się strategie unikowe” (Grzegorzewska, 2012, s. 45).

Optymalne dla procesu edukacyjnego jest doświadczanie pozytywnych emocji zarówno przez uczniów, jak i przez nauczycieli. Jednakże do tej pory nie powstała uniwersalna recepta takiego idealnego nauczania, którą każdy mógłby zastosować na swoich zajęciach.

Podczas indywidualnych rozmów na temat lektury łatwiej jest zbudować pozytywne emocje niż podczas zajęć w klasie, gdzie studentów jest kilkunastu lub więcej. Można mieć nadzieję, że więź powstała w trakcie „spotkania lekturkowego” zostanie przeniesiona do klasy językowej.

Indywidualna rozmowa o lekturze na lektoratach Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie

Lektura dodatkowa dawniej i dziś

Przed laty na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie ocena za rozmowę o lekturze dodatkowej była obligatoryjną składową oceny końcowej i wszyscy studenci byli zobowiązani „zdać lekturę”: wyszukiwali odpowiedni tekst (na przykład w przypadku studentów grup zaawansowanych języka niemieckiego aktualny artykuł z czasopisma „Wirtschaftswoche”), opracowywali słownictwo oraz streszczenie, przychodzili na konsultacje i streszczali swoją lekturę, odpowiadali na dotyczące jej pytania lektora, byli odpytywani ze słownictwa, tłumaczyli wskazane fragmenty. Z czasem coraz więcej lektoratów rezygnowało z tej metody, uznając ją za zbyt czasochłonną. Grupy lektoratowe były coraz liczniejsze, lektorzy nie chcieli poświęcać dodatkowego czasu na odpytywanie studentów, więc z roku na rok było coraz mniej osób zainteresowanych kultywowaniem takiej formy dydaktycznej. Dziś pozostała jeszcze grupka germanistów

i romanistów, którzy jak za dawnych lat rozmawiają ze studentami w czasie poza zajęciami na temat wybranej lektury.

Z biegiem lat ewoluuje też sama metoda. Opracowywane teksty są krótsze i prostsze. Mało kto prosi studentów o samodzielne wyszukanie lektury. Najczęściej to lektor oferuje studentom do wyboru kilka tekstów odpowiedniej trudności. Lektorzy pomagają w razie potrzeby w przygotowaniu słowniczka do tekstu. Są też gotowi sprawdzić streszczenie, jeśli student ich o to poprosi. Następnie w umówionym terminie spotykają się ze studentem, żeby porozmawiać o lekturze.

Omawiana metoda pracy jest metodą nauki języka, ale jednocześnie ma istotny wymiar terapeutyczny. Zamierzeniem lektorów jest pomoc studentom w przezwyciężeniu stresu związanego z mówieniem w języku obcym, wzmocnienie wiary we własne umiejętności, pokazanie, że struktury, których uczą się na zajęciach, można zastosować w praktycznej komunikacji w języku obcym. Dziś studenci oczekują od prowadzących podejścia indywidualnego, spotkanie sam na sam z lektorem daje więc szansę na chwilę tutoringu, pozwala lepiej się poznać, wytworzyć pozytywny klimat, wzmocnić starania studenta włożone w proces dydaktyczny, pokazać mu, że dostrzega się jego wysiłek, dać mu odczuć, że nie jest anonimowy, a w razie potrzeby rozmawiać o problemach (niekoniecznie związanych z nauką języka). W ten sposób buduje się zaufanie między studentem a lektorem, co potem procentuje na zajęciach.

Narzędzia badawcze

Badanie dotyczące indywidualnej rozmowy o lekturze dodatkowej w nauczaniu języków obcych przeprowadzono zarówno wśród lektorów, jak i w gronie studentów Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie. Narzędziem badawczym w grupie lektorów były wywiady. W fazie wstępnej, poprzedzającej badanie skierowałam do wszystkich lektorów pytanie dotyczące lektury ustnej jako metody stosowanej na lektoracie. Ze wszystkimi, którzy zadeklarowali jej stosowanie, przeprowadziłam wywiady. Plan wywiadu obejmował dziesięć pytań.

Studenci wypełniali kwestionariusz ankiety, który zawierał sześć pozycji dotyczących ich opinii w kwestii rozmowy o lekturze oraz metryczkę. Wszyscy studenci, którzy uczestniczyli w badaniu, byli na drugim roku stacjonarnych studiów licencjackich. Każdy z nich miał już za sobą doświadczenie rozmowy na temat lektury jako metody edukacyjnej.

Wywiady oraz ankiety zostały przeprowadzone w styczniu i lutym 2024 roku.

Wyniki badań

Indywidualna rozmowa o lekturze oczami lektorów

Wśród 74 lektorów zatrudnionych w Centrum Językowym UEK jedynie dziewięcioro zadeklarowało prowadzenie ze studentami rozmów na temat lektury: siedmioro z Zespołu Języka Niemieckiego oraz dwie osoby uczące języka francuskiego. Większość rozmów na temat lektury odbywa się w ramach konsultacji. Jednakże terminy dyżurów nie wszystkim studentom pasują, więc lektorzy umawiają się na dodatkowe spotkania. Przed laty to student musiał dopasować się do terminu konsultacji lektora, dziś lektor oferuje dodatkowe konsultacje w terminie pasującym studentowi.

Wszyscy wspomniani lektorzy (siedem kobiet i dwóch mężczyzn) są w wieku 50+, z długoletnim doświadczeniem nauczania języka obcego na uczelni wyższej. Jedno z pytań wywiadu dotyczyło motywacji. Lektorzy odpowiadali na pytanie, dlaczego poświęcają czas na tę formę pracy, chociaż mogliby tego nie robić. W odpowiedziach wszyscy byli zgodni co do tego, że jest to jedyna możliwość zaprezentowania przez studenta dłuższej wypowiedzi, szansa, by zastosować struktury, których uczy się na lektoracie. Jest to też możliwość indywidualnego podejścia do studenta, poznania go lepiej, doradzenia mu, jak uczyć się języka obcego, docenienia jego indywidualnej pracy. Każdy z lektorów poświęcił na rozmowy o lekturze dodatkowy czas, wybiegający poza czas konsultacji w wymiarze od dwóch do dwunastu dodatkowych godzin w semestrze.

Lektorzy zostali też zapytani o ocenę przygotowania studentów. Oceniają je bardzo wysoko. Około 90% studentów przychodzi na „zdawanie lektury” bardzo dobrze przygotowanych. To daje lektorom poczucie szczęścia oraz sensu pracy. Jeśli student przychodzi nieprzygotowany, u lektorów pojawia się irytacja oraz zniecierpliwienie.

W odpowiedzi na pytanie, jakie korzyści przynosi studentom omawiana forma nauki, lektorzy podkreślali, że jest to możliwość samodzielnej pracy z tekstem, przyswojenia nowego słownictwa, przetworzenia informacji z tekstu, zaprezentowania dłuższej wypowiedzi, co wzmacnia wiarę studentów w swoje umiejętności językowe oraz pozwala przezwyciężyć lęk przed mówieniem w obcym języku. Lektorzy zauważają, że przy kolejnej lekturze studenci popełniają mniej błędów, poprawia się ich wymowa, są bardziej pewni siebie. Zauważalny rozwój umiejętności językowych studentów daje lektorom uczucie satysfakcji i wiarę w sens własnej pracy.

Zapytani, czy studenci doceniają tę formę aktywności, lektorzy odpowiedzieli twierdząco. Często czytają pozytywne komentarze na temat lektury w ankietach studenckich.

W jednym z pytań lektorzy mieli odpowiedzieć na pytanie, czy poświęcając studentom dodatkowy czas na rozmowy o lekturze, czują się docenieni przez kierownictwo. W tej kwestii wszyscy, którzy wzięli udział w wywiadzie, byli zgodni co do tego, że kierownictwu jest to obojętne. Tego typu działalność leży poza kręgiem zainteresowania kadry kierowniczej. Z jednej strony może to świadczyć o dużej autonomii lektorów w Centrum Językowym UEK, z drugiej strony można to zinterpretować jako brak uznania dla pracowników, którzy sumiennie wykonują swoje obowiązki.

Indywidualna rozmowa o lekturze oczami studentów

Ankieta dotyczącą rozmowy o lekturze dodatkowej wypełniło 156 studentek i studentów (92 kobiety i 64 mężczyzn) drugiego roku, uczących się języka niemieckiego lub francuskiego na poziomach A1, A2 lub B1. Ich odczucia dotyczące przygotowania i „zdawania lektury” są w większości przypadków pozytywne, podobnie jak w przypadku lektorów.

W pierwszym pytaniu studenci zostali zapytani o opinię na temat tej formy aktywności na lektoracie języka obcego. Większość opinii była pozytywna na przykład: „Jest to dobra forma sprawdzenia wiedzy i umiejętności”, „Uważam, że jest to dobry sposób na wykorzystanie tego, czego uczymy się na zajęciach, sprawdzenia się w rozmowie” czy „Możemy porozmawiać w języku, którego się uczymy”. Nie wszyscy tak entuzjastycznie wyrażali się na ten temat. Część osób podkreślała przeżywany stres w związku z koniecznością zaprezentowania dłuższej wypowiedzi. Nieliczne osoby wymieniały lęk przed wypowiedzią ustną. Większość jednak pisała o korzyściach płynących ze stosowania tej formy dydaktycznej. W jednej z ankiet pojawiła się bardzo trafna opinia dotycząca tej formy pracy na lektoracie: „Dobry pomysł pod warunkiem, że studenci chcą się uczyć”. Można to odnieść też do innych typów zadań wprowadzanych na zajęciach. Lektorzy starają się je urozmaicać, wyjść naprzeciw oczekiwaniom studentów. Jednak trzeba zaakceptować fakt, że jest wśród uczestników lektoratów grupa niezainteresowanych, którzy każdy typ ćwiczenia, a zwłaszcza taki, który wymaga od nich większego zaangażowania, będą oceniać krytycznie.

Zaskakująca była odpowiedź na kolejne pytanie. Dotyczyło ono czasu poświęconego na przygotowanie się do rozmowy o lekturze: od 15 minut do kilku dni. Prawdopodobnie krótki czas przeznaczony na opracowanie lektury dotyczył tych dziesięciu procent studentów, których przygotowanie lektorzy ocenili jako niewystępujące. W pytaniu, jakie uczucia towarzyszyły studentom podczas pracy nad lekturą, wielu wymieniło uczucie stresu, ale też zaniepokojenie treścią tekstu oraz doświadczenie radości związanej z odkrywaniem czegoś nowego. Niektórzy byli znudzeni i sfrustrowani tym, że muszą zrobić coś dodatkowego. Jednak większość podkreśliła, że po „zdaniu lektury” ogarniała ich duma,

radość i satysfakcja. U niektórych pojawiło się uczucie ulgi, że mają to już za sobą. Wszyscy zwracali uwagę na miłą atmosferę podczas rozmowy z lektorem.

Większość studentów widzi w „spotkaniu lekturkowym” możliwość praktycznego zastosowania struktur, których uczą się na zajęciach. Docenia też szansę indywidualnego kontaktu z lektorem. Studenci podkreślają również satysfakcję, jaką odczuwają, gdy są w stanie zrozumieć i opowiedzieć przeczytany tekst. Ich opinię w wymienionych kwestiach przedstawia tabela 1.

Tabela 1.

Pozytywne aspekty indywidualnej rozmowy o lekturze jako metody w nauczaniu języka obcego wskazane przez studentów

Wskazany aspekt	Kobiety (n = 92)		Mężczyźni (n = 64)	
Szansa dodatkowego kontaktu z językiem	90	98%	63	98%
Możliwość praktycznego zastosowania struktur leksykalno-gramatycznych poznawanych na lektoracie	89	97%	58	90%
Satysfakcja, gdy jest się w stanie zrozumieć tekst i porozmawiać o nim	83	90%	55	86%
Możliwość indywidualnego kontaktu z lektorem	89	97%	63	98%

Źródło: Opracowanie własne.

Pomimo wielu korzyści, jakie czerpią studenci z omawianej formy uczenia się języka obcego, co sami przyznają w ankiecie, niektórzy z respondentów woleliby zrezygnować z tej aktywności. Prawdopodobnie to ci, którzy lektorat traktują jako przykrą konieczność, jeden z wielu przedmiotów, który trzeba zaliczyć, najlepiej jak najmniejszym nakładem pracy. Tabela 2 pokazuje wyniki ostatniej części ankiety, poświęconej negatywnym opiniom studentów o „zdawaniu lektury”.

Tabela 2.

Negatywne opinie studentów na temat indywidualnej rozmowy o lekturze dodatkowej jako metody w nauczaniu języka obcego

Opinia	Kobiety (n = 92)		Mężczyźni (n = 64)	
„Zdawanie lektury” jest stratą czasu	13	14%	7	11%
Lektorzy powinni zaprzestać stosowania tej metody	16	21%	3	5%

Źródło: Opracowanie własne.

Zaskakujący jest fakt, że to kobiety były bardziej krytyczne w kwestii lektury dodatkowej. Wydawać by się mogło, że panie, których mocną stroną są

umiejętności werbalne (Janaszek 2020, s. 194–195, 202, 207), bardziej doceniają szansę dłuższej konwersacji w języku obcym niż uchodzący za małomównych mężczyźni. Jednak może to kobiety są mniej pewne siebie w sytuacjach społecznych, bardziej podatne na stres i chęć uniknięcia sytuacji stresujących sprawia, że bez żalu zrezygnowałyby z tej formy nauki.

Podsumowanie

Indywidualna rozmowa o lekturze jako element nauczania języka obcego jest dobrze oceniana przez większość studentów, którzy wzięli udział w badaniu. Lektorzy praktykujący tę formę aktywności też wyrażają się na jej temat bardzo pozytywnie. Jednakże jest to duże obciążenie czasowe dla prowadzących. Ze względu na dużą liczebność studentów zagwarantowanie terminu rozmowy dla każdego wymaga wyznaczenia dodatkowych terminów konsultacji. Niejednokrotnie studenci odwołują w ostatniej chwili umówione spotkanie albo po prostu nie przychodzą, nawet gdy termin został ustalony na ich życzenie. Takie postępowanie jest frustrujące, zwłaszcza gdy dzieje się to kosztem prywatnego czasu. Zniechęcające są też krytyczne opinie części studentów na temat tej formy pracy. Stanowią one wprawdzie niewielki odsetek wśród ogółu pozytywnych osądów, ale nie można ich pominąć. Kolejną przeszkodą w stosowaniu opisywanej metody są ograniczenia lokalowe. Kluczowe w przebiegu rozmowy na temat lektury jest stworzenie warunków komfortu emocjonalnego. Optymalne warunki to możliwość spotkania ze studentem bez obecności innych osób, ponieważ dodatkowi świadkowie takiej rozmowy mogą studenta krępować, być przez niego postrzegani jako powód do stresu. Lektorzy zwykle nie mają swoich gabinetów, w których zapewnione byłyby warunki komfortu rozmowy sam na sam.

Możliwość zaprezentowania dłuższej wypowiedzi przez studentów, szansa zastosowania struktur, które były ćwiczone na zajęciach, przezwyciężenie lęku przed mówieniem w obcym języku, indywidualne podejście do studenta – to tylko niektóre zalety włączenia indywidualnej rozmowy o lekturze dodatkowej do stosowanych metod nauczania. Jednocześnie jednak nie da się pominąć wątpliwości: gdzie i kiedy ma się odbywać „zdawanie lektury”? Trudności lokalowo-czasowe skutecznie zniechęcają. Większość lektorów Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie przestała stosować tę metodę pracy, gdy zdjęto z nich ten obowiązek. Dziś indywidualne rozmowy o lekturze organizują tylko lektorzy pasjonaci, ci, którzy gotowi są poświęcić kilka, kilkanaście godzin w semestrze na dodatkowe spotkania ze studentami.

Każdy musi sam odpowiedzieć na pytanie, czy chce poświęcać dodatkowy czas na przekazywanie studentom wiedzy, a jednocześnie na wzmacnianie pozytywnych z nimi relacji. Czy warto dokładać sobie pracy? A może wzorem pokolenia Z lepiej zadbać o swój *work-life-balance* (Suchecka, 2023, s. 81), zrealizować minimum wymaganych aktywności w pracy, a pozostały czas poświęcić rodzinie, przyjaciołom czy swoim zainteresowaniom?

Bibliografia

- Dąbrowski A., 2012: *Wpływ emocji na poznanie*. „Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria”, R. 21, nr 3 (83), s. 315–335. <https://doi.org/10.2478/v10271-012-0082-6>
- Grzegorzewska I., 2012: *Emocje w procesie uczenia się i nauczania*. „Teraźniejszość – człowiek – edukacja”, nr 1 (57), s. 39–48. https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Terazniejszosc_Czlowiek_Edukacja_kwartalnik_mysli_spoleczno_pedagogicznej/Terazniejszosc_Czlowiek_Edukacja_kwartalnik_mysli_spoleczno_pedagogicznej-r2012-t- [dostęp: 11.11.2023].
- Cieślikowska D., 2021: *Karty emocji*. https://polin.pl/system/files/attachments/EDU_Uczucia_09.07.2021.pdf [dostęp: 10.01.2024].
- Katz R. i in., 2021: *Gen Z, explained: The art of living in a digital age*. Chicago–London: The University of Chicago Press.
- Janaszek K., 2020: *Przyswajanie języka obcego przez kobiety i mężczyzn. Podobieństwa i różnice indywidualne*. „Przegląd Rusycystyczny”, nr 3 (171), s. 190–208. <https://doi.org/10.31261/pr.7974>
- Lisowska K., 2014: „Komunikacja oparta na empatii” – jeden ze sposobów na bliższe spotkania z samym sobą oraz „innymi” w przestrzeni edukacyjnej i nie tylko... W: *Nauczyciel: zawód, powołanie, uwikłanie*. Red. B. Jędrychowska. Legnica: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witelona w Legnicy, s. 133–141.
- 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>
- Pekrun R., 2014: *Emotions and learning*. UNESCO International Academy of Education & International Bureau of Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227679> [dostęp: 3.01.2024].
- Pekrun R., 2018: *Emotionen, Lernen und Leistung*. W: *Bildung und Emotionen*. Hrsg. M. Hueber, S. Krause. Wiesbaden: Springer VS, s. 215–233.
- Szupica-Pyrzanowska M., 2021: *Czy mózg może przeszkadzać w nauce języka obcego? Neurolingwistyczna i neurokognitywna reprezentacja negatywnych emocji*. „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 13–18.
- Spitzer M., 2012: *Jak uczy się mózg*. Tłum. M. Guzowska-Dąbrowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Suchecka J., 2023: *Pokolenie zmiany. Młodzi o sobie i świecie, który nadejdzie*. Warszawa: Grupa Wydawnicza Foksal.
- Twenge J. M., 2024: *Pokolenia*. Tłum. A. Nowak-Młynikowska. Sopot: Smak Słowa.

Set text as a method of fostering positive relationship between students and teachers

A b s t r a c t: Teachers are looking for new methods that would be perceived by Generation Z as attractive and at the same time would lead to efficiency in the glottodidactic process. One such method are meetings with students to talk about set texts – an obligatory reading prepared by students as part of their own work. The aim in this article is to present the advantages of this kind of meetings and the disadvantages of this method. Moreover, the article attempts to analyse the students' emotions during their individual meetings with lecturers in order to discuss the set text, and to look at such a form of activity from the perspective of teachers.

K e y w o r d s: set text, Generation Z, students, teachers, individual meeting, emotions

Teaching emotions in ELT coursebooks for children

Abstract: Every conversation or interaction triggers various emotions, so emotional intelligence can be observed during both positive and negative aspects of communication. Artefacts, sources, and materials can stimulate teachers' and students' emotions in a foreign language classroom. This paper investigates the aspects of emotions in ELT coursebooks for young learners who are seven years old. The idea is to define elements of emotions found in ELT coursebooks for primary school children. These learners gradually develop their competence in the everyday use of English. They name objects, express feelings, provide judgments, and develop their attitude towards English and the world. The inquiry is how emotions are (and should be) depicted in ELT materials' visual and verbal content in the first stage of education. The project involves an analysis of three ELT coursebooks for children with a design-orientated approach based on universal and content-specific criteria. The results from the project enrich the process of designing materials for future language education.

Key words: emotions, coursebooks, children, language learning

Language learning is always a cross-cultural experience with various emotions typical for everyone. Learners, both children and adults, experience a range of emotions while developing linguistic skills in a classroom. It is challenging to exert control over or select the stimuli that elicit emotional responses. Children learn progressively that emotional reactions can be either positive or negative. They experience them in encounters with teachers, learners, materials, and resources. As educational artefacts, sources, printed and online materials can stimulate teachers' and students' emotions in a foreign language classroom, they form an important context for experiencing emotions and observing verbal and non-verbal responses (Poddar, 2023, pp. 28–30).

The function of teaching materials is significant for all users: children, teachers, and parents. ELT coursebooks are frequently the primary source and guiding framework for selecting topics, activities, and games. English language education often uses ELT materials to save time and money. They are the compromise to satisfy various governing bodies and follow schooling policy in the region.

It has recently been accepted to avoid PARSNIP's topics (politics, alcohol, religion, sex, narcotics, -isms, and pork) in their design. The dilemma writers and designers face is inextricably linked to the emotionally charged nature of the content they are tasked with developing, whether linguistic or visual. This study's primary objective is to identify and analyse explicitly stated content within the selected materials to the greatest extent possible. Only a few researchers have addressed the affective aspects of teaching materials (Chudak, 2011; Domański, 2020; Stec, 2013), so there is a need to investigate emotions in ELT materials for young learners.

Literature review

The emotions of human development

Children cannot think logically and move from one idea to another without relation (*transductive reasoning*¹) (Child, 1997, p. 198). They form ideas under an impression and concentrate on one aspect of an object. They may exhibit class-inclusion problems, egocentrism and a lack of attention. In the concrete operational stage (7–11-year-olds), young learners begin to apply mental operations based on images and symbols and acquire the concepts of conversations. They begin dealing with abstract concepts and form hypotheses, inferences and deductions. This is when they can mentally transform, think logically and classify events (Hill, 2000, pp. 84–85).

Piaget claims that biological aspects, educational and cultural transmission, social interaction, and children's activity are essential for mental development (Child, 1997, p. 192). As a rule, children are curious and self-motivated to enrich their knowledge² (Hill, 2000, p. 77). He states that affective development follows the same sequence as mental development, and the affective structures progress similarly to cognitive structures. Consequently, actions become internalized, to manipulate ideas is possible, and abstract thinking emerges. Then, children progress from limited concepts to more abstract and logical thinking in adulthood (Wadsworth, 1998, pp. 45–46).

Neurological differences are associated with the age factor and the affective differences including empathy, self-esteem, extroversion, inhibition, anxiety and attitudes, peer pressure or personality factors such as language ego. These emo-

¹ According to Piaget, *transductive reasoning* is the primary form of making sense of a stimulus based on the following example: "If A causes B today, then A always causes B." Namely, children link one example to another, thereby forming pre-concepts (Child, 1997, p. 198). For example, they perceive Father Christmas as the same man at this stage even though they see him in various places.

² Piaget distinguishes three types of knowledge: physical (knowledge about objects), logical-mathematical (knowledge originating from activities on objects), and social (knowledge about culture and its products) (Wadsworth, 1998, pp. 45–46).

tional domains are relevant to both children and adults. They all develop a new language and mode of thinking – and acquire an identity (Brown, 1994, p. 22). Children's language ego is dynamic, flexible and shaped in language learning. One of the key factors affecting children's English learning is the need for parental and teacher support, as they play an instrumental role in instilling these attitudes, whether consciously or unconsciously. Children may experience the interconnection of the new language or culture, as they simultaneously acquire and absorb a system of values, positive and negative social patterns, customs and stereotypes. Another factor is peer pressure, as children are told in words and gestures that they had better "be like the rest," which is extended to the process of education. Classmates can provide a necessary degree of mutual pressure to learn the target language and comment on individual lessons or additional courses. Affective factors, such as self-confidence and risk-taking, have immediate implications for classroom work and shape children's capability to accomplish tasks. Such factors play a role in interpreting and producing the target language, which extends beyond the child's absolute comprehension.

The emotional side of children's activity is involved in the process of the first and second language acquisition. In Bloom's opinion, children pass through five levels to develop feelings about themselves and others. They go through the level of receiving (becoming aware of the world around them), responding (learning to respond to others and feel satisfaction from that response), valuing (learning to value things, behaviours and people), organizing (organizing values into a system of beliefs and establishing a hierarchy of values), and understanding (learning to understand their value system and integrate ideas into the whole perception of the world). Although Bloom defines these affective domains for educational purposes, they may also explain children's behaviour (Brown, 2000, p. 143). ELT materials are important at all child's emotional and holistic development levels.

The learners' education determines their cognitive and emotional development, FLA (first language acquisition), and individual differences. It also plays a significant role in this process (Brewster, 1991, p. 9). Still, diversity is brought to the language classroom and can be observed through such factors as learners' personality, interests, concerns, dreams, ambitions, and attitudes to languages and learning. These factors may serve as the criteria for determining learners' possibilities and limitations in learning languages. This suggests that the various stages of human emotional growth must be considered when developing teaching materials. The most helpful aspects are listed below (Brown, 2000, pp. 143–163; Child, 1997, p. 308):

- self-esteem: learners develop self-confidence, which can be recognised at the level of global, situational/specific, and task self-esteem; children with high self-esteem perform better than those with low self-esteem³;

³ It is usually the parents who stimulate children's high self-esteem through attention, encouragement, physical affection, consistency, and modelling positive behaviours.

- inhibition: learners create a system of affective traits which are identified with their selves, and only later do they build defences to protect their ego⁴;
- risk-taking: learners are very good risk-takers and are not afraid of making mistakes;
- anxiety: learners feel uneasiness, self-doubt and worry, leading either to debilitating or facilitative anxiety in competitive tasks; language anxiety⁵, which is situation-specific anxiety, may lead to positive and negative effects;
- empathy: learners learn to understand people's emotions through social transactions⁶ in the first (second) language in the process of imitation and modelling;
- extroversion and introversion⁷: extroverts tend to be gregarious and need affirmation from others; introverts are reserved and do not derive self-fulfillment from others; their development depends on how learning is organized for them;
- motivation: children are eager to learn; however, they are not themselves motivated to study languages; they develop motivation through rewards, reinforcement, and the experience of success; they need exploration (discover the world), manipulation (operate on the surroundings to cause changes), activity (physical and mental activities), stimulation, knowledge (internalize the results of their experience to form knowledge) and ego enhancement (need to be accepted by others) (Ausubel after Brown, 2000, pp. 160–161).

These factors should be considered in language education at all stages, as they influence the willingness to communicate in a foreign language (Brown, 2000, p. 144).

At the early stages of language development, learners want to talk about their surroundings (*here-and-now talk*) because they feel that they are the centre of the universe (Piaget's egocentric speech). As was stated before, the process

⁴ The human ego may relate to the *language ego* perceived here as the very personal aspect of SLA. The learners develop a new mode of thinking, feeling, and acting known as a second identity. *Language ego* refers to the identity a person develops about the language s/he speaks. The child's ego, which is dynamic and flexible, can be shaped while learning a new language. Young learners do not perceive the new language as substantially inhibiting their ego. Only later, when they become teenagers, are they aware of ambiguities typical for learning non-native languages (Brown, 2000, p. 64).

⁵ The term *language anxiety* refers to the situational nature of the state and is identified with such situations as communication difficulty (learners are not able to express ideas), social evaluation (they are afraid of making a negative impression), and tests (they are afraid of negative results).

⁶ The term *transaction* is concerned with the process of reaching beyond "the self" to comprehend somebody's feelings. Other variables involved in the FLL include extroversion, aggression and communication styles (Brown, 2000, p. 152).

⁷ Both extroversion and introversion support or hinder the process of language learning. The studies show that these are cross-cultural norms in societies that value specific interactions and stereotypical extroverts (Western society) or introverts (Japanese culture). The relationship between a personality type and success in a job or education has been widely investigated, for example in the Myers-Briggs tests (Brown, 2000, pp. 155–156).

is determined by affective aspects and personality factors (Goleman, 1997, pp. 411–423). The differences are associated with such factors as:

- a) age (biological development, critical period, cognitive and social development);
- b) cognition (intelligence, language aptitude, learning styles, and strategies);
- c) native language (transfer of phonological, grammatical, and semantic patterns);
- d) input (context of teaching and language environment, formal/informal instruction, length and place of instruction, amount and sequence of graded/non-graded materials, and a source of instruction – teacher’s attitude and training);
- e) affective domain (socio-cultural factors);
- f) egocentric factors (anxiety, self-confidence, and motivation);
- g) educational background (literacy level due to some schooling years – educational level and system) (Brown, 2000, pp. 273–288).

Research on the affective aspects in the humanities

Emotions are important for learners and teachers, who develop their abilities to manage emotions in a language classroom. The exploration of the affective aspects in applied linguistics and the interest in positive psychology in humanistic studies have gained attention since the 1990s (Richards, 2020, pp. 1–15). Some initial core projects and publications stimulated others with more detailed outcomes, such as Goleman’s work on emotional intelligence titled *Emotional Intelligence*, published in 1995. There is a popular quotation on the cover page of Goleman’s best-seller (of the Polish edition) on emotional intelligence, “Success in life depends not only on intellect but also on the ability to manage emotions.” Another pioneering study on understanding emotions is Paul Ekman’s *Emotions Revealed* from 2003, in which he identifies seven emotions that have universal facial expressions and vocal signals.

Many articles have been written about the positive and negative emotions in education and a foreign language classroom (Dewaele & MacIntyre, 2014; Gregersen, MacIntyre, & Meza, 2014; Mercer, 2019; Pawlak & Kruk, 2021; Piechurska-Kuciel, 2008; Piechurska-Kuciel, Szymańska-Czaplak, 2013; Richards, 2020). Two main tendencies seem to prevail in modern research, these are research on positive and negative emotions and emotional reactions. The research on positive emotions indicates that joy and curiosity increase with the age of learners and their experience in language learning. Generally, girls tend to feel more satisfaction with English education than boys (MacIntyre, Gregersen, & Mercer, 2019). Research on negative emotions implies the harmful effects in the context of English education, such as tests and oral presentations leading to failures, lack of self-confidence and inhibition (Gregersen, MacIntyre, & Meza, 2014; Piechurska-Kuciel, 2008). Positive and negative emotions are recognized as two dimensions in foreign language classrooms.

They are not two sides of the same coin. Their balance and relationship are far more important than their absence in the target language classroom (Dewaele & MacIntyre, 2014, p. 265).

Teachers themselves, their personalities, teaching skills, and preparation for lessons play a key role in the experience of both language anxiety and joy, triggering learners' willingness to communicate. Teachers' emotional competence is their ability to develop and balance emotions encountered in a foreign language classroom. Motivated learners, small class sizes, good facilities and resources with a proper schooling system, as well as cooperative staff are the most favourable factors for learners' positive emotional development (Pawlak & Kruk, 2021, pp. 8–10; Richards, 2020, p. 3).

The development of materials for young learners

The development of materials for teaching languages to young learners has been a distinctive field of study (Tomlinson and Masuhara, 2018, pp. 246–269). There are numerous potential explanations for this phenomenon. Firstly, an increasing number of countries are introducing foreign language education at an earlier age, which has led to a demand for materials that are both globally appropriate and locally contextualized. The context of learning foreign languages varies, and teachers' practice may differ from classroom to classroom. Secondly, it is necessary to incorporate more age-appropriate objectives within the curricula and ELT course materials, which are not solely based on repeating chants or words. The research-based literature on early education and materials design promotes learning through experience inside and outside the classroom. Children must learn holistically and systematically to develop a positive attitude towards the target language.

Subsequently, a few recommendations for developing English materials for children are listed below:

- 1) using a topic-based approach: syllabuses and coursebooks are designed around the learners' surrounding reality (home, family, school, food);
- 2) using a story-based approach: units start with an authentic story (read, listened or watched);
- 3) using a visual-based approach: pictures and the best visual content to stimulate children's perception and visual skills;
- 4) using a TPR-based approach: tasks that require comprehension, movement, playing, verbal and non-verbal communication;
- 5) using a drama-based approach: dialogues and role-plays that require verbal and non-verbal interactions;
- 6) using games, puzzles and songs: tasks that develop creative thinking;

- 7) using drawings and crafts: DIY tasks and projects, developing holistically;
- 8) using a CLIL-based approach: learning skills and knowledge in the target language and developing communicative competence.

Elephants in the young learners' coursebooks

There is a popular metaphor for emotions, in which emotions are depicted as an elephant in the encounter with six blind men, each exploring a different part of its body. Their knowledge is limited and incomplete. Similarly, emotions can also be seen as an elephant in the coursebooks, which is actively managed and regulated through content and procedures (Prior, 2019, p. 524). As emotions are widely investigated in applied linguistics, the process is described “as the time of the flying elephants” (Dewaele, 2019, p. 533).

Richards states that emotions are perceived as a sociocultural experience that is faced in social context and activity, related not only to “having” but also “doing” (Richards, 2020, p. 2). ELT materials are designed for the specific socio-cultural context in the target language, which is a vehicle of human communication. It has been stated that emotions derive from the background, surroundings, and environment; for example, constantly listening to bad news and criticism may result in learners' sadness and disappointment. Thus, ELT materials are the background to emotions we experience in a language classroom (Goleman, 1997, pp. 13–15). There are examples of workbooks for controlling and managing emotions which we experience. Nevertheless, being an active observer can improve students' mental health (Poddar, 2023, p. 15). Positive language education is a subfield of positive psychology that emphasizes the role of language in promoting well-being and effective communication (Mercer, 2023, pp. 17–32). The PERMA model defines students' well-being in terms of positive emotions, engagement, meaning, positive relationships, and accomplishment (Seligman after Kiński, 2023, p. 34). The appropriate utilization of emotional language is conducive to academic and social achievements. Conversely, an inability to communicate emotions may lead to poor social outcomes (Unsworth & Mills, 2020, p. 2).

ELT materials seem to be less often described in terms of affective aspects depicted in coursebooks for children. Only a few researchers have addressed the affective aspects – elephants – in the context of materials' design, implementation, and evaluation (Chudak, 2011; Domański, 2020; Stec, 2013). Authors and publishing houses attempt to offer well-balanced ELT materials to meet learners' needs at each age and level. The major tendency is to refresh the materials already available on the market. The process involves analysing content and adjusting tasks to the specific educational goals. Is there currently a need to rewrite the coursebooks with a focus on the affective aspects? The project aims to provide the answer to this question.

Research project

Research purpose and questions

This article aims to investigate the aspects of emotions in ELT coursebooks for children in the first stage of primary education (1st, 2nd and 3rd grade). The research focuses on three sets of questions:

- A. What elements of emotions can be found in ELT coursebooks for children?
- B. What set of vocabulary describes emotions in ELT coursebooks for children?
- C. How are emotions depicted in the visual-verbal content for children?

Procedures

This project is qualitative and involves two stages: the selection and the evaluation of three ELT coursebooks for children. The idea is to develop a design-oriented approach to ELT coursebook evaluation (Skela & Burazer, 2013, p. 384). In the initial stages of the selection process, ELT materials are chosen following universal criteria, such as age and level, as well as content-specific considerations. The age criteria indicate that ELT materials are designed for children who are in the first grade of primary school, typically around seven years of age who are in the first grade of primary school and start their schooling adventure; they. In the case of level-specific criteria, the elementary level is appointed for children’s coursebooks. The content-specific criteria focus on the affective aspects and are designed explicitly as much as possible in verbal and visual content in the materials. For this research, the following coursebooks are selected and presented in Table 1.

Table 1.

A selection of coursebooks for evaluation

Names of the coursebook	Authors	Publishers
<i>Quick Minds 1</i>	H. Puchta/ G. Gerngross/ P. Lewis-Jones	Cambridge University Press, PWN
<i>Tiger 1</i>	C. Read/ M. Ormerod/ M. Kondro	Macmillan Education
<i>Oxford Explorers 1</i>	M. Charrington/ C. Covill/ P. Shipton	Oxford University Press

The evaluation procedure has been based on a respective checklist of questions for each coursebook (Tomlinson & Masuhara, 2013, pp. 233–249):

1. To what extent does the coursebook provide emotion-related titles/subtitles of units/sections?
2. To what extent does the coursebook provide exposure to emotion-related vocabulary (linguistic content)?
3. To what extent does the coursebook expose emotion-stimulated pictures (visual content)?

Presentation and interpretation of the results

Titles and subtitles of units in children's coursebooks are grouped in Table 2.

Table 2.

Titles and subtitles of units in the children's coursebooks

Coursebook	Titles and subtitles of units	Comments/aims
<i>Quick Minds 1</i>	Un. Friends Un. 1. At school Un. 5. Family	– revision of colours, numbers (1–10), greetings and introduction to the course, making friends; – learning names of classroom objects, singing for pleasure, commenting on values and help, matching and predicting; CLIL: colours; – interpreting visual information, paying attention to visual details; CLIL: science, holiday, weather; – learning the words for family members.
<i>Tiger 1</i>	Un. Hello! Un. 1. Welcome to school Un. 3. Tiger is lost	– revision of colours, numbers (1–10); – greetings and introduction to the school and classroom; – learning about family members and helping others;
<i>Oxford Explorers</i>	Un. Hello! Un. 1. School Let's explore Un. 4. Family Let's explore	– revision of colours, greetings and introduction to the course, chanting and singing; – experiencing the first day at school; CLIL: materials and classroom objects; – learning about family members, celebrations and helping others.

Titles in children's coursebooks are informative and communicative, simple and short to relate to children's backgrounds. The affective elements are immersed in the visual and verbal content. Emotion-related vocabulary in the coursebooks is provided in Table 3.

Table 3.

Emotion-related vocabulary in the children's coursebooks

Coursebook	Linguistic content	Comments
<i>Quick Minds 1</i>	Un. Friends: numbers, colours Un. 1. At school: classroom objects and activities (pen, book, bag, close, open, etc.) Un. 5. Family: family members (mum, dad, sister, etc.); weather (sunny, windy, etc.)	– basic words and collocations (numbers 1–10), five colours; – basic objects in a classroom and everyday activities; – close family members and description of the weather.
<i>Tiger 1</i>	Un. Hello: numbers, colours Un. 1. Welcome to school classroom objects and activities (pen, book, bag, draw, play, sing, etc.) Un. 3. Tiger is lost: family members (mother, father, etc), size (small, big)	– basic words and collocations (numbers 1–10), five to seven colours; – basic objects and activities in a classroom; greetings and introductions; – family members, vocabulary for describing size;
<i>Oxford Explorers</i>	Un. Hello!: girl, boy, dog, colours Un. 1. School: classroom objects (pen, book, bag, etc.) Un. 4. Family: members (mum, dad, sister, brother, etc.), birthday, wedding tired, happy, sad, angry	– basic words and collocations (1–10 numbers), five colours; – basic objects and activities in a classroom; description of materials: wood, rubber, paper; – family members and celebrations: birthday, new baby; greetings and introductions.

Linking the results, the ELT materials for children do not provide a rich selection of affective vocabulary defined in the vocabulary banks or dictionaries. The ELT materials generally do not directly refer to a verbal description of emotions. There is one exception when four universal emotions are mentioned in the context of celebrations (*tired, happy, sad, angry*). In practice, a child's coursebook or workbook rarely lists emotions in ELT materials for children in a primary school. Face expressions and colours are the most popular expressions of reactions in visual grammatical communication.

Let us now turn to visual content in the selected materials; the results are presented in Table 4. Happy and funny faces and joyful characters are present to stimulate positive emotions and positive attitudes towards English language learning at the primary levels. Both people and animals seem to show their emotions clearly, enabling children to easily guess their states. This is supported by the net colours and sensible design of all pages. They may have a cartoon-like layout and are easily navigated yet with linguistic and visual elements filling the pages tightly. The tendency is to communicate messages and provide judgments about the individuals through emotive language and clear pictures

at the primary levels. Emotions are hidden in the visual content, but messages are clear. Young learners are to look, comprehend, and interpret feelings easily in the visual content. The aim is to encourage children to learn English through enjoyable content presented in the standard perspective. A significant modification is that the ELT coursebooks for children offer a positive attitude toward the English language and culture.

Table 4.

Visual content in ELT coursebooks

ELT coursebook	Visual content	Comments
<i>Quick Minds 1</i>	Children's universal background: people, objects, nature (pp. 11–12)	– simple and clear C-G pictures with standard perspective; – bright colours (blue!), cartoon-like layout; icons, symbols, and pages are not heavily cramped with pictures and text, similar to VR design of games, easy to navigate; – bottom margin: basic words and structures offered in each lesson.
<i>Tiger 1</i>	Children's international background: people, objects, nature, values (p. 4, 12)	– simple, clear and funny C-G and authentic pictures, drawings; – various colours (orange, yellowish), each section/lesson with a different colour; – clear layout; icons, symbols, and pages full of pictures and texts, similar to VR design of games, easy to navigate; – bottom margin: basic words and structures offered in each lesson.
<i>Oxford Explorers</i>	Children's international background: people, objects, materials and celebrations (birthday) (p. 2, p. 11)	– simple and clear, funny C-G and authentic pictures, icons, symbols; – clear colours (greenish!); – cartoon-like layout, pages full of pictures and texts, easy to navigate; – bottom margin: basic words and structures offered in each lesson.

Visual content is perceptually challenging. The pictures are either authentic or CG with various perspectives and frames. They captivate the learners' attention to interpret and understand the hidden messages. ELT coursebooks may be astonishing, universal, standard, and informative to a considerable degree. They require decoding and lead to explanations and communication of emotions at all levels. The interpretation of my present and previous results proves that the affective factors are not stated explicitly in ELT syllabuses and materials for children (Stec, 2013, pp. 275–277).

Conclusions

As mentioned earlier in the literature review, little is known about the affective aspects of materials' development for children. Emotions are somehow avoided in the linguistic content for children, while visual content is packed with various affective reactions easily recognizable in coursebooks. The most interesting finding was that there are two approaches and tendencies in the design of materials. The first one is to present both the positive and negative emotions in verbal and visual content. The second one is to immerse and hide emotions in the visual content, focusing on promoting mainly positive emotions and attitudes. Another important finding is the layout of ELT coursebooks for children, which are picture-heavy pages with very little white space. They contain the bottom margin with the basic words and structures on each page.

These findings may help us understand the author's decision about the emotionally less- (or more-) loaded content. This is a challenge within the context of the advocated eclectic approach. Another explanation may be the gender approach to specific topics that trigger the most affective responses. Further studies may focus on the emotionally-charged activities in ELT materials for children. English language teaching of attitude and emotions in digital, multimodal materials is the future challenge and new area for investigation. Children read multimodal texts with diverse meanings. They are expected to interpret and create multimodal representations of emotions. Still, emotional well-being can be sustained through a sense of balance among relationships, career, money, society, mental and physical health, and personal development (Poddar, 2023, pp. 86–87). As has been pointed out, "The current interest in emotion can only be described as the time of the flying elephants..." (Dewaele, 2019, p. 533).

References

- Brewster J., 1991: *What is good primary practice?* In: *Teaching English to children – from practice to principle*. Eds. Ch. Brumfit, J. Moon, R. Tongue. London: HarperCollins ELT, pp. 1–17.
- Brown H. D., 1994: *Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy*. Upper Saddle River: Prentice Hall Regents.
- Brown H. D., 2000: *Principles of language learning and teaching*. London: Longman.
- Child D., 1997: *Psychology and the teacher*. London: Cassell.

- Chudak S., 2011: *Refleksja and uczuciami i emocjami towarzyszącymi procesowi uczenia się a podręczniki do nauki języków obcych*. "Applied Linguistics", vol. 4, pp. 251–265.
- Dewaele J. M., MacIntyre P. D., 2014: *The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom*. "Studies in Second Language Learning and Teaching", vol. 4, issue 2, pp. 237–274.
- Dewaele J. M., 2019: *When elephants fly: the lift-off of emotion research in applied linguistics*. "The Modern Language Journal", vol. 103, pp. 533–536.
- Domański C. W., 2020: *Emotions and feelings in psychology textbooks published in Poland until 1914. Description, classifications, interpretations*. "Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia", vol. 33, issue 3, pp. 161–172.
- Goleman D., 1997: *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Media Rodzina.
- Gregersen T., MacIntyre P. D., Meza M., 2014: *The motion of emotion*. "Modern Language Journal", vol. 98, pp. 574–588.
- Hill G., 2000: *Advanced psychology through diagrams*. Oxford: OUP.
- Kiński C., 2023: *The role of emotions in language learning*. In: *Teaching and learning English. Education for life*. Eds. P. E. Gębał et. al. Warszawa: PWN, pp. 33–50.
- MacIntyre P. D., Gregersen T., Mercer S., 2019: *Setting an agenda for positive psychology in SLA: theory, practice, and research*. "Modern Language Journal", 0/2019, pp. 1–13.
- Mercer S., 2023: *Well-being in (language) education*. In: *Teaching and learning English. Education for life*. Eds. P. E. Gębał et. al. Warszawa: PWN, pp. 17–32.
- 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", vol. 2, pp. 5–11.
- Piechurska-Kuciel E., 2008: *Language anxiety in Polish grammar school students*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Piechurska-Kuciel E., Szymańska-Czapla E., 2013: *Language in cognition and affect*. London: Springer.
- Poddar R., 2023: *Narysuj swoje uczucia*. Kraków: Insignis Media.
- Prior M. T., 2019: *Elephants in the room: an "affective turn," or just feeling our way?* "The Modern Language Journal", vol. 103, issue 2, pp. 516–527.
- Richards J. C., 2020: *Exploring emotions in language teaching*. "RELC Journal", vol. 53, no. 1, pp. 225–239.
- Skela J., Burazer L., 2021: *The architecture of ELT coursebooks: the internal organisation of coursebook units*. "Journal for Foreign Languages", vol. 13, pp. 383–407.
- Stec M., 2011: *Language learning in the primary context: syllabus design, implementation and evaluation*. Unpublished PhD thesis, University of Silesia in Katowice.
- Stec M., 2013: *The affective aspects in early language learning and syllabuses*. In: *The affective dimension in second language acquisition*. Eds. D. Gabryś-Barker, J. Bielska. Bristol: Multilingual Matters, pp. 268–277.
- Tomlinson B., Masuhara H., 2013: *Adult coursebooks*. "ELT Journal", vol. 67, issue 2, pp. 233–249.
- Tomlinson B., Masuhara H., 2018: *The complete guide to the theory and practice of materials development for language learning*. Hoboken: Wiley Blackwell.
- Unsworth L., Mills K. A., 2020: *English language teaching of attitude and emotion in digital multimodal composition*. "Journal of Second Language Writing", vol. 47, pp. 1–17.
- Wadsworth B. J., 1998: *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*. Warszawa: WSiP.

Nauczanie emocji w podręcznikach do nauki języka angielskiego dla dzieci

Streszczenie: Każda rozmowa wywołuje różne emocje, inteligencję emocjonalną można więc zaobserwować w ramach pozytywnych i negatywnych przejawów komunikacji. Artefakty, źródła i materiały stymulują emocje nauczycieli i uczniów podczas lekcji języka obcego w klasie. W artykule przedstawiono opis i analizę elementów emocjonalnych w podręcznikach do nauki angielskiego przeznaczonych dla uczniów klasy pierwszej szkoły podstawowej. Kluczowa jest identyfikacja emocji w materiałach do nauczania dzieci. Uczniowie ci stopniowo rozwijają swoje kompetencje w codziennym posługiwaniu się językiem angielskim. Nazywają przedmioty, wyrażają uczucia, wydają osądy i rozwijają swój stosunek do języka angielskiego i świata. Pytanie badawcze dotyczy tego, jak emocje są (i powinny być) przedstawiane w materiałach wizualnych i werbalnych na pierwszym etapie edukacji. W projekcie badawczym uwzględniono analizę trzech podręczników do nauki języka angielskiego. Podręczniki te oparte są na podejściu projektowym, spełniają kryteria uniwersalne i merytoryczne. Wyniki projektu wzbogacą proces projektowania i tworzenia materiałów dla celów edukacyjnych.

Słowa kluczowe: emocje, podręczniki, dzieci, edukacja językowa

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

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

Justyna Cholewa

Zofia Rak

Empatia a kształcenie językowe

Streszczenie: Obecni studiujący to przedstawiciele pokolenia Z. Charakteryzuje ich między innymi wysoki stan zadowolenia z życia, z siebie i swoich osiągnięć, ambicja i asertywność. Zadaniem we współczesnej edukacji akademickiej jest oprócz przekazywania wiedzy merytorycznej również rozwijanie kompetencji społecznych, w tym empatii młodych ludzi – studentów. Zagadnienie to jest szczególnie ważne w dobie wszechobecnej ekspansji sztucznej inteligencji, konsumpcyjnego nastawienia do życia i potrzeby zrównoważonego rozwoju. W artykule przedstawiono analizę wyników badań własnych dotyczących określenia poziomu empatii studentów kierunków ekonomicznych oraz rozważania na temat kształtowania empatii studentów w klasie językowej.

Słowa kluczowe: empatia poznawcza, empatia afektywna, lektorat, pokolenie Z

Pojęcie empatii

Komunikacja jest zachowaniem partnerskim, intencyjnym, werbalnym względnie niewerbalnym (Linke, Nussbaumer, Portmann, 1996, s. 173). Jej podstawowym uwarunkowaniem jest interakcja, pod pojęciem której rozumie się jakiegokolwiek wejście w relację z drugim człowiekiem, wszelką akcję polegającą na współpracy lub konflikcie, wzajemne oddziaływanie na siebie co najmniej dwóch osób (Pałka, 2009, s. 47–48). Nawiązywanie i utrzymywanie dobrych relacji międzyludzkich ułatwiają różnorodne czynniki. Jednym z nich jest empatia. Pierwszy raz słowa *empatia* użył psycholog Edward Titchener w 1909 roku, tłumacząc na język angielski niemieckie słowo *Einfühlung* poprzez odwołanie się do greckiego leksemu *empátheia*, oznaczającego wkroczenie w uczucia z zewnątrz albo bycie w kontakcie z uczuciami, namiętnościami

lub cierpieniem jakiejś osoby (Howe, 2013, s. 16). Empatia nie jest emocją, mimo że jest powiązana ze współczuciem i troską o drugiego człowieka. Daniel Goleman (1997, s. 159) twierdzi, że „empatia wyrasta ze samoświadomości”, to znaczy, że im bardziej otwarcie przyjmuje się swoje afekty, tym lepiej dekoduje się emocje innych ludzi. Przejawia się natomiast w aktywnym zainteresowaniu potrzebami i problemami, to jest w specyficznym ukierunkowaniu na innych ludzi, prowadzącym do określonych działań służących poprawie ich dobrostanu i usprawniających ich indywidualne funkcjonowanie w społeczeństwie. Istotę tych działań stanowią zachowania pomocowe, altruistyczne (Kaźmierczak, Płopa, Retowski, 2007, s. 10). Martin L. Hoffman (1978, s. 333) podaje, że empatia jest narzędziem szczególnie dobrze dostosowanym do budowania mostu pomiędzy oddalonymi od siebie pojęciami altruizmu i egoizmu, ponieważ dzięki niej cudza porażka może zostać przekształcona we własną przykrość, którą najlepiej da się usunąć poprzez udzielenie pomocy. Empatia uwrażliwia na potrzeby drugiego człowieka. Reakcja empatyczna jest reakcją afektywną na cudzą, a nie własną sytuację (Hoffman, 1987, s. 48).

Empatia jest pojęciem różnorako definiowanym. David Howe (2013, s. 21) w definiowaniu zjawiska empatii zwraca uwagę na dwa wymiary: afektywny i poznawczy. Empatia afektywna lub emocjonalna odnosi się do reakcji empatycznej, tj. zauważania i wyczuwania rozpaczy czy cierpienia drugiego człowieka. Empatia poznawcza zaś dotyczy dostrzegania, wyobrażania sobie i myślenia o sytuacji z perspektywy drugiego człowieka. Wymaga uruchomienia procesów poznawczych, refleksyjnych, by zrozumieć punkt widzenia innej osoby. Żeby wyobrazić sobie, czym dane wydarzenie jest dla niej, trzeba poznać jej historię, okoliczności, osobowość i sytuację. Należy więc poddać refleksji to, co dzieje się w jej umyśle, a jednocześnie wczuwać się w jej emocje.

Maciej Ciechomski (2020, s. 16) podaje, że procesy poznawcze są świadome i są związane ze zdolnością mentalizacji, z umiejętnością skupienia uwagi na określonym obiekcie, odczytywaniu sygnałów werbalnych i niewerbalnych, a także uwzględnienia okoliczności zdarzenia, ze zdolnością interpretacji zachowań, analizy czynników wywołujących daną reakcję oraz zrozumieniem wewnętrznych stanów obserwowanej jednostki, rozróżnieniem własnych emocji i cudzych stanów emocjonalnych.

Połączenie elementów poznawczych i afektywnych umożliwia jednostce adekwatne do danej sytuacji reagowanie na cierpienie drugiego człowieka, okazywanie mu współczucia i niesienie pomocy (Kaźmierczak, Płopa, Retowski, 2007, s. 10). Empatii nie należy mylić ze współczuciem, osobistym dyskomfortem. Nancy Eisenberg (2005, s. 850) definiuje współczucie jako afektywną reakcję w odpowiedzi na sytuację, gdy drugi człowiek przeżywa dystres lub znajduje się w biedzie, polegającą na odczuwaniu smutku bądź też na przeżywaniu troski o niego (nie zaś na odczuwaniu takich samych jak on emocji). Współczucie zatem nie jest empatią, gdyż emocje, których doświadczamy,

współczując, nie są tożsame z emocjami obserwowanej osoby; odczuwany osobisty dyskomfort jest definiowany jako skupiona na sobie awersyjna reakcja emocjonalna na emocje lub stan drugiego człowieka i różni się od empatii tym, że ma cel egoistyczny – złagodzenie własnego negatywnego doznania (Eisenberg, 2005, s. 850).

Empatia, powszechnie mylona ze współczuciem, jest zatem procesem zarówno afektywnym, jak i kognitywnym, bazującym na refleksji pozwalającej na wczucie się w sytuację danej osoby i przyjęcie jej perspektywy.

Badaczem, który podjął próbę opisanía empatii w jej różnych wymiarach w odniesieniu do dorosłych, był Mark H. Davis. Opracowany przez niego w 1980 roku Indeks Reaktywności Interpersonalnej (Interpersonal Reactivity Index – IRI) opiera się na założeniu, że „empatia składa się z wielu oddzielnych, ale wzajemnie powiązanych konstruktów, i stara się dostarczyć miar skłonności dyspozycyjnych w kilku obszarach” (Davis, 1999, s. 71). Tłumaczenie oryginalnej wersji Indeksu Reaktywności Interpersonalnej znajduje się w polskim wydaniu książki Davisa – *Empatia. O umiejętności współodczuwania* (1999, s. 71–72).

Narzędzie badawcze zawiera cztery siedmioelementowe podskale, dotyczące poszczególnych wymiarów empatii: przyjmowania perspektywy (PP), empatycznej troski (ET), osobistej przykrości (OP) i fantazji (F). Za pomocą skali PP dokonuje się pomiaru skłonności do spontanicznego przyjmowania cudzego punktu widzenia w życiu codziennym (np. „Czasami próbuję lepiej zrozumieć moich przyjaciół, wyobrażając sobie, jak sytuacja wygląda z ich punktu widzenia”). Skala ET odnosi się do uczuć w stosunku do drugiej osoby, pozwala ocenić skłonność do współodczuwania i współczucia w stosunku do ludzi dotkniętych niepowodzeniem (np. „Często zdarza mi się doznawać czułości lub troski w stosunku do ludzi, którym powiodło się gorzej ode mnie”). Skala OP dotyczy skłonności do odczuwania przykrości i dyskomfortu, niepokoju, strachu w odpowiedzi na krańcowo silne cierpienie innych (np. „Znajdowanie się w sytuacji napięcia emocjonalnego przeraża mnie”). Skala F mierzy skłonność do przenoszenia się w wyobraźni w fikcyjne sytuacje (np. „Kiedy czytam interesujące opowiadanie lub powieść, wyobrażam sobie, jak czułbym się, gdyby opisywane wydarzenia właśnie się przytrafiły”) (Davis, 1999, s. 71).

Badania własne

Celem przedstawionych w artykule badań własnych przeprowadzonych online w styczniu 2024 roku było określenie ogólnego poziomu empatii ankie-

towanych w zakresie dwóch podskal: przyjmowania perspektywy (PP) i empatycznej troski (ET). Wzięło w nich udział 58 studentów studiów dziennych licencjackich pierwszego i drugiego roku Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie, uczęszczających na lektorat języka niemieckiego jako drugiego języka obcego. W badaniu został zastosowany przetłumaczony na język polski Indeks Reaktywności Interpersonalnej Davisa (1999, s. 72).

Zgromadzone dane zostały poddane analizie ilościowej, polegającej na zestawieniu w formie spoistej (tabelarycznej) wyników punktowych osiągniętych przez respondentów i rezultatów procentowych odnoszących się do poszczególnych stwierdzeń w ramach podskal PP i ET.

W każdej z podskal respondenci wskazali stopień, w jakim poszczególne stwierdzenia dotyczą ich samych poprzez wybranie odpowiedniej wartości punktowej na pięciopunktowej skali od 0 do 4, gdzie 0 oznacza „nie opisuje mnie w ogóle”, 1 – „opisuje mnie słabo”, 2 – „opisuje mnie w stopniu wystarczającym”, 3 – „opisuje mnie dość dobrze”, 4 – „opisuje mnie bardzo dobrze”.

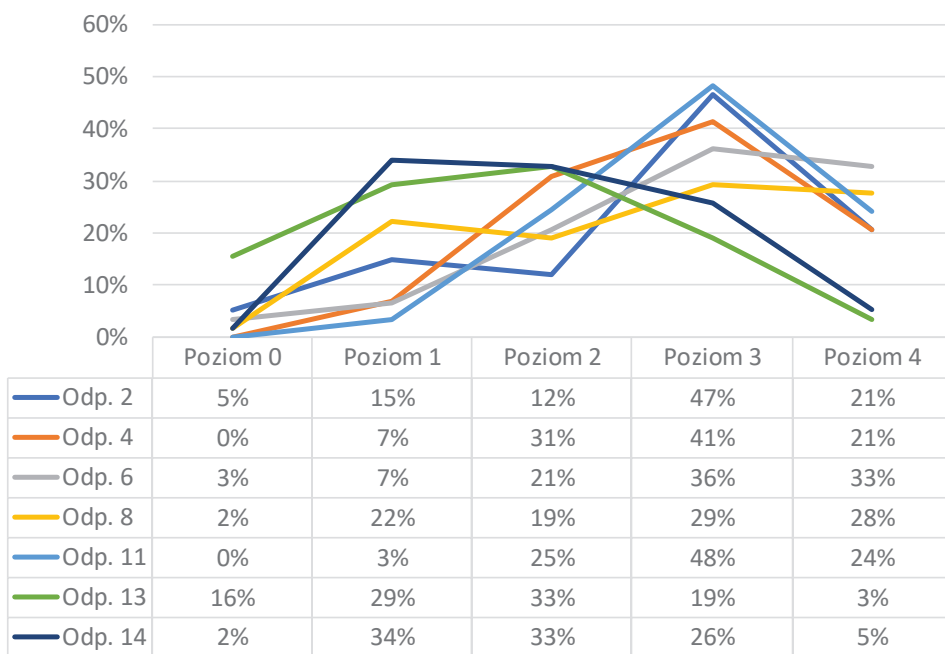
Przyjmowanie perspektywy (PP)

W badaniu zostały zastosowane wybrane stwierdzenia zaczerpnięte z kwestionariusza Davisa, z zachowaniem ich oryginalnej numeracji:

2. Czasami trudno mi spojrzeć na sytuację z punktu widzenia innych ludzi.
4. Staram się spojrzeć na nieporozumienie ze strony każdego z jego uczestników, zanim podejmę decyzję.
6. Czasami próbuję lepiej zrozumieć moich przyjaciół, wyobrażając sobie, jak sytuacja wygląda z ich punktu widzenia.
8. Kiedy jestem pewny(-na), że mam rację, nie marnuję czasu na wysłuchiwanie cudzych argumentów.
11. Wierzę, że każdy medal ma dwie strony, i staram się uwzględnić obie.
13. Kiedy ktoś sprawi mi zawód, staram się zazwyczaj na chwilę „wejść w jego skórę”.
14. Zanim kogoś skrytykuję, staram się sobie wyobrazić, jak sam(a) czuł(a)bym się na jego miejscu.

W badanej grupie poziomy empatii poznawczej w zakresie przyjmowania perspektywy mają w ocenie autorek rozkład pozytywny i racjonalny. Wprawdzie najwyższy poziom empatii (4) został wybrany średnio przez niecałą jedną piątą respondentów (19%), jednak należy pamiętać, że jest to wartość maksymalnego, idealnego poczucia empatii. Nie zawsze i nie w każdej sytuacji, z którą konfrontują się studenci, maksymalna empatia jest prawdopodobnie oceniana podświadomie jako korzystna dla nich. Z odwróconą reakcją respondentów mamy do czynienia w przypadku negatywnych wydarzeń czy odczuć względem kogoś lub czegoś doświadczanego. Gdy ktoś nas zawodzi,

to doświadczenie to jest najsilniejszym bodźcem, który hamuje nasilenie naszej empatii poznawczej. Zawód sprawia, że poczucie empatii jest szczególnie zahamowane lub wręcz go nie ma. Brak empatycznego przyjmowania ról zarejestrowano aż u 16% respondentów. Charakterystyczna jest zdecydowana przewaga wskaźnika empatii na poziomie 3, szczególnie w reakcji na stwierdzenia: 11, 2, 4 i 6. Zarejestrowano odpowiednio: 48%, 47%, 41% i 36% studentów, którzy dokonali takiego wskazania. Odnotowano tu więc istotny związek między dość wysoką pozycją empatii u respondentów a ich świadomością, że każda sprawa może mieć różne aspekty, które trzeba sobie umieć wyobrazić.



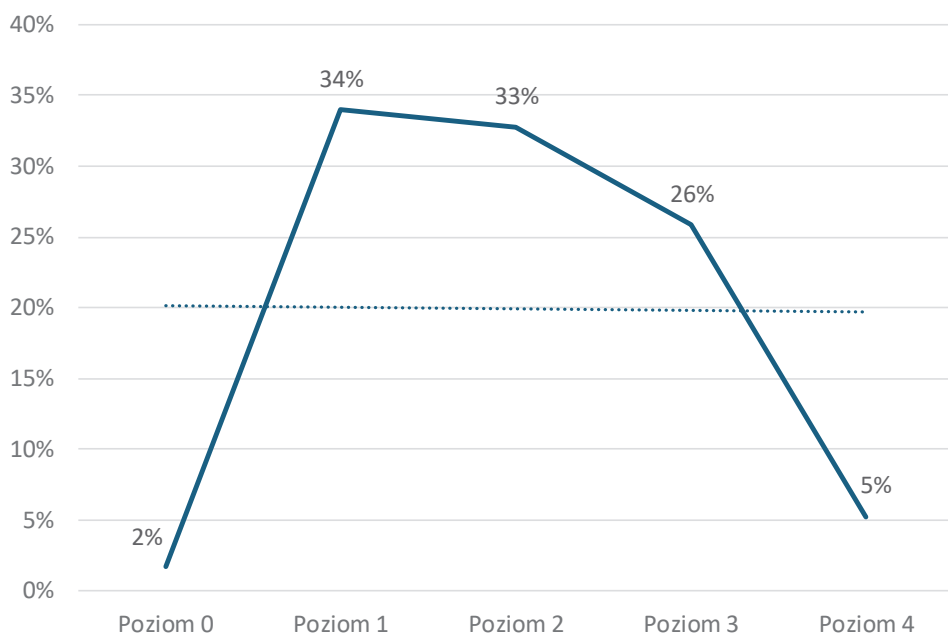
Wykres 1. Przyjmowanie perspektywy (PP) całościowo dla siedmiu stwierdzeń

Źródło: Opracowanie własne.

Najszybszy systematyczny wzrost wskaźnika empatii odnotowano w reakcji na stwierdzenie 11: „Wierzę, że każdy medal ma dwie strony i staram się uwzględnić obie”, od wartości procentowej 0, przez 3, 25, aż do 48, a następnie spadek do 24; najwolniejszy wzrost – w wypadku stwierdzenia 8: „Kiedy jestem pewna(-ny), że mam rację, nie marnuję czasu na wysłuchiwanie cudzych argumentów”, od wartości procentowej 2, przez 22, 19, 29 i 28. Jest to stwierdzenie, które dowodzi pewności siebie i asertywności respondenta.

W przypadku asertywnej postawy niełatwo ukształtować empatię na wysokim poziomie.

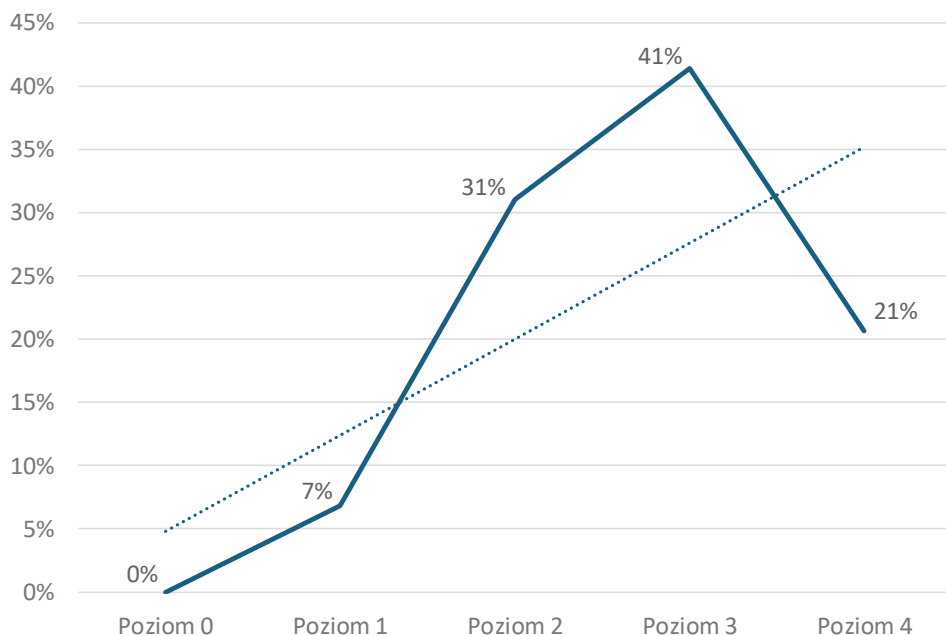
Poza tymi ogólnymi prawidłowościami, dotyczącymi tego, jaki związek można zauważyć między wysokim i dość wysokim poziomem empatii a empatią poznawczą, warto przeanalizować, jak w wybranych stwierdzeniach ankiety zmienia się poziom empatii w zależności od wielkości udziału procentowego respondentów.



Wykres 2. Przyjmowanie perspektywy (PP) dla stwierdzenia 14: „Zanim kogoś skrytykuję, staram się sobie wyobrazić, jak sam(a) czuł(a)bym się na jego miejscu”

Źródło: Opracowanie własne.

Zwraca uwagę to, że najwyższy poziom empatii dla stwierdzenia 14 to wartość z poziomu 1, a więc „opisuje mnie słabo”. 34% respondentów wskazało, że ich krytyka drugiej osoby nie powoduje wczucia się w rolę krytykowanej osoby. Również dla wartości 2 („opisuje mnie w stopniu wystarczającym”) zarejestrowano podobny procent respondentów, to jest około jednej trzeciej (33%). Generalnie jest to krzywa o najniższej empatii. Autorki dostrzegają pewną korelację pomiędzy tą krzywą a krzywą 8, która odzwierciedlała postawę asertywną. W obu sytuacjach obserwujemy silne wyhamowanie poziomu empatii poznawczej.



Wykres 3. Przyjmowanie perspektywy (PP) dla stwierdzenia 4: „Staram się spojrzeć na nieporozumienie ze strony każdego z jego uczestników, zanim podejmę decyzję”

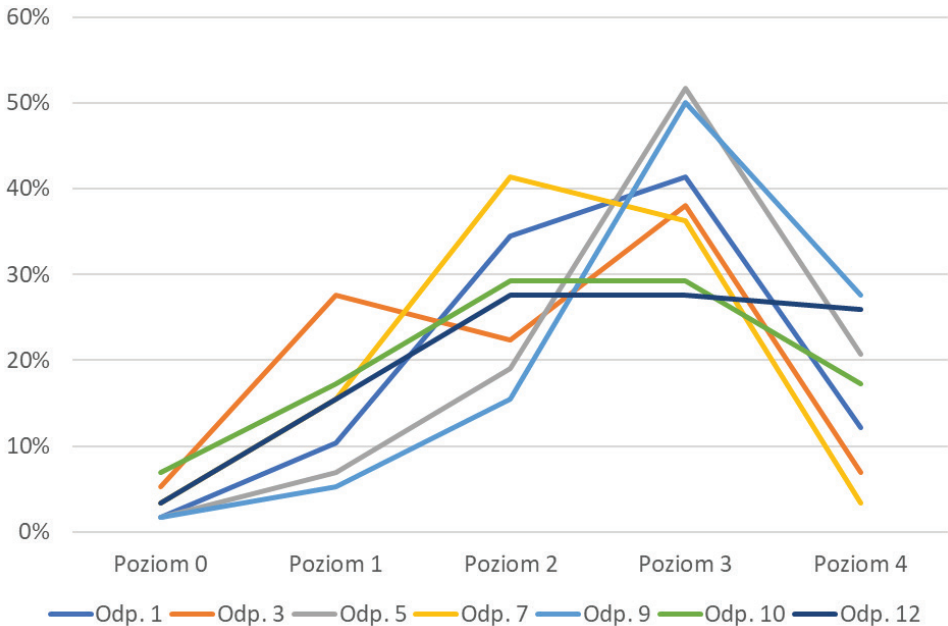
Źródło: Opracowanie własne.

Możemy tu zaobserwować następujące wyniki empatii: poziom 0 – 0%, poziom 1 – 7%, poziom 2 – 31 %, 3 – 41% i 4 – 21%. Zasadniczo można takich wyników oczekiwać, gdyż jak pokazały stwierdzenia 2 i 11, empatia jest mocną stroną respondentów w sytuacjach, gdy chodzi o współodczuwanie z innymi ludźmi i zrozumienie, że każda sytuacja może mieć różne aspekty. Nowością w tym stwierdzeniu jest sytuacja „nieporozumienie” w zespole uczestników. Zaobserwować można, że respondenci posiadają tu cechę empatii na wysokim poziomie. Ponad 60% z nich bardzo silnie próbuje zrozumieć zachowania każdego z uczestników nieporozumienia dzięki wczuciu się w jego myślenie i argumenty. Uzasadnieniem takiej reakcji jest prawdopodobnie duże znaczenie dla respondentów pozytywnych, bezkonfliktowych relacji, chęć próby naprawy relacji przez wczucie się, dlaczego ktoś postąpił tak, że doszło do nieporozumienia (a w dalszym toku prawdopodobnie próby przekonania innych do swoich argumentów naprawczych). Ciekawe jest, czy w przypadku sytuacji „ktoś zawiódł mnie” (stwierdzenie 13) poziomy empatii będą podobne, jak w sytuacji z nieporozumieniem (stwierdzenie 4), czy będą się znacznie różniły.

Dyspozycja empatyczna studentów w przypadku sytuacji zawiedzenia jest bardzo niska. Aż 16% studentów wskazało poziom 0, a 29% – poziom 1. Zawód to najsilniejszy hamulec empatii poznawczej w badaniu.

Empatyczna troska (ET), tj. empatia afektywna

1. Często zdarza mi się odczuwać czułość lub troskę w stosunku do ludzi, którym powiodło się gorzej ode mnie.
3. Zdarza się, że nie jest mi przykro, kiedy inni ludzie mają problemy.
5. Kiedy widzę człowieka wykorzystywanego, czuję swego rodzaju potrzebę zaopiekowania się nim.
7. Niepowodzenia innych ludzi zazwyczaj nie martwią mnie w wielkim stopniu.
9. Zdarza się, że kiedy widzę kogoś, kto jest traktowany niesprawiedliwie, nie współczuję mu zbyt mocno.
10. Jestem często dość silnie poruszony(-na) wydarzeniami, które obserwuję.
12. Określił(a)bym siebie jako osobę o raczej miękkim sercu.



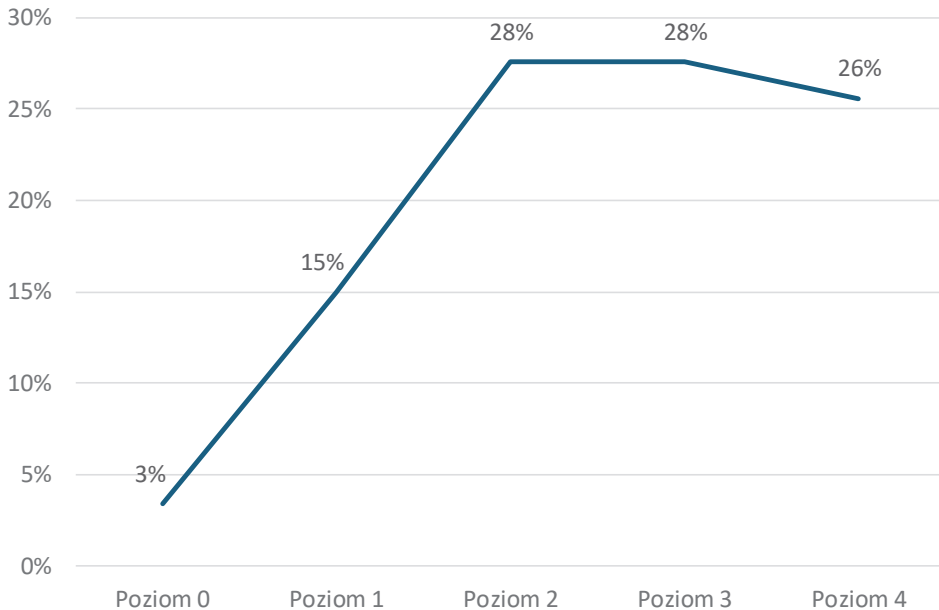
Wykres 4. Empatyczna troska (ET) całościowo dla siedmiu stwierdzeń

Źródło: Opracowanie własne.

Pomiar afektywnej empatii studentów wskazuje na skłonność do przyjmowania afektywnych ról na poziomie 3. Jest to ustalenie na poziomie ogólnym dla wszystkich siedmiu stwierdzeń. Największe nasilenie empatii afektywnej wystąpiło w wypadku stwierdzenia 5: „Kiedy widzę człowieka wykorzystywanego, czuję swego rodzaju potrzebę zaopiekowania się nim”. Wykorzystanie kogoś wywołuje u studentów najsilniejszą tendencję do współczucia, zaintereso-

sowania się taką osobą i jej wsparcia. Ponad połowa wskazała na afektywną empatię na poziomie 3, a ponad 20% – na idealny stan empatii, to jest poziom 4. Podobnie silną reakcję empatyczną zaobserwowano w kontekście niesprawiedliwego traktowania kogoś – odnośnie do stwierdzenia 9: „Zdarza się, że kiedy widzę kogoś, kto jest traktowany niesprawiedliwie, nie współczuję mu zbyt mocno”. Wskazuje to na dopasowywanie empatyczne badanego do kogoś krzywdzonego i na jego nonkonformizm, a nawet na gniew na ten stan rzeczy. Wzrost empatii afektywnej to reakcje na stwierdzenie 10: „Jestem często dość silnie poruszony(-na) wydarzeniami, które obserwuję”. Około 30% studentów skłonność do współczucia i współodczuwania przy śledzeniu wydarzeń określiło na poziomie 2, kolejne 30% – na poziomie 3, a 10% – na poziomie 4, czyli maksymalnym. Najniższy poziom empatii afektywnej studentów zarejestrowano w wypadku stwierdzenia 3: „Zdarza się, że nie jest mi przykro, kiedy inni ludzie mają problemy”. Słabe osobiste wczucie studentów się w tę sytuację wynika prawdopodobnie z tego, że pod wpływem problemów, które charakteryzujących się nieokreślonością i nieostrością, mają oni ograniczoną skłonność do współodczuwania i współczucia.

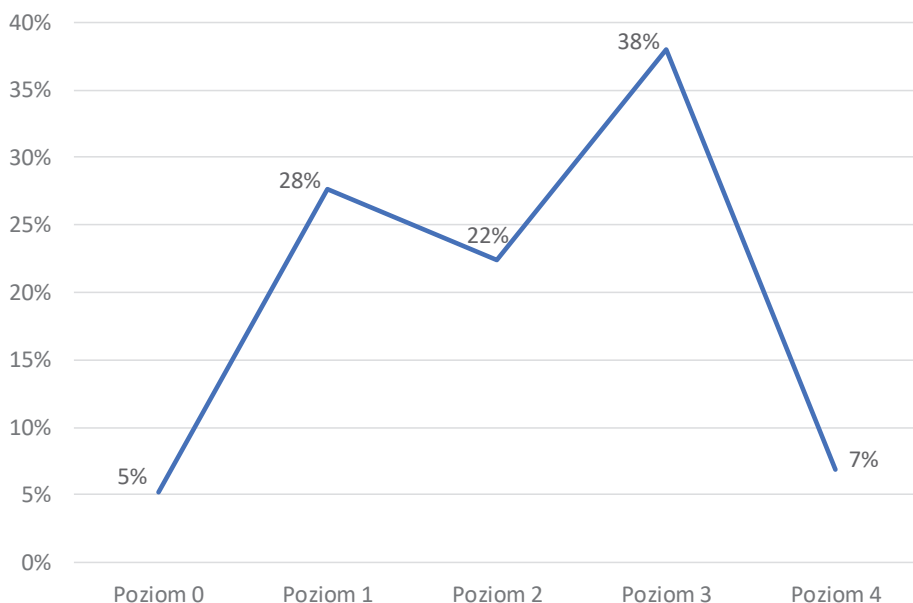
Poza zaprezentowanymi tendencjami empatii afektywnej warto przyjrzeć się reakcjom na wybrane stwierdzenia.



Wykres 5. Empatyczna troska (ET) dla stwierdzenia 12: „Określił(a)bym siebie jako osobę o raczej miękkim sercu”

Źródło: Opracowanie własne.

Jakie role przyjmują studenci w odpowiedzi dotyczącej stwierdzenia 12 w zakresie empatii afektywnej względem samych siebie? Role te są wysoko empatyczne (wykres 5). Co czwarty z respondentów zdefiniował siebie na poziomie 4. Te osoby uznały prawdopodobnie, że są w stanie bardzo silnie wczuć i dopasować się empatycznie względem innych osób czy wydarzeń, ale także podjąć empatyczne działania na rzecz tych osób czy wydarzeń. Również na poziomie 3 można zaobserwować relatywnie wysoką liczbę studentów (28%), oceniających siebie samych jako skłonnych do odczuwania emocji innych i reagowania na nie z troską.



Wykres 6. Empatyczna troska (ET) dla stwierdzenia 3: „Zdarza się, że nie jest mi przykro, kiedy inni ludzie mają problemy”

Różnice i podobieństwa między empatią poznawczą (PP) a afektywną (ET)

Podsumowując uzyskane wyniki, można stwierdzić, że empatia afektywna osiąga wyższe poziomy niż empatia poznawcza. Łatwiej jest spostrzec emocje i uczucia drugiej osoby niż wywnioskować, co ta osoba myśli. Z drugiej strony empatia poznawcza na najwyższych poziomach (3 i 4) sumarycznie ma jednak wyższy poziom niż empatia afektywna. Co istotniejsze, gdy zdolność empatii poznawczej zostanie wykształcona, wtedy ma w wypadku badanych stwierdzeń wartości stabilne. Nie jest ona tak nietrwała jak poziom empatii afektywnej, gdzie w zależności od stwierdzenia krzywe różnią się przebiegiem.

Implikacje glottodydaktyczne

Na zajęciach z języka obcego rozwijanie empatii powinno być jednym z językowych, jak również z pozajęzykowych celów nauczania. Tymczasem na marginesie dydaktyki języka pozostaje fakt, że w stosunku do komunikacji werbalnej pierwotna jest komunikacja pozawerbalna. Badania z zakresu neurologii wykazują bowiem, że zanim mózg „użyje” języka czy mowy, najpierw przetwarza informacje pozawerbalne, jak emocje czy empatia. Co więcej, działania motoryczne (np. gesty) i działania językowe muszą do siebie pasować, jeśli odbiorca działań ma je zrozumieć. „Intuicyjne zrozumienie nie potrzebuje języka, ale nie ma języka bez zrozumienia” (Bauer, 2008, s. 62). Zachowania empatyczne można doskonalić, stosując zadania odnoszące się do wydarzeń krytycznych, które poważnie wpływają na życie osobiste i zawodowe. Alexander Böhne (2009, za Lipka i in., 2018, s. 18–19) zalicza do wydarzeń krytycznych:

- wejście do organizacji;
- uzyskiwanie kwalifikacji;
- rozwój kariery (przyjmowanie nowych stanowisk);
- zmiany organizacji (przejsie do innej firmy);
- zaangażowanie pozaorganizacyjne (aktywności społeczne);
- wyjście z organizacji;
- wydarzenia prywatne.

Do krytycznych wydarzeń prywatnych należą:

- wypadek, choroba własna, osoby bliskiej (w tym załamanie psychiczne);
- narodziny dziecka, wnuka, adopcja dziecka;
- śmierć w bliskiej rodzinie;
- ślub;
- rozwód, separacja;
- opuszczenie domu przez dorosłe dzieci;
- oczekiwanie na diagnozę dotyczącą ważnych aspektów zdrowia;
- dłuższa rozłąka z małżonkiem/partnerem, z bliskimi;
- zmiana pracy, jej warunków lub przejście na emeryturę małżonka/partnera;
- konflikt w rodzinie, sąsiedztwie;
- przeprowadzka;
- utrata domu, mieszkania;
- ciągły stres spowodowany koniecznością spłacania kredytów;
- podleganie karom w wyniku naruszania prawa.

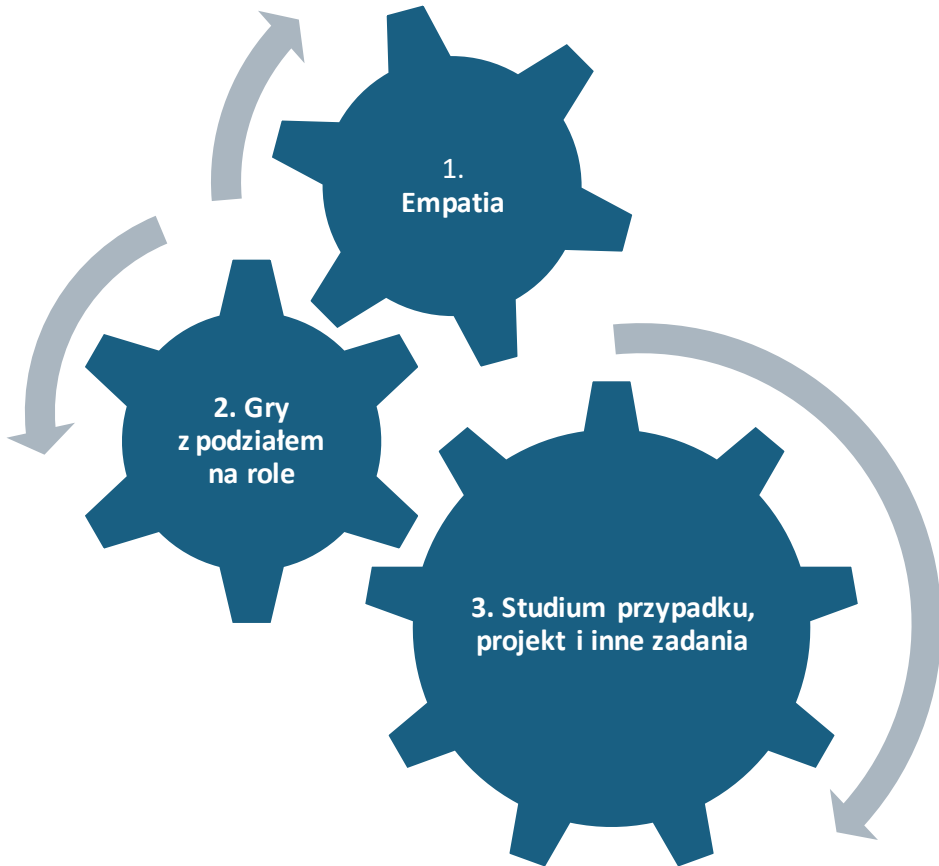
Z zaprezentowanej listy autorki wybrały wydarzenia, które – ich zdaniem – są warte uwzględnienia na lektoracie. W ocenie autorek kształcenie empatii można przeprowadzić w trzech sekwencjach. Pokazuje je rysunek 1, na którym

przedstawione są one w formie kół zębatach, funkcjonujących we wzajemnej zależności i na zasadzie inkluzywności.

Sekwencja pierwsza łączy uczucia odbierane przez uczącego się z werbalnym opisem jego odczuć własnych. Punktem wyjścia (*input*) są tu dwa zdjęcia: twarzy i postaci młodego mężczyzny w wieku zbliżonym do studentów. Zadanie uczących się polega na wczuciu się w przykre, dramatyczne wydarzenie, które go nieoczekiwanie dotknęło. Następnie uczący się próbują wyrazić werbalnie myśli i odczucia tego mężczyzny. Mogą to zrealizować za pomocą języka obcego lub w przypadku braku środków językowych – w języku pierwszym. Następnie uczący się porównują swoje wyniki, generalizują je i uzasadniają swoje wybory.

Sekwencja druga to przejście od kształcenia empatii *sensu stricto* do odgrywania ról. Jest to relatywnie prosta i łatwo sterowalna przez nauczyciela forma uczenia się. Polega ona na realizacji działań poprzez przypisywanie uczącym się wyznaczonych im ról w danej sytuacji, najczęściej spornej bądź konfliktowej. Celem jest ćwiczenie zachowań społecznych, przy czym dzięki dużej możliwości ingerencji w przebieg symulowanej sytuacji można zasugerować uczącym się empatyczne reakcje. Do odgrywania ról warto zaangażować parami znających siebie studentów. Warto skłonić uczących się, by sięgnęli do pamięci epizodycznej, magazynującej audiobiograficzne wydarzenia, przeżycia i doświadczenia, dzięki czemu bardziej wczują się w odgrywaną rolę swoją i interlokutora. Można zapytać na przykład: Jak byś postąpił(a), gdyby nie przyznano ci miejsca w domu akademickim lub stypendium?

Sekwencja trzecia to już bardziej złożone formy uczenia się empatii, przykładowo jest to studium przypadku lub projekt. Marek Ćwiklicki i Anna Urbaniak (2019, s. 22–23) rozróżniają trzy rodzaje studium przypadku: eksploracyjne (brak wiedzy na temat związku między działaniami a wynikami), eksplanacyjne (wyjaśnienie związku przyczynowo-skutkowego w rzeczywistej sytuacji), deskryptywne (opis danego zjawiska). Korzystnie jest zacząć od eksplanacyjnego studium przypadku ze względu na jego transparentną strukturę. W tym zadaniu uczący się empatii określają przyczyny, wczuwając się i określając tym samym ich hierarchizację i w konsekwencji wyznaczają skutki zgodnie z własną empatią i zasadami komunikacji społecznej. Wykorzystują w tym zadaniu wyuczone schematy sekwencji pierwszej i drugiej. Następnie w grupach zaawansowanych można przejść do studium eksploracyjnego. Tutaj studenci muszą dodatkowo zrozumieć, jakie działania wiążą się z jakimi wynikami, czy zawierają w sobie element empatii.



Rysunek 1. Kształcenie empatii

Źródło: Opracowanie własne.

Podsumowanie

Badanie dostarczyło danych, jakie wydarzenia wywołują u studentów silną empatię, kiedy jest ona trwała, kiedy jest słabo reaktywna. Nie ma bowiem osób, które dysponują empatią jako wartością niezmienną. Wyniki badań wskazują na to, że kształcenie empatii w klasie języka obcego jest możliwe. Wymaga jednak odpowiedniego wykorzystania i zmodyfikowania dotychczasowych metod służących nabywaniu i pogłębiania wiedzy merytorycznej i językowej. Bez komponentu empatycznego komunikacja społeczna może stać się ciągiem odhumanizowanych interakcji.

Bibliografia

- Bauer J., 2008: *Empatia. Co potrafią lustrzane neurony*. Tłum. M. Guzowska-Dąbrowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ciechomski M., 2020: *Wychowanie do empatii. Koncepcje teoretyczne, metody i programy wspierania empatii u dzieci w wieku szkolnym*. Kraków: Impuls.
- Ćwiklicki M., Urbaniak A., 2019: *Studium przypadku w naukach o zarządzaniu*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie.
- Davis M. H., 1999: *Empatia. O umiejętności współodczuwania*. Tłum. J. Kubiak. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Eisenberg N., 2005: *Empatia i współczucie*. W: *Psychologia emocji*. Red. M. Lewis, J. M. Haviland-Jones. Tłum. M. Kacmajej. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 849–867.
- Goleman D., 1997: *Inteligencja emocjonalna*. Tłum. A. Jankowski. Poznań: Media Rodzina.
- Hoffman M. L., 1978: *Psychological and biological perspectives on altruism*. „International Journal of Behavioral Development”, vol. 1, issue 4, s. 323–339.
- Hoffman M. L., 1987: *The contribution of empathy to justice and moral judgment*. W: *Empathy and its development*. Eds. N. Eisenberg, J. Strayer. Cambridge – New York: Cambridge University Press, s. 47–80.
- Howe D., 2013: *Empatia. Co to jest i dlaczego jest taka ważna*. Tłum. D. Golec. Warszawa: Ingenium.
- Kaźmierczak M., Plopa M., Retowski S. (2007). *Skala Wrażliwości Empatycznej*. „Przegląd Psychologiczny”, t. 50, nr 1, s. 9–24.
- Linke A., Nussbaumer M., Portmann P. R., 1996: *Studienbuch Linguistik*. Reihe Germanistische Linguistik 121. Tübingen: Niemeyer.
- Lipka A. i in., 2018: *Empatyczne zarządzanie w czasach kreatywności performatywnej*. Warszawa: CeDeWu.
- Pałka P., 2009: *Strategie dyskursywne w rozmowie handlowej*. Katowice: Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”.

Empathy and language education

Abstract: Current students are representatives of Generation Z. They are characterized by, among others, a high state of satisfaction with life, with themselves and their achievements, ambition and assertiveness. The task in modern academic education, in addition to imparting substantive knowledge, is also to develop social competence, including empathy of young people – students. This issue is particularly important in an era of ubiquitous expansion of artificial intelligence, consumerist attitudes to life and the need for sustainable development. The article presents an analysis of the results of our own research on determining the level of empathy of business students, and reflections on shaping student empathy in the language classroom.

Key words: cognitive empathy, affective empathy, language education, Generation Z

Załączniki

ZADANIE 1

Mężczyzna ze zdjęcia usłyszał właśnie wiadomość, że został zwolniony z pracy w korporacji. Jak Pan(i) sądzi, co on myśli i o czym on myśli? Jak Pan(i) sądzi, jak on się czuje?



Źródło: *W chmurach* [zwiastun filmu], reż. Jason Reitman, 2009, ujęcie 0:22. Filmweb. <https://www.filmweb.pl/video/Zwiastun/W+chmurach+Zwiastun+nr+2+polski-22575> [dostęp: 22.02.2023].

ZADANIE 2

Co myślał mężczyzna ze zdjęcia w momencie, gdy zrzucił swoje rzeczy z biurka na podłogę? Czy jego emocje się nasiliły czy osłabły?



Źródło: *W chmurach* [zwiastun filmu], reż. Jason Reitman, 2009, ujęcie 0:26. Filmweb. <https://www.filmweb.pl/video/Zwiastun/W+chmurach+Zwiastun+nr+2+polski-22575> [dostęp: 22.02.2023].

„Wystarczy mi, gdy widzę nauczyciela na ekranie” Preferencje komunikacyjne grup pokoleniowych ze szczególnym uwzględnieniem studenta pokolenia Z

Streszczenie: Celem artykułu jest przybliżenie zagadnienia komunikacji międzypokoleniowej, szczególnie w kontekście specyfiki komunikacji w klasie języka obcego. Omówiono podział zaproponowany przez badaczy amerykańskich Howego i Straussa wraz z opisem tzw. grup pokoleniowych, szczególną uwagę poświęcono jednak najmłodszemu na rynku pracy i obecnie studiującemu pokoleniu Z. Przedstawiciele danej generacji urodzeni w podobnym przedziale czasowym reprezentują podobne preferencje komunikacyjne. Szczególny nacisk został więc położony na rozbieżności dotyczące preferencji w doborze narzędzi i kanałów komunikacyjnych danych grup wiekowych i związanych z tym implikacji natury pedagogicznej istotnie kształtujących rzeczywisty kontekst nauczania i uczenia się języka obcego. Autorka przedstawiała również wyniki badania ankietowanego przeprowadzonego wśród studentów filologii angielskiej pokolenia Z w trakcie trwania pandemii COVID-19 i dotyczącego ich preferencji komunikacyjnych.

Słowa kluczowe: komunikacja międzypokoleniowa, student pokolenia Z, komunikacja zdalna, preferencje komunikacyjne

Żyjemy w czasach, w których doświadczamy wielu zmian gospodarczych, politycznych, obyczajowych i technologicznych. W 2000 roku w Japonii pojawiła się idea tak zwanego społeczeństwa 5.0, określanego jako społeczeństwo superinteligentne, w którym dochodzi do interakcji człowiek–technologia i w którym na pierwszy plan wysuwa się efekt technologii ułatwiającej życie człowieka (Yaraş, Öztürk, 2022, s. 459). Społeczeństwo 5.0 jest dodatkowo określane jako takie, w którym możliwe jest połączenie cyberprzestrzeni i przestrzeni fizycznej dzięki zastosowaniu zarówno internetu rzeczy (IoT), jak i sztucznej inteligencji (AI). Wymaga to połączenia usług powiązanych

w cyberprzestrzeni oraz gromadzenia wiedzy i dzielenia się nią. Poprzez realizację inteligentnych systemów sterowania i monitorowania, poprzez stworzenie globalnej sieci ludzkiej, w której każdy komunikuje się ze wszystkimi w czasie rzeczywistym z dowolnego miejsca na planecie, powstaje nowe społeczeństwo oparte na kreatywności, pomysłach, innowacjach i wiedzy.

Pokolenie Z dojrzeewa w świecie, w którym zasady społeczeństwa 5.0 są coraz bardziej istotne. To pokolenie, które odegra znaczącą rolę w kształtowaniu sposobu, w jaki technologia stawia czoła wyzwaniom społecznym i przekształca różne aspekty życia. Wartości i perspektywy pokolenia Z dotyczące zrównoważonego rozwoju, sprawiedliwości społecznej i technologii prawdopodobnie będą determinować kierunek postępu technologicznego i jego wpływ na społeczeństwo.

Podział na grupy wiekowe, a raczej generacje, został dobrze opisany już w 1987 roku przez badaczy amerykańskich Williama Howego i Neila Straussa (1992). Wyróżnili oni kilka grup pokoleniowych, w zależności od daty urodzenia. Pokolenia nam najbliższe, które ze sobą koegzystują na rynku pracy i spotykają się w kontekście edukacyjnym, to cztery grupy wiekowe: generacja *baby boomers*, pokolenie X, pokolenie Y, potocznie zwane pokoleniem milenialsów, a także najmłodsze na rynku pracy i obecne pokolenie studentów – pokolenie Z.

Pokolenie to okres opiewający na około 25 do 30 lat, jednak współcześnie obserwuje się skrócenie cyklu poszczególnych generacji. Czynnikiem prawdopodobnie wpływającymi na ten skrót jest postęp technologiczny i globalizacja. Co nie ulega zmianie, to jeden, bardzo istotny czynnik, a mianowicie przedstawiciele danej generacji urodzeni w podobnym przedziale czasu reprezentują zbieżne poglądy, uczestniczą w podobnych zdarzeniach historycznych, kulturalnych, znają porównywalne rozwiązania technologiczne, wyznają podobne wartości itp. W świetle artykułu znaczenie ma jeszcze jeden czynnik, a mianowicie pokolenie reprezentuje również podobne preferencje komunikacyjne.

Obecnie wyróżniamy kilka grup pokoleniowych, z czego cztery są czynne zawodowo, a zwłaszcza najmłodsza, czyli tak zwane pokolenie alfa, podlega procesowi edukacyjnemu:

- *silent generation*: 1928–1945;
- generacja *baby boomers*: 1943–1960;
- generacja X: 1961–1981;
- generacja Y (tzw. milenialsi): 1982–2000;
- generacja Z: 1996/2001–2010/2012;
- generacja A: 2006/2010–2025.

Grupy różnią się od siebie w znaczącym stopniu, szczególnie w kwestii wyznawanych światopoglądów, systemu wartości, podejścia do pracy, do nauki, modelu rodziny. Co ciekawe, każda z nich uznaje się za wyjątkową i w pewien sposób lepszą od pozostałych (zob. tabela 1).

Tabela 1.

Charakterystyka grup pokoleniowych

Pokolenie	Wartości	Praca	Przypisywane cechy
<i>Baby boomers</i>	Optymizm, zaangażowanie	Pracowitość, rywalizacja, umiejętność współpracy	Pracoholicy, pragnący władzy
Pokolenie X	Sceptycyzm, zabawa	Równowaga pomiędzy pracą a życiem prywatnym	Niecierpliwi, cyniczni
Pokolenie Y	Zabawa, towarzyskość, odpowiedzialność społeczna	Wykorzystanie zaawansowanych technologii, wielozadaniowość	Pewni siebie
Pokolenie Z	Odwaga, brak zaangażowania	Rozmycie granic między pracą a rozrywką, wykorzystanie zaawansowanych technologii, dysponowanie szybkim dostępem do informacji	Żyjący dniem dzisiejszym, wrażliwi
Pokolenie A	Brak danych	Brak danych	Cyfrowi tubylcy

Źródło: Opracowanie własne.

Celem artykułu jest zwrócenie szczególnej uwagi na najliczniejszą grupę naszych obecnych uczniów i studentów, a mianowicie na pokolenie Z. Omawiając grupę urodzoną w latach 1996–2012, autorzy określali pokolenie Z jako: *Tweens*, *The Founders*, *Plurals*, *Homeland Generation*, *Generation 9/11*, *iGeneration*, *iGenners*, *GenZ*, *Generation Now*, *Post-Millennials* (What if the next, 2015; Williams i in., 2010) czy też *snowflake generation*. Jak można się było spodziewać po różnorodności przydomków, jakie ono zdobyło, naukowcy dopiero zaczynają badać naturę i cechy charakterystyczne tej kohorty demograficznej. Ostatnie z przywołanych tu określeń, a więc „pokolenie płatków śniegu”, funkcjonuje raczej jako określenie pejoratywne – pokolenia ludzi, którzy stali się dorośli w 2010 roku lub później i są postrzegani jako mniej odporni psychicznie, bardziej podatni na zranienie niż poprzednie pokolenia, a także zbyt łatwo reagujący zdenerwowaniem i obrażą.

Chcąc zrozumieć światopogląd i zachowania pokolenia Z, należy przyjrzeć się bliżej kontekstowi społecznemu, politycznemu i gospodarczemu istotnie determinującym typowe cechy tej grupy. Istotne dla przedstawicieli tego pokolenia wydarzenia historyczne, jak ataki z 11 września 2001 roku w Stanach Zjednoczonych czy wzrost liczby masowych strzelanin, wpłynęły na ich postrzeganie bezpieczeństwa publicznego i osobistego, ryzyka i zaufania społecznego. Pokolenie Z przeżyło wielkie zmiany społeczne skutkujące większą akceptacją grup mniejszościowych (na przykład Barack Obama w 2009 roku jako pierwszy w historii Afroamerykanin zostaje wybrany na

prezydenta Stanów Zjednoczonych, a w 2015 roku małżeństwa osób tej samej płci stają się legalne we wszystkich pięćdziesięciu stanach), co powoduje, że jest bardziej otwarte i akceptujące różnice (Seemiller, Grace, 2016). Te wyjątkowe doświadczenia wpłynęły na przedstawicieli pokolenia Z pod względem rozwoju empatii, ponieważ przeżycie wspomnianych wydarzeń i zobaczenie ich wpływu zmienia sposób, w jaki mogą zrozumieć i przyjąć perspektywę innych.

W Europie Środkowowschodniej grupa ta bardzo mocno doświadcza tragedii rozgrywających się właśnie wojen, które istotnie wpływają na ich poczucie bezpieczeństwa osobistego i publicznego. Po miesiącach zamknięcia i odizolowania społecznego spowodowanego pandemią COVID-19, a także konieczności nauki w systemie online, pokolenie Z wydaje się bardzo mocno obciążone nowymi negatywnymi czynnikami (Trybulec, 2021, za Szyszkowska i in., 2023). Powrót do tradycyjnej formy nauki okazuje się trudny nie tylko dla nauczyciela, lecz również, a może przede wszystkim, dla ucznia czy też studenta.

Pokolenie Z i jego preferencje komunikacyjne

Wyraźne różnice pomiędzy poszczególnymi pokoleniami, jak już wspomniano, zaznaczają się w obszarze komunikacji. Dotyczą one podejścia nie tylko do intensywności kontaktów, do spontaniczności, grzeczności i poprawności językowej, lecz również do formy tychże kontaktów – pokolenia starsze preferują kontakt bezpośredni, telefon głównie wykorzystując do wykonywania rozmów, u pokoleń młodszych zaś obserwuje się narastający problem z komunikacją bezpośrednią i interpersonalną przy jednoczesnym zwrocie ku komunikacji opartej na internecie, za pośrednictwem mediów społecznościowych i różnych komunikatorów.

Według niedawnego badania Pew Research Center (2019), przeprowadzonego na początku 2019 roku, ponad 90% milenialsów w wieku od 23 do 38 lat posiada smartfony. Dla porównania, 90% pokolenia X (w wieku od 39 do 54 lat), 68% pokolenia wyżu demograficznego (w wieku od 55 do 73 lat) i 40% pokolenia *silent generation* (w wieku od 74 do 91 lat) posiada smartfony. Co więcej, milenialsi dominują w korzystaniu z mediów społecznościowych – 86% deklaruje aktywne uczestnictwo.

W 2002 roku Eryk Chester przeprowadził interesujące badanie w kontekście komunikacji zawodowej i już wtedy bardzo mocno zaznaczały się rozbieżności dotyczące preferencji w wyborze kanałów komunikacyjnych. Dla pokoleń urodzonych przed 1980 rokiem podstawą interakcji jest kontakt bezpośredni. Kolejne w preferencji to rozmowa telefoniczna, kontakt za pomocą

poczty elektronicznej, Facebooka lub innych komunikatorów internetowych, a w ostatniej kolejności pokolenia te sięgną po wiadomości tekstowe. Generacje urodzonych po 1980 roku wykazują całkowitą odwrotność preferencji komunikacyjnych: w pierwszej kolejności przedstawiciel takiej grupy prawdopodobnie będzie chciał wysłać wiadomość tekstową, później użyć komunikatora (jak Messenger, WhatsApp), a jeżeli wszystko zawiedzie, to dopiero wówczas przyjdzie czas na kontakt bezpośredni (Chester, 2002). Późniejsze badania w dużej mierze potwierdzały te preferencje. Co istotne, telefon również zmienił swoją rolę, podczas gdy pokolenie X wykorzystuje go głównie do przeprowadzania rozmów telefonicznych, pokolenia Y i Z korzystają z niego ze względu na możliwość posiadania smartfona służącego do komunikacji w formie pisemnej, między innymi z użyciem emotikonów. Emotikony zaspokajają potrzebę bodźców wzrokowych, pomagają również tym, którym trudno wyrazić się słowami.

Badania przeprowadzone ostatnio jednoznacznie wskazują na silne oparcie preferencji komunikacyjnych pokolenia Z na mediach społecznościowych (Dronia, 2022). Wybór takiej formy komunikacji nie pomaga w rozwoju kompetencji miękkich, interpersonalnych, nie sprzyja również zwiększeniu umiejętności kontaktów społecznych ani sztuki prowadzenia dialogu. Wydaje się, że obecna piramida preferencji komunikacyjnych pokolenia Z wygląda następująco: podstawą jest komunikacja bezpośrednia, ale jest ona prawie tak samo atrakcyjna jak media społecznościowe, a wśród nich główną rolę odgrywa TikTok, Instagram, Messenger, WhatsApp i Discord (Dronia, 2024). Preferencje te mają swoje odzwierciedlenie w badaniach zorganizowanych już w 2016 roku przez firmę Ernst & Young, która przeprowadziła ankietę wśród 3200 przedstawicieli pokolenia Z w Brazylii, Meksyku, Chinach, Indiach, Japonii, Niemczech, Wielkiej Brytanii i Stanach Zjednoczonych, aby dowiedzieć się więcej o kolejnym pokoleniu pracowników (*One tough customer*, 2016). W części raportu poświęconego mediom i rozrywce (ME) stwierdzono, że 91% badanych nastolatków ma dostęp do smartfona, 69% ma dostęp do tabletu, a 90% codziennie ogląda YouTube (*One tough customer*, 2016).

Omawiając kolejne cechy pokolenia Z, należy również zwrócić uwagę na to, że członkowie tej grupy są bardzo przedsiębiorczy, potrafią sami się uczyć i są samowystarczalni. Dorastanie z nieograniczonym dostępem do wyszukiwarek internetowych i nawykiem samodzielnego zdobywania informacji spowodowało, że podobne zachowania postmilenialsi przejawiają w innych dziedzinach życia, na przykład dokonując zakupów, polegają w większym stopniu na narzędziach samoobsługowych do wyszukiwania produktów, rzadziej szukają interakcji z ekspertami lub specjalistami obsługi klienta. W badaniu przeprowadzonym dla Ernst & Young w 2015 roku, dotyczącym cech pokolenia Z, Marcie Merriman stwierdziła, że pokolenie to jest samoświadome, samouczące się, kreatywne, samodzielne i przedsiębiorcze (*What if the next*, 2015). Pomimo

dużej łączności w mediach społecznościowych, postmilenialsi cenią sobie prywatność, są pragmatyczni i przedsiębiorczy (Chicca, Shellenbarger, 2018).

Międzypokoleniowa współpraca i komunikacja w klasie

Współpraca w klasie może być rozpatrywana pod kilkoma względami. Po pierwsze, będzie to uczenie się oparte na wspólnym działaniu i wzajemnej wymianie informacji. W tym kontekście członkowie grupy są odpowiedzialni za własne konstruowanie wiedzy, a także za ułatwianie uczenia się innym (Johnson, Johnson, 1989; Kagan, 1994). Współpracę w klasie możemy także rozumieć jako zachowania uczniów stwarzające nauczycielowi możliwość realizacji celów edukacyjnych, czyli w wypadku lektoratu – nauczania języka obcego. To sytuacja, w której uczniowie są zmotywowani do nauki, a nauczyciel powinien wyrażać chęć nauczania, dzielenia się wiedzą, doświadczeniem, podpowiadać efektywne strategie uczenia się i umieć dostosować swoje własne metody do oczekiwań i potrzeb uczniów (Dronia, 2018). Zdaniem Goh i Khine (2002, za Gabryś-Barker, 2016, s. 160) istotnym warunkiem współpracy jest przywództwo nauczyciela, bycie wyrozumiałym, pomocnym i przyjaznym – więcej takich zachowań nauczycieli zaowocuje lepszym, wspierającym środowiskiem w klasie i wytworzeniem tak zwanego pozytywnego klimatu (Gabryś-Barker, 2016). Z kolei Jack C. Richards i Theodore S. Rodgers (2001, s. 199) podkreślają, że uczniowie w kontekście współpracy są zachęceni do przejścia odpowiedzialności za własną naukę przez cały proces planowania, monitorowania i oceniania i zauważają, że „uczenie się to coś, co wymaga bezpośredniego zaangażowania i uczestnictwa uczniów”¹. W świetle tego artykułu znaczenie ma jeszcze jeden aspekt współpracy, a mianowicie efektywna i prowadząca do przyrostu językowego komunikacja dialogiczna (Dronia, 2018). Elementami składowymi umiejętności metodycznych nauczyciela wpisującymi się w schemat dialogiczności będą umiejętności adaptacyjne, umiejętność bycia komunikatywnym, przystosowania się do lekcji w zależności od jej treści i charakteru, a także umiejętność wyrażania komunikatów za pomocą mowy, mimiki czy gestykulacji (Passow, 1984). Wszystkie z wymienionych tu aspektów wchodzi w skład procesu komunikacyjnego.

Właściwa komunikacja jest jednym z najważniejszych aspektów naszego życia, w kontekście zawodowym i prywatnym, jak również w kontekście edukacyjnym. Na optymalizację jej jakości ma wpływ wiele czynników, począwszy od predyspozycji dydaktycznych i charakterologicznych nauczyciela, prefero-

¹ Cytaty z publikacji obcojęzycznych podaję w tłumaczeniu własnym.

wanego przez niego stylu komunikacyjnego, kończąc na wykorzystywanych w trakcie zajęć kanałach komunikacyjnych.

Każda grupa pokoleniowa, jak już wspomniano, wykazuje podobieństwa pod kątem preferowanych form komunikacji i sposobów uczenia się. Różnice międzypokoleniowe mogą być widoczne szczególnie w odniesieniu do dwóch elementów procesu komunikowania się, tj. preferencji dotyczących wyboru kanału komunikacyjnego i kontekstu. Za pośrednictwem kanału komunikacyjnego wiadomość jest przesyłana od nadawcy do odbiorcy, jest to rozmowa twarzą w twarz, rozmowa telefoniczna, e-mail, list, medium społecznościowe itp. (Kotler, 1999). Pokolenia starsze wybierać będą rozmowę twarzą w twarz, mogą mieć problemy z kompetencjami medialnymi (na przykład z użyciem bardziej zaawansowanych technologii w klasie, typu tablica interaktywna). Pokolenie młodsze będzie oczekiwało nauczania z użyciem internetu (*computer-assisted language learning*, CALL), a także kontaktowania się z nauczycielem poprzez media społecznościowe (na przykład grupy na Messengerze lub WhatsAppie). Kontekst, a więc okoliczności, środowisko i czynniki sytuacyjne, które wpływają na proces komunikacji, obejmuje aspekty kulturowe, społeczne, psychologiczne i czasowe. Kontekst to również dana klasa językowa, jej wyposażenie i osoby w niej się znajdujące. W świetle tego artykułu ma znaczenie to, że osoby znajdujące się w klasie będą w większości wypadków reprezentować różne grupy pokoleniowe. Należy tutaj pamiętać, że w zależności od przynależności do danej kohorty wiekowej ma się pewne predyspozycje dotyczące sposobu komunikacji. Na przykład proces kodowania i przekładania myśli przez nadawcę – nauczyciela będzie determinowany jego doświadczeniem życiowym, wiedzą, a także uwarunkowaniami społecznymi, kulturowymi, ekonomicznymi czy nawet politycznymi czasów, w których dorastał. Często mogą być one nieznane uczniowi, młodszemu odbiorcy, i z tego powodu błędnie przez niego dekodowane. To z kolei może znacząco wpłynąć na relację z nauczycielem i spowodować pogorszenie komunikacji interpersonalnej.

Ze względu na dużą zależność od technologii uczniowie pokolenia Z mają słabo rozwinięte umiejętności społeczne, są nieobeznani ze sztuką konwersacji, mogą pomijać niuanse znaczeniowe, a ten brak umiejętności komunikacji twarzą w twarz potencjalnie hamuje ich rozwój umiejętności nawiązywania kontaktów społecznych (Chicca, Shellenbarger, 2018; Seemiller, Grace, 2016; Turner, 2015). U osób starszych, nauczycieli pokolenia Z i A obserwujemy sytuację odwrotną – słabiej rozwinięte kompetencje medialne, a lepiej wykształcone kompetencje społeczne i interpersonalne.

Wspomniany już aspekt pandemii bardzo mocno zaważył na kształcie obecnej klasy językowej i ma istotne przełożenie na dynamicznie zmieniające się realia komunikacyjne nauczania języka obcego. Pierwsza zmiana dotyczy samego wyglądu klasy. Pandemia spowodowała konieczność nauczania zdalnego i rozwinięcia wirtualnego środowiska nauki, z którym wcześniej nie mieliśmy

aż tak dużej styczności. Po czasie przymusowej izolacji forma ta pozostała jako dostępna i jest stosowana na pewno częściej niż przed pandemią, wybierana jako opcja praktyczna i bardziej ekonomiczna. Należy jednak zwrócić uwagę, że zmiana formy nauczania z kontaktu bezpośredniego na wirtualny niesie za sobą ogromne konsekwencje językowe i społeczne.

W klasie tradycyjnej z bezpośrednim kontaktem nauczyciela mamy możliwość zastosowania swoistego zarządzania komunikacją: rozumiem przez to kwestię ruchu i poruszania się w klasie, kontaktu wzrokowego z grupą bądź poszczególnymi uczniami w celu okazania im uwagi, ich zmotywowania, zachęty, a także, jeśli to konieczne, zdyscyplinowania; zarządzanie komunikacją to również inne elementów komunikacji niewerbalnej – uśmiech, podnoszenie brwi, haptyka, czyli dotyk, a także elementy parawerbalne, takie jak zmiana tonu, intonacja, zmiana głośności mówienia. Wykorzystanie wszystkich tych elementów zarządzania komunikacją jest znacznie utrudnione lub w ogóle niemożliwe w nauczaniu wirtualnym.

Wszyscy nauczyciele pracujący ze studentami podczas pandemii i prowadzący zajęcia w systemie online prawdopodobnie mieli wątpliwą przyjemność mówienia do osób, których nie widać (wielu studentów praktykowało zwyczaj wyłączania kamer), często mając poczucie uczestniczenia w swoistym seansie spirytystycznym rozpoczynającym się od słów „czy ktoś mnie widzi, czy ktoś mnie słyszy?”. Miesiące zajęć prowadzone w ten sposób przyniosły bardzo negatywne pokłosie. Obserwujemy u młodzieży znacznie większy poziom lęku, wyobcowania i zachowań depresyjnych, studentom trudniej powrócić do normalnych kontaktów rówieśniczych. Problemem jest komunikacja interpersonalna i swobodne wypowiadanie się na forum grupy. Joanna Szyszkowska i współautorzy (2023) wskazują również na inne negatywne zmiany, takie jak ograniczenie funkcji poznawczych, w tym koncentracji uwagi, a co za tym idzie, zmniejszenie się efektywności nauki.

Komunikacja wirtualna nie pozwala na monitorowanie zachowań uczniów uczestniczących w zajęciach z wyłączonymi kamerami, nie wiadomo więc również, czy faktycznie w skupieniu słuchają lekcji i samodzielnie wykonują wymagane zadania. Brak kontaktu wzrokowego z grupą jest niezwykle wyczerpujący dla nauczyciela i niestety często prowadzi do stosowania przez niego formy monologicznej zamiast dialogicznej, co w nawiązaniu do teorii interakcyjnej i założenia, że największą motywacją podczas nauki języka jest możliwość komunikacji, ma ogromne znaczenie w procesie przyswajania języka. Trudności techniczne w organizacji zajęć i w związku z tym rzadkie wprowadzanie innych form pracy, na przykład pracy w parach i grupach (często powodowane niewystarczającą znajomością narzędzi typu MS Teams lub Zoom), prowadzi do poważnego ograniczenia produkcji językowej. Należy pamiętać, że dostarczenie samego bodźca językowego, bez względu na to, jak dobrze będzie on dobrany do odbiorcy, jest niewystarczające; pokazały to już

dawno takie metody jak na przykład Silent Way. Tylko odpowiednio zachowana równowaga pomiędzy ilością bodźca językowego (*input*) a ilością samodzielnie wyprodukowanego języka (*output*) może skutkować przyrostem językowym (Richards, Rogers, 2001).

Chociaż wspomniane wyłączenie kamer ma negatywne konsekwencje edukacyjne, istnieją jednak pewne usprawiedliwienia takiego postępowania. Rozmowa wideo wymaga większego skupienia niż rozmowa twarzą w twarz. Czaty wideo oznaczają, że trzeba przetwarzać sygnały niewerbalne, takie jak mimika, ton i wysokość głosu oraz mowa ciała. Zwracanie na nie większej uwagi zużywa dużo energii: „Nasze umysły są razem, choć ciała czują, że tak nie jest. Ten dysonans, który powoduje, że ludzie mają sprzeczne uczucia, jest wyczerpujący. Nie można w naturalny sposób zrelaksować się podczas rozmowy” (Jiang, 2020).

Inne badania mówią o tym, że opóźnienia w systemach telefonicznych lub konferencyjnych wynoszące 1, 2 sekundy sprawiały, że ludzie postrzegali osobę udzielającą pomocy jako mniej przyjazną i skupioną. Kolejnym wyzwaniem w trakcie komunikacji zdalnej jest cisza: „Cisza tworzy naturalny rytm w prawdziwej rozmowie. Jednak gdy dzieje się to podczas rozmowy wideo, pojawia się niepokój związany z technologią” (Jiang, 2020). To także sprawia, że ludzie czują się niekomfortowo.

W komunikacji zbiorowej, której dzisiaj najbardziej rozpowszechnioną formą jest oczywiście komunikowanie medialne, ale jej przykładem jest również komunikacja w klasie, sytuacja staje się jeszcze bardziej skomplikowana, nadawca bowiem musi sobie wyobrazić tak zwanego odbiorcę masowego i powinien mieć pewność, że do niego dotarł i został właściwie zrozumiany. Może to być już trudne na poziomie kontaktu bezpośredniego, o czym wiedzą na przykład niedoświadczeni nauczyciele czy wykładowcy. Swobodny kontakt jesteśmy w stanie utrzymać z audytorium liczącym do 30 osób. Jeśli liczba ta przekroczy 100 osób, nie możemy już być pewni skutków przekazywanego komunikatu. Tomasz Goban-Klas (2009) uważa, że trudność ze zidentyfikowaniem odbiorców jest jedną z ważniejszych różnic między komunikowaniem bezpośrednim a medialnym. Każde medium, co wynika z istoty tego pojęcia, powoduje rozszerzenie komunikacji w przestrzeni bądź w czasie. I chociaż w trakcie zajęć w klasie wirtualnej nie mamy raczej problemu z ustaleniem tożsamości osoby, do której adresujemy przekaz, to jednak mogą pojawić się problemy z określeniem cech zbiorowości, do której ten przekaz dociera; bo na dodatek zbiorowość taka jest rozproszona.

Co ciekawe, i bez wątplenia jest to znacząca różnica międzypokoleniowa, odczucia uczniów w stosunku do nauczania online są dość pozytywne, czasami wręcz entuzjastyczne. Widać pewną stałą zależność: im młodsza jest grupa uczniów, tym bardziej chętni są oni do nauczania zdalnego.

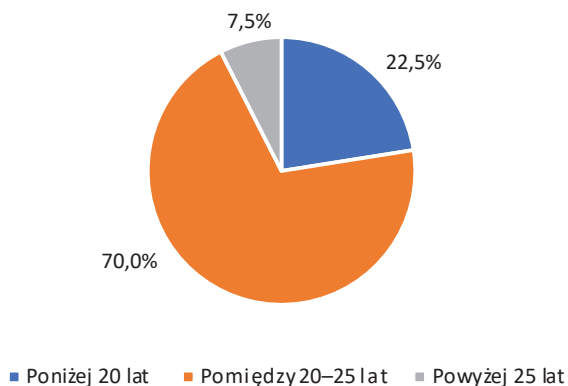
Mówiąc o rozbieżnościach komunikacyjnych pomiędzy grupami pokoleniowymi należy również pamiętać o znaczącej dysproporcji widocznej w stylach uczenia się. U przedstawicieli pokolenia Z i A obserwuje się większą niż dotychczas potrzebę stymulacji wzrokowej. Badania przeprowadzone w 2016 roku przez Darlę Rothman wskazują, że mózgi osób pokolenia Z mają zdecydowanie bardziej rozwinięte obszary podatne na bodźce wzrokowe niż słuchowe, co z kolei pociąga za sobą konieczność stymulacji wzrokowej, na przykład podczas uczenia się, trudniej jest również tej grupie skupić się na informacjach przekazywanych w formie wykładu wymagającego słuchania i koncentracji, obserwuje się więc problem ze zmniejszeniem się czasu skupienia (Rothman, 2016).

Potrzeba stymulacji wzrokowej widoczna jest również w sposobach pozyskiwania przez te generacje informacji i stosowanych strategiach uczenia się. Podstawowym źródłem pozyskiwania danych dla pokolenia Z i A jest internet i wyszukiwarka Google, coraz częściej również ChatGPT. Studenci i uczniowie pokolenia Z i A są bardzo samodzielni w poszukiwaniu i rozwiązywaniu problemów edukacyjnych, potrzebują jednak mieć możliwość przełożenia aspektów teoretycznych na praktykę, uczyć się w formie aktywnej poprzez doświadczenie i działanie. Mimo że dominuje u nich modalność wzrokowa, to przyswajanie nowych informacji odbywa się nie tylko poprzez czytanie, ale też poprzez samodzielne „serfowanie” po internecie, oglądanie nagranych wykładów, innych krótkich filmików edukacyjnych, czytanie poradników i przeglądanie ikonografii w formie online. YouTube pomaga w zrozumieniu bardziej skomplikowanych kwestii poprzez dostarczenie pomocy wizualnej. Badanie przeprowadzone przez instytut Pearson w 2018 roku ujawniło, iż 59% przedstawicieli generacji Z woli się uczyć, oglądając filmy na YouTube, a 55% uważa, że korzystanie z tego serwisu pozwoliło im na zwiększenie poziomu swojej wiedzy.

Inne badanie potwierdziło, że prawie 80% Gen Z ogląda średnio 69 filmów wideo dziennie na różnych platformach internetowych (*From innovation*, 2017). Film stał się dla tego pokolenia tym, czym dla poprzednich był email lub telefon – źródłem jednocześnie nauki i rozrywki, centrum wielu codziennych czynności. Uczniowie pokolenia Z to cyfrowi tubylcy, którzy preferują niezależny styl uczenia się z mniej pasywnym, ale bardziej wizualnym i kinestetycznym uczeniem się. Pragną także wygody i są otwarci na szczerą informację zwrotną (Chicca, Shellenbarger, 2018; Merriman, 2015).

Badanie

Celem minibadania ankietowego było wskazanie opinii i preferencji komunikacyjnych związanych z nauczaniem zdalnym studentów filologii angielskiej. W badaniu wzięło udział 80 studentów (52 kobiet i 28 mężczyzn) pierwszego (53 respondentów), czwartego i piątego (27 respondentów) roku studiów filologii angielskiej na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach. Badanie przeprowadzono w formie online podczas pandemii COVID-19 w lutym 2021 roku. W tym czasie studenci już od prawie roku uczestniczyli w zajęciach zdalnych realizowanych w większości za pomocą MS Teams i platformy Moodle.

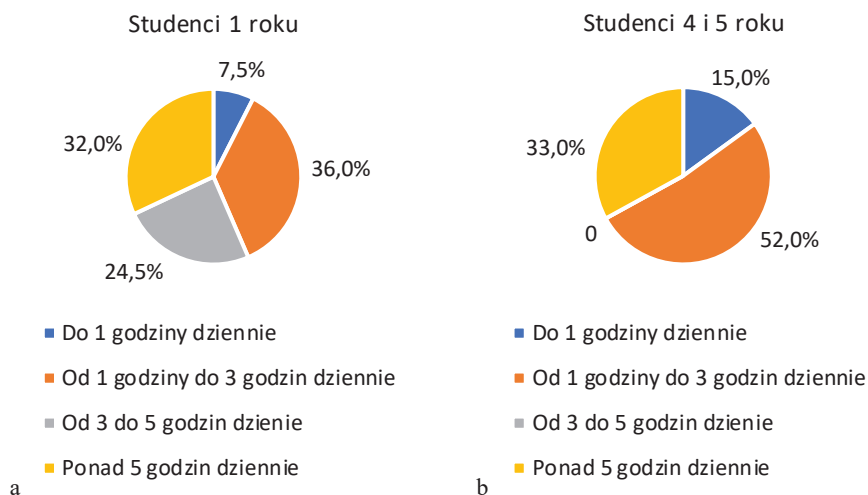
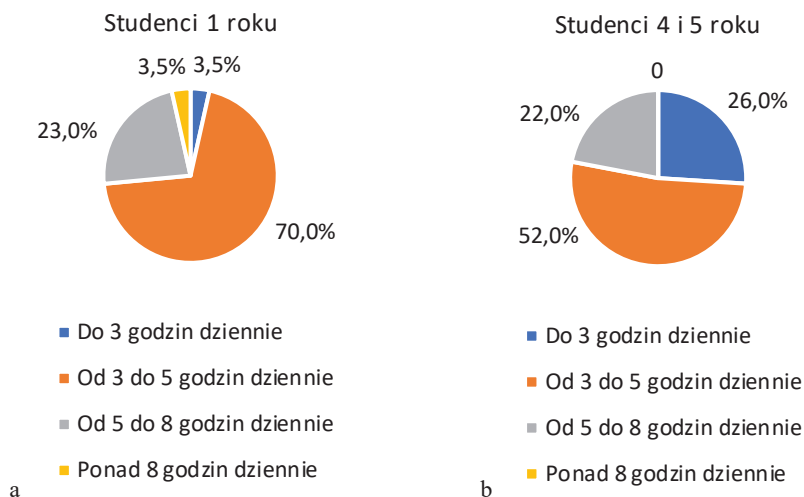


Wykres 1. Wiek respondentów

Źródło: Opracowanie własne.

Celem w przypadku pierwszego pytania było uzyskanie informacji na temat ilości czasu poświęconego na naukę w formie online. Średni czas w obu grupach (studenci studiów pierwszego i drugiego stopnia) jest ten sam, pomiędzy 3 a 5 godzin dziennie, wystąpiły jednak różnice ilościowe pomiędzy obiema grupami (wykresy 2a, 2b).

Różnice mogą być oczywiście spowodowane liczbą zajęć przewidzianą dla danego roku studiów, która jest większa w przypadku studentów studiów pierwszego stopnia. Kolejne pytanie wskazało jednakże, że czas poświęcony na dodatkową komunikację zdalną (niezwiązaną z nauką) jest ponownie dłuższy w przypadku roczników młodszych (wykresy 3a, 3b). Większa liczba respondentów czwartego i piątego roku studiów najczęściej spędza od 1 godziny do 3 godzin dziennie na dodatkowej komunikacji zdalnej, w przypadku studentów pierwszego roku jest jednak grupa osób poświęcająca jej powyżej 3 godzin (24,5%), a nawet powyżej pięciu godzin dziennie (32,0%).



Należy pamiętać, że w czasie przeprowadzenia tego minibadania możliwość kontaktu osobistego była bardzo mocno ograniczona, więc czynnik ten w znaczącym stopniu musiał wpłynąć na przedstawione dane. Kolejne pytania w kwestionariuszu dotyczyły opinii studentów na temat nauczania i uczenia się w sposób zdalny. Szczegółowy rozkład odpowiedzi uzyskanych od obu grup przedstawiono w tabeli 2.

Tabela 2.

Opinia na temat nauczania i uczenia się online

Opinia na temat nauczania zdalnego	Studenci 1. roku	Studenci 4. i 5. roku
Ta forma jest o wiele lepsza niż forma tradycyjna (kontaktowa)	21%	19%
Ta forma jest akceptowalna, ale nie jest moją ulubioną	77%	70%
W ogóle nie lubię tej formy uczenia się i nauczania	2%	11%

Źródło: Opracowanie własne.

Liczba studentów, którym w ogóle nie odpowiada sposób nauczania zdalnego, pozbawionego możliwości kontaktu z nauczycielem i grupą rówieśniczą, jest znacząco większy wśród studentów starszych, mających dłuższe doświadczenia z tradycyjnym kontaktem edukacyjnym (związane ze studiowaniem przed okresem pandemii). Rozbieżności te pogłębiają się jeszcze bardziej w przypadku analizy kolejnych pytań kwestionariuszowych, gdzie studenci zostali zapytani, czy brakuje im kontaktu z nauczycielem i z własną grupą (tabela 3).

Tabela 3.

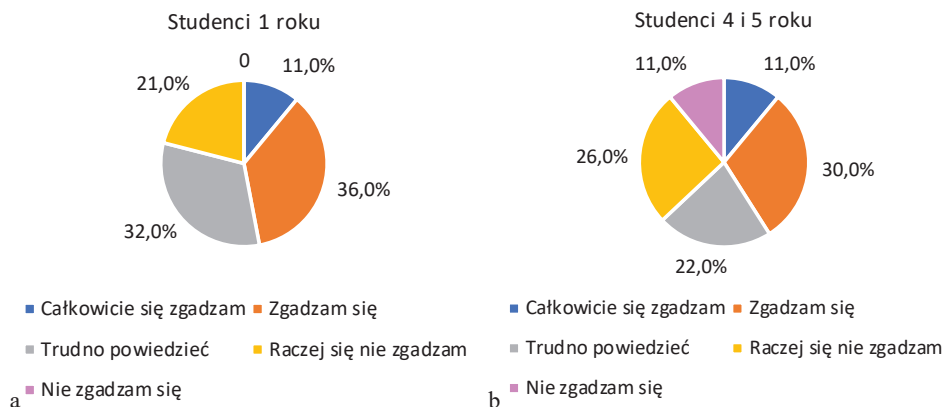
Kontakt osobisty z nauczycielem i grupą w opinii studentów

Odpowiedź	Studenci 1. roku		Studenci 4. i 5. roku	
	Brakuje mi kontaktu osobistego z nauczycielem	Brakuje mi kontaktu osobistego z grupą	Brakuje mi kontaktu osobistego z nauczycielem	Brakuje mi kontaktu osobistego z grupą
Zdecydowanie się zgadzam	13%	32%	22%	58%
Zgadzam się	40%	40%	37%	15%
Trudno powiedzieć	32%	11%	19%	4%
Raczej się nie zgadzam	9%	11%	22%	15%
Zdecydowanie się nie zgadzam	6%	6%	–	8%

Źródło: Opracowanie własne.

W badanej grupie 53% studentów pierwszego i 59% czwartego i piątego roku studiów zdecydowanie zgadza się i zgadza się ze stwierdzeniem, że brakuje im kontaktu z nauczycielem. Co ciekawe, brak kontaktu rówieśniczego doskwiera im zdecydowanie w większym stopniu, ponieważ odczucia takie prezentuje już aż 72% studentów pierwszego i 73% czwartego i piątego roku studiów. Na uwagę zasługuje to, że w obu analizowanych kwestiach liczba respondentów wyrażających zdecydowane poparcie dla twierdzenia jest większa w przypadku studentów studiów drugiego stopnia, którzy mieli możliwość rozpoczęcia kształcenia uniwersyteckiego w sposób tradycyjny (kontaktowy), a zatem było im dane doświadczyć obu form nauki. Najbardziej interesujący

wynik w świetle przedstawionego badania dotyczy sformułowania „Wystarczy, że widzę nauczyciela na ekranie” (wykresy 4a, 4b).



Wykres 4a, 4b. Opinia respondentów na temat stwierdzenia „Wystarczy, że widzę nauczyciela na ekranie”

Źródło: Opracowanie własne.

Co ciekawe, 47% badanych z pierwszego roku studiów całkowicie się zgadza (11%) lub zgadza się (36%) ze wspomnianym stwierdzeniem. W przypadku studentów studiujących dłużej rozkład odpowiedzi jest inny, gdyż tutaj 11% całkowicie i 30% zgadza się. Liczba respondentów nie zgadzających się całkowicie (11%) lub nie zgadzających się (26%) jest większa w grupie studentów czwartego i piątego roku.

Dane uzyskane z przeprowadzonego badania, mimo że ograniczone jedynie do statystyki opisowej, wydają się jednak wskazywać na pewne trendy i rozbieżności w preferencjach komunikacyjnych i dotyczących zdalnej formy nauki: studenci młodszy, którzy rozpoczęli studia w sposób zdalny w 2020 roku i nie mieli możliwości porównania tej formy z edukacją tradycyjną (kontaktową), wydają się lepiej do niej przystosowani, a brak kontaktu, szczególnie jeśli chodzi o wykładowcę akademickiego, nie stanowi dla nich dużego utrudnienia. Z kolei roczniki starsze, które miały porównanie, jeśli chodzi o tryb studiowania przed i w trakcie pandemii COVID-19, zdecydowanie bardziej negatywnie oceniały brak kontaktów osobistych zarówno z nauczycielem, jak i z rówieśnikami.

Uzyskane dane są zbieżne z wynikami badania przedstawionego przez Szyszkowską z zespołem (2023, s. 79), którzy wykazali, jak podczas nauczania zdalnego obniża się jakość procesów pamięciowych i efektywność nauki, a jednocześnie zwiększa się poziom wielozadaniowości (przy wyłączonych kamerach studenci mogą wykonywać dodatkowe rozpraszające ich czynności, niekorzystnie wpływające na stan ich uwagi). Dodatkowo w przywołanym

badaniu studenci kierunków medycznych i niemedycznych (również studenci filologii) zgodzili się ze stwierdzeniem, że chcieliby, aby po zniesieniu ograniczeń związanych z pandemią część zajęć pozostała w formie online. Tylko 11% studentów kierunków medycznych i 30% niemedycznych chciałoby, aby wszystkie zajęcia odbywały się stacjonarnie, 43% respondentów kierunków medycznych i 40% innych kierunków wolałoby, aby wykłady odbywały się tylko zdalnie, a 46% kierunków studiów medycznych i 19% pozostałych chciałoby wprowadzenia w formie online zarówno wykładów, jak i seminariów. Co więcej, 12% respondentów innych kierunków niż medycyna chciałoby, aby wszystkie zajęcia były organizowane w formie online.

Wnioski i implikacje pedagogiczne

Celem artykułu było przybliżenie problemu rozbieżności w preferencjach komunikacyjnych grup pokoleniowych ze szczególnym uwzględnieniem studenta pokolenia Z i jego relacji z nauczycielem w klasie językowej. Jak wskazują przeprowadzone badania, generacja Z przejawia ogromne zainteresowanie nauczaniem w formie zdalnej i prawdopodobnie również taką formę preferuje. Grupa ta poświęca bardzo dużo czasu na komunikację online, znacząco często komunikuje się również za pomocą emotikonów. Pamiętajmy jednak, że nauczyciel, będący osobą starszą i prawdopodobnie należącą do innej generacji niż studenci, nadal będzie preferował kontakt osobisty. Te rozbieżności mają i będą mieć coraz mocniej zarysowane konsekwencje w klasie języka obcego. Logiczne wydaje się założenie, że chociaż omawiane badania przeprowadzone zostały na pokoleniu Z, pokolenie A wykazuje takie same preferencje komunikacyjne, może nawet w jeszcze większym stopniu ukierunkowane na nauczanie zdalne.

Biorąc pod uwagę wskazane rozbieżności, należy stworzyć odpowiednie środowisko nauki, skupionej na pracy z młodymi ludźmi i pomocy im w odkrywaniu samoświadomości i rozwijaniu umiejętności intra- i interpersonalnych, gdyż z nimi prawdopodobnie będą mieć największe problemy w przyszłości. Uczniowie pokolenia Z zyskają na zajęciach uczących ich myślenia krytycznego i oddzielania informacji istotnych od tych nieważnych. Warunkiem efektywnej komunikacji międzypokoleniowej będzie również praca nad zwiększaniem metaświadomości komunikacyjnej młodszego pokolenia, skłonienie jego przedstawicieli do refleksji nad tym, jak się komunikują i co stanowi dla nich dobry wzorzec do naśladowania. Nauczyciel powinien postawić również na swój rozwój, na przykład w zakresie kompetencji medialnych, i starać się wypracować komunikację dialogiczną. Nauczyciel XXI wieku musi mieć wysoce rozwinięte umiejętności komunikacyjne, a także śledzić na bieżąco rozwój nowych tech-

nologii, aby samemu orientować się w tej dziedzinie podobnie jak uczniowie. Niezbędne są więc dogłębne szkolenia, między innymi z zakresu komunikacji międzypokoleniowej i nowoczesnych technologii w edukacji, i podnoszenie kompetencji w tym zakresie. Jednocześnie należy pamiętać, że idea współpracy w klasie dotyczy zaangażowania obu stron. Tylko wtedy będziemy mogli mówić o efektywnej komunikacji międzypokoleniowej.

Nie zatrzymamy postępu technologicznego, ale możemy i powinniśmy skłonić młodsze pokolenia do refleksji, do introspekcji i odkrycia swoich własnych mocnych i słabych stron w komunikacji. Jest to istotne zarówno podczas interakcji w naszym rodzimym środowisku językowym, jak również w trakcie komunikacji w języku obcym. Pamiętając o wyjątkowo mocno zarysowanej modalności wzrokowej i konieczności kształcenia umiejętności praktycznych, a nawet pragmatycznych uczniów, nauczyciel powinien przystosować pod tym kątem swój warsztat. Nie można uniknąć nauczania online, a klasa wirtualna prawdopodobnie na stałe zagości w pakiecie edukacyjnych kanałów komunikacyjnych. Uczniowie pokolenia Z i A chcą używać swoich smartfonów i korzystać z wielu narzędzi i aplikacji dostępnych w ten sposób. Podczas nauczania zdalnego nauczyciel powinien mimo wszystko zachęcać uczniów do używania kamer, a także stosować zróżnicowane formy pracy, na przykład pracę w parach lub grupach. Pozwoli to dodatkowo na pogłębienie więzi i rozwój kompetencji miękkich u studentów.

Bibliografia

- Chester E., 2002: *Employing Generation Why? Understanding, managing and motivating your new workforce*. Lakewood, Colorado: Tucker House Books.
- Chicca J., Shellenbarger T., 2018: *Generation Z: Approaches and teaching-learning practices for nursing professional development practitioners*. „Journal for Nurses in Professional Development”, vol. 34, issue 5, s. 250–256. <https://doi.org/10.1097/NND.0000000000000478>
- Dronia I., 2018: *Dialogiczność relacji z nauczycielem akademickim a oczekiwania studentów*. W: *Różne oblicza dialogu*. Red. I. Dronia, A. Kijak, P. Zakrajewski. Sosnowiec: Humanitas, s. 23–40.
- Dronia I., 2022: *Communicating with Generation Z: The development of pragmatic competence of advanced polish users of English*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Dronia I., 2024: „Born to be digital”: communication preferences of Society 5.0 and their Generation Z members – findings from the diaries study pilot. W: *Language, technology, humanities in Society 5.0. Reflections on* (In) Humanity, vol. 011. Eds. M. Banaś, G. Wlaźlak. [Göttingen]: V&R unipress, s. 87–101.
- From innovation to expectation – how M&E leaders are responding to Gen Z*, [2017]: Ernst & Young, b.m.w. [http://www.ey.com/Publication/vwLUAssets/ey-media-entertainment-leaders-respond-to-gen-z/\\$FILE/ey-media-entertainment-leaders-respond-to-gen-z.pdf](http://www.ey.com/Publication/vwLUAssets/ey-media-entertainment-leaders-respond-to-gen-z/$FILE/ey-media-entertainment-leaders-respond-to-gen-z.pdf) [dostęp: 28.04.2017].

- Gabryś-Barker D., 2016: *Caring and sharing in the foreign language class*. W: *Positive psychology perspectives on foreign language learning and teaching*. Eds. D. Gabryś-Barker, D. Gałajda. Cham: Springer, s. 155–174.
- Goban-Klas T., 2009: *Media i komunikowanie masowe. Teorie i analizy prasy, radia, telewizji, Internetu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Goh S. C., Khine M. S., 2002: *Studies in educational learning environments – An international perspective*. Singapore: World Scientific Publishing.
- Gołębiowska M., 2014: *Sposoby skutecznej komunikacji nauczyciela z uczniem*. „Forum Pedagogiczne”, t. 4, nr 1, s. 243–253.
- Howe N., Strauss W., 1992: *Generations: the history of America's future, 1584 to 2069*. New York: HarperCollins.
- Jiang M., 2020: *The reason Zoom calls drain your energy*. <https://www.bbc.com/worklife/article/20200421-why-zoom-video-chats-are-so-exhausting> [dostęp: 15.02.2024].
- Johnson D., Johnson R., 1989: *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Kagan S., 1994: *Cooperative learning*. San Clemente, CA: Kagan Publishing.
- Kotler P., 1999: *Marketing. Komunikacja*. Warszawa: Felberg.
- One tough customer: How Gen Z is challenging the competitive landscape and redefining omni-channel, [2016]: [b.m.w.]: [Ernst & Young]. [http://www.ey.com/Publication/vwLUAssets/EY-one-tough-customer/\\$FILE/EY-one-tough-customer.pdf](http://www.ey.com/Publication/vwLUAssets/EY-one-tough-customer/$FILE/EY-one-tough-customer.pdf) [dostęp: 28.04.2017].
- Richards J. C., Rodgers T. S., 2001: *Approaches and methods in language teaching*. Boston, MA: Cambridge University Press.
- Rothman D., 2016: *A Tsunami of learners called Generation Z*. http://www.mdle.net/Journal/A_Tsunami_of_Learners_Called_Generation_Z.pdf [dostęp: 15.02.2024].
- Seemiller C., Grace M., 2016: *Generation Z goes to college*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Szyszkowska i in., 2023. *Zdolność do skupienia uwagi i multitasking u studentów uczelni wyższych w okresie pandemicznej nauki na odległość*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, t. 68, nr 3 (269), s. 71–90. <https://doi.org/10.31338/2657-6007.kp.2023-3.4>
- Turner A., 2015: *Generation Z: Technology and social interest*. „The Journal of Individual Psychology”, vol. 71, no. 2, s. 103–113. <https://doi.org/doi:10.1353/jip.2015.0021>
- What if the next big disruptor isn't a what but a who? Gen Z is connected, informed, and ready for business, [2015]: [b.m.w.]: [Ernst & Young]. [http://www.ey.com/Publication/vwLUAssets/EY-rise-of-gen-znew-challenge-for-retailers/\\$FILE/EY-rise-of-gen-znew-challenge-for-retailers.pdf](http://www.ey.com/Publication/vwLUAssets/EY-rise-of-gen-znew-challenge-for-retailers/$FILE/EY-rise-of-gen-znew-challenge-for-retailers.pdf) [dostęp: 28.04.2017].
- Williams K. i in., 2010: *Multi-generational marketing: Descriptions, characteristics, lifestyles, and attitudes*. „Journal of Applied Business and Economics”, vol. 11, s. 21–36.
- Yaraş Z., Öztürk F., 2022: *Society 5.0 in human technology integration: Digital transformation in educational organizations*. „International Journal of Progressive Education”, vol. 18, no. 1, s. 458–474.

“It's enough for me to see the teacher on the screen”
Communication preferences of generational groups,
with particular emphasis on Generation Z students

Abstract: The article aims to present the issue of intergenerational communication, especially in the context of the specificity of communication in a foreign language classroom. The division proposed by American researchers Howe and Strauss will be discussed, along with a detailed description of Generation Z – the youngest on the labor market and is currently

studying. Representatives of a given generation born in a similar time period represent similar communication preferences. Particular emphasis will therefore be placed on discrepancies in the preferences in the selection of tools and communication channels of given age groups and the related pedagogical implications that significantly shape the actual context of teaching and learning a foreign language. The author also presents the results of a survey conducted among Generation Z English philology students during the Covid-19 pandemic regarding their communication preferences.

Key words: intergenerational communication, Generation Z student, remote communication, communication preferences

Zachowania nauczycieli języka angielskiego generujące zahamowanie językowe u uczniów przygotowujących się do egzaminu ósmoklasisty

Streszczenie: Nauka języka obcego wiąże się z szerokim spektrum emocji, zarówno przyjemnych, jak i nieprzyjemnych. Jest to zetknięcie się z nowym systemem językowym i nową kulturą. Procesowi temu współtowarzyszą liczne reakcje psychiczne, na przykład lęk językowy czy zahamowanie językowe. W badaniu przedstawionym w artykule wskazano, w jaki sposób nadmierna stymulacja emocjonalna wpływa niekorzystnie na proces uczenia się języka obcego wśród uczniów szkół podstawowych zmagających się z zahamowaniem językowym i przygotowujących się do egzaminu końcowego. Celem badania było określenie zachowań nauczycieli, które generują zahamowanie wśród uczniów. Obserwacja klasy, narracje uczniów i wywiady z nauczycielami były narzędziami gromadzenia danych zastosowanymi w badaniu. W badaniu wzięło udział czterdziestu czterech uczniów. Wyniki wyraźnie wskazują, że nieumiejętne postępowanie metodyczne nauczycieli stanowi kluczowy generator zahamowań.

Słowa kluczowe: zahamowanie językowe, zachowania nauczyciela, emocje, afektywność, styl nauczania

Psychologiczno-socjologiczne aspekty zahamowania językowego

Zgodnie z teorią porównań społecznych zaproponowaną przez Leona Festingera, negatywny stosunek grupy lub nauczyciela do ucznia może doprowadzić do załamania się jego obrazu własnej osoby i obniżenia jego poczucia własnej wartości (Williams, Burden, 2002). David Myers ze współautorami (2010, s. 555) podają trzy typy sytuacji wewnątrzklasowych, które sprzyjają potęgowaniu inhibicji wśród uczniów. Pierwszą sytuacją jest konfrontacja z osobą dla ucznia wyjątkowo ważną (na przykład z nauczycielem, który uczniowi imponuje i który

jest dla niego autorytetem). W drugiej sytuacji uczeń nieświadomie przypisuje nauczycielowi rolę, której ten się nie spodziewa (na przykład oczekiwanie przez ucznia bliskości emocjonalnej, której nie otrzymuje on w swoim domu rodzinnym). Trzecią sytuacją jest publiczne wystąpienie (na przykład aktywne uczestnictwo w lekcji, które naraża ucznia na negatywną ewaluację i generuje lęk przed odrzuceniem przez rówieśników). W tabeli 1 przedstawiono zachowania nauczyciela minimalizujące występowanie inhibicji wśród uczniów uczących się języka angielskiego.

Tabela 1.

Zachowania nauczyciela minimalizujące występowanie uczniowskiego zahamowania językowego według Suzanne Antonaros i Lilika Couri

Zachowania nauczyciela	Charakterystyka zjawiska
Dokładne planowanie lekcji	Szczegółowo zaplanowana lekcja języka angielskiego gwarantuje nauczycielowi umiejętne zarządzanie czasem lekcyjnym w klasie (s. 7). Doskonałe przygotowanie do lekcji wzmacnia nauczycielskie poczucie pewności siebie i sprawczości. Zadaniowe podejście nauczyciela do przygotowania i przeprowadzenia lekcji rozwija w nim umiejętności dowodzenia grupą uczniowską (s. 30).
Czerpanie przyjemności i satysfakcji z prowadzenia lekcji	Nauczyciel czerpiący przyjemność i satysfakcję z prowadzenia swojej lekcji ma dużą szansę na wygenerowanie podobnych doświadczeń wśród swoich uczniów (s. 30). Częstym rozwiązaniem stosowanym przez zmotywowanych nauczycieli jest stosowanie metod nauczania, które sprawdziły się na etapie ich własnego rozwoju językowego (s. 31).
Czerpanie inspiracji z innych zawodów skupionych wokół budowania więzi społecznych	Budowanie własnego repertuaru ulubionych technik nauczania może się okazać wyjątkowo fascynującym doświadczeniem ze względu na dostępne wzorce, z których nauczyciel języka angielskiego może czerpać. Do najczęściej wymienianych źródeł inspiracji należy praca psychoterapeutów, instruktorów ćwiczeń teatralnych, animatorów czasu wolnego oraz nauczycieli plastyki (s. 30).
Generowanie atmosfery zaufania w klasie	Nauczyciel zdobywa uczniowskie zaufanie do swojej osoby poprzez umiejętne balansowanie w relacjach z uczniami pomiędzy własną autorytarnością a poczuciem bezpieczeństwa i bliskości, które może zapewnić swoim uczniom (s. 34). Jedną z możliwości, którą dysponuje nauczyciel, jest pozwalanie uczniom na swobodne wyrażanie swoich myśli bez wydawania opinii na ten temat (s. 35).
Kontrola dynamiki grupy wewnątrzklasowej	Gry i zabawy ruchowe, ćwiczenia rozciągające, zadania plastyczne, projekty oraz dekorowanie własnej klasy są przykładami aktywności sprzyjających rozwojowi dynamiki grupowej. Wymienione czynności pozwalają też urozmaicić mobilność uczniów w klasie (s. 34).

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: S. Antonaros, L. Couri, 2011: *The teacher's basic tools: Making our lessons memorable*. [Newbury]: Express Publishing, s. 7, 30, 31, 34, 35.

Każdy nauczyciel języka angielskiego musi być świadomy tego, że emocje są „sposobem reagowania na różne życiowe sytuacje” (Białek, 2013, s. 19). Kształtują one naszą „samoświadomość, życiowe umiejętności, zdolności radzenia sobie w sytuacji konfliktowej oraz poczucie własnej wartości” (Schilling, 2009, s. 9). „Ich użytkowanie może być sterowane: hamowane lub nadmiernie uwrażliwiane” (Białek, 2013, s. 19). Emocje pozwalają człowiekowi chronić się przed niebezpieczeństwem (np. lęk), „odbierać rzeczywistość taką, jaka jest” naprawdę (np. smutek i radość), oraz rozwijać umiejętności interpersonalne (np. gniew) (Białek, 2013, s. 19). Ponadto pozwalają rozwijać „sprawność naszego intelektu” (np. wstyd) (Krzyżowski, 2005, s. 9). Wszyscy nauczyciele, którzy wzięli udział w badaniu, przejawiają oznaki wypalenia zawodowego. Do najważniejszych symptomów wypalenia zawodowego Danuta Gabryś-Barker wlicza brak motywacji do dalszego uczenia oraz destabilizację w ustalaniu i osiąganiu własnych celów zawodowych (Gabryś-Barker, 2012, s. 23). Oba symptomy są tymi najbardziej widocznymi w przypadku badanych nauczycieli. Nauczyciele zainteresowani zagadnieniami dotyczącymi sfery afektywnej w uczeniu się i nauczaniu języków obcych znajdują najważniejsze dla nich informacje w książce *Affect in language learning* autorstwa Jane Arnold (2000) oraz *The affective dimension in second language acquisition* pod redakcją Danuty Gabryś-Barker i Joanny Bielskiej (2013).

Uczestnicy badania i narzędzia badawcze

Celem prezentowanego badania było wskazanie nauczycielskich postaw generujących zahamowanie językowe wśród uczniów przygotowujących się do egzaminu ósmoklasisty z języka angielskiego. Spośród trzech osób tworzących grupę nauczycieli (dwie kobiety, jeden mężczyzna), którzy wzięli udział w badaniu, tylko jedna wykazywała pozytywne nastawienie do opracowanego projektu i bezpośrednią chęć do współpracy w jego obrębie. Druga osoba należąca do tej grupy wyraziła warunkową zgodę na udział, jeśli jej dane personalne nie zostaną ujawnione w artykule opracowanym na podstawie badania. Trzecia osoba prezentowała negatywne nastawienie do udziału w projekcie, ale w końcu wyraziła swoją nieprzymuszoną zgodę i wzięła w nim udział. Drugą grupę badanych stanowiło czterdziestu czterech uczniów publicznej szkoły podstawowej. Badanie zostało podzielone na trzy etapy, wykorzystano w nim następujące narzędzia badawcze:

1. Kwestionariusz – przeznaczony dla każdego z nauczycieli, kwestionariusze zostały wypełnione przed rozpoczęciem obserwacji lekcji przez prowadzącego badania.

2. Tekst narracyjny – każdego z uczniów poproszono o przygotowanie pisemnej wypowiedzi na temat jego własnej percepcji zahamowań językowych, w formie pracy domowej zorganizowanej przed rozpoczęciem obserwacji lekcji.
3. Obserwacja – obserwacji poddano w sumie piętnaście lekcji, po pięć lekcji prowadzonych przez każdego z trojga nauczycieli w jednej klasie uczniowskiej. Podczas obserwacji autor badania wypełniał arkusz obserwacyjny.

Kwestionariusz

Kwestionariusz umożliwił zdefiniowanie profili nauczycieli i zbadanie ich poziomu świadomości własnych zachowań generujących zahamowania językowe wśród uczniów. Kwestionariusz wykorzystany w badaniu został opracowany w języku polskim i zawiera sześć pytań otwartych, które przedstawiono w tabeli 2.

Tabela 2.

Pytania w kwestionariuszu

Lp.	Treść pytania
1	Jakie są Twoje kwalifikacje pedagogiczne?
2	Jak długo uczysz języka angielskiego?
3	Dlaczego uczysz języka angielskiego?
4	Jak zdefiniowałabyś/zdefiniowałbyś swój styl nauczania?
5	Czy uważasz, że przyczyną zahamowań językowych wśród uczniów mogą być zachowania nauczyciela?
6	Czy jesteś świadoma/świadomy jakichkolwiek zachowań prezentowanych przez Ciebie w trakcie lekcji, które mogą generować zahamowanie językowe wśród uczniów?

Źródło: Opracowanie własne.

Jedną z osób, które wypełniły kwestionariusz, była nauczycielka z jedenaścioletnim stażem pracy w zawodzie nauczyciela języka angielskiego, absolwentka pięcioletnich studiów magisterskich na kierunku historia oraz licencjackich studiów na kierunku filologia angielska z programem nauczycielskim. Swoją rolę nauczania określiła jako trudną do zdefiniowania. Kluczowym powodem, dla którego zdecydowała się na pracę w roli nauczycielki języka angielskiego, był brak innej perspektywy zawodowej i wynikająca z tego konieczność przekwalifikowania się. W swoich odpowiedziach na pytania zawarte w kwestionariuszu wykluczyła rolę nauczyciela jako generatora uczniowskich zahamowań języ-

kowych. Stanowczo zanegowała prezentowanie przez siebie jakichkolwiek zachowań, które mogłyby negatywnie wpływać na rozwój językowy jej uczniów.

Drugim respondentem był nauczyciel z dwudziestoletnim stażem pracy w zawodzie nauczyciela języka angielskiego, absolwent pięcioletnich studiów magisterskich na kierunku filozofia. Jako swoje kwalifikacje do nauczania języka angielskiego wskazał posiadanie certyfikatu CAE oraz ukończenie trzytygodniowego, intensywnego kursu nauczania języka angielskiego jako obcego. Swoją styl nauczania zdefiniował jako luźny, bezstresowy oraz skoncentrowany na uczniu. Kluczowym powodem, dla którego respondent wybrał obecnie wykonywany zawód, była jego pasja do języka angielskiego, która jednak z upływem czasu zmalała. Na pytanie dotyczące roli nauczyciela jako generatora zahamowań językowych odpowiedział, że jest to sytuacja, która zdarza się bardzo często, ale zdecydowanie nie dotyczy jego samego.

Trzecią osobą biorącą udział w badaniu była nauczycielka z piętnastoletnim stażem pracy w zawodzie nauczyciela języka angielskiego, absolwentka licencjackich i magisterskich studiów na kierunku filologia angielska z programem nauczycielskim. Swoją styl nauczania zdefiniowała jako mieszany i zależny od rodzaju nauczanego materiału, czyli zapewne eklektyczny. Kluczowym powodem, dla którego zdecydowała się zostać nauczycielką języka angielskiego, było niesłabnące zamiłowanie do tego języka. Zapytana o własne zachowania generujące zahamowanie językowe wśród uczniów odpowiedziała stanowczo, że jest ich świadoma oraz że nie zamierza z nich rezygnować, ponieważ są one dla uczniów rozwijające. Jako przykład podała ona uczniowski lęk przed sprawdzaniem pracy domowej; jego wzrost ma gwarantować wyższą jakość przygotowanej pracy domowej.

Tekst narracyjny

Teksty narracyjne uzyskane w badaniu uczniowie przygotowali jako prace domowe. Uczniowie zostali poproszeni o napisanie w języku polskim lub angielskim odpowiedzi na pytanie o sytuacje wewnątrzklasowe, które generują w nich napięcie emocjonalne i w konsekwencji sprawiają, że wycofują się oni z aktywnego uczestnictwa w lekcji. Pięcioro uczniów wybrało język polski, a trzydziestu trzech – język angielski. Pozostałe sześć osób przygotowało odpowiedź w obu językach. Można wobec tego odnieść wrażenie, że nastawienie uczniów do nauki języka angielskiego jest pozytywne. Tekst narracyjny ujawnił sytuacje wewnątrzklasowe, które zniechęcały uczniów do aktywnego uczestnictwa we własnym procesie uczenia się języka angielskiego w klasie i poza nią.

Sytuacje wewnątrzklasowe, które w tekstach narracyjnych uczniowie najczęściej wskazywali jako generatory ich napięcia emocjonalnego, prowadzącego do inhibicji, zostały przedstawione w tabeli 3.

Tabela 3.

Sytuacje wewnątrzklasowe generujące napięcie emocjonalne i skutkująca inhibicją wskazane przez uczniów

Opis sytuacji
Jestem proszony o napisanie testu, o którym nie zostałem wcześniej poinformowany.
Nauczyciel skupia na mnie swój wzrok, oczekując na odpowiedź, której nie potrafię udzielić.
Jestem proszony o ustne tłumaczenie tekstu, którego nie rozumiem.
Lekcja jest nudna i odnoszę wrażenie, że trwa bardzo długo.
Nauczyciel podnosi na nas głos.
Nie nadążam za tempem pracy w klasie.
Jestem proszony o przeczytanie na głos tekstu w języku angielskim, którego nigdy wcześniej nie analizowaliśmy.
Nie mam odwagi poinformować nauczyciela, że czegoś nie rozumiem.
W klasie panuje hałas, a nauczyciel nie kontroluje sytuacji.

Źródło: Opracowanie własne.

Po sporządzeniu uczniowskiej listy sytuacji wewnątrzklasowych generujących napięcie emocjonalne poproszono nauczycieli o zaopiniowanie jej. Pierwsza respondentka stwierdziła, że jej nieprzyjemne komentarze, które pojawiają się w trakcie lekcji, są konsekwencją zachowań uczniowskich. Wyraziła opinię, że jej uczniowie zawsze wiedzą, co mają robić, a sporządzona lista utwierdza ją tylko w przekonaniu, że uczniowie błędnie postrzegają rzeczywistość. Zdaniem nauczycielki, w obserwowanej klasie jest zbyt wielu uczniów z poważnymi brakami wiedzy i problemami emocjonalnymi.

Drugi respondent spontanicznie stwierdził, że czasami zdarzają się trudne sytuacje w klasie i wówczas czuje się zmuszony wejść w słowną potyczkę z uczniem niegrzecznym. Sytuacje takie są dla niego stresujące, ponieważ boi się odrzucenia ze strony uczniów. Chcąc tego uniknąć, postawił sobie za cel prowadzenie zajęć bezstresowych, o bardzo powolnym tempie pracy. Niestety, w ten sposób udaje mu się zrealizować tylko dwa lub trzy ćwiczenia w ciągu całej lekcji. Czasami podejmuje próbę celowego wystraszenia swoich uczniów, kiedy doświadcza bezsilności. Posługuje się wówczas specjalnymi komunikatami, które poznał na szkoleniu metodycznym.

Trzecia respondentka nie chciała komentować przedstawionej jej do zaopiniowania listy, twierdząc, że w ostatnim czasie jest bardzo zmęczona ze względu na dużą liczbę obowiązków zawodowych. Wyznała również, że coraz częściej doświadcza uczucia wściekłości w trakcie prowadzonych lekcji. Żyje

w przekonaniu, że jest to uczucie, które należy ukrywać, zwłaszcza w klasie. Nie potrafiła jednoznacznie określić powodu, dla którego doświadcza takich emocji, ale przyznała, że poświęca dużo energii na kontrolowanie samej siebie w trakcie prowadzonych lekcji. Z perspektywy obserwatora lekcje prowadzone przez tę nauczycielkę były zdecydowanie najlepiej przygotowane pod względem merytorycznym.

Obserwacja lekcji

Obserwacja lekcji przeprowadzona w ramach projektu badawczego umożliwiła wgląd w style nauczania nauczycieli oraz ich wpływ na występowanie uczniowskiej inhibicji. Wypełnione arkusze obserwacyjne zostały przedstawione do zaopiniowania nauczycielom uczestniczącym w badaniu. Pozwoliło to autorowi badania sprawdzić, czy są oni skłonni do zmiany swoich zachowań dla dobra swoich uczniów i dla poprawienia atmosfery panującej w klasie podczas prowadzonych przez nich lekcji.

W trakcie obserwacji wyodrębniono także zachowania uczniowskie, które można skategoryzować jako przejawy zahamowania językowego. Przedstawiono je w tabeli 4.

Tabela 4.

Uczniowskie przejawy zahamowania językowego zaobserwowane w badaniu

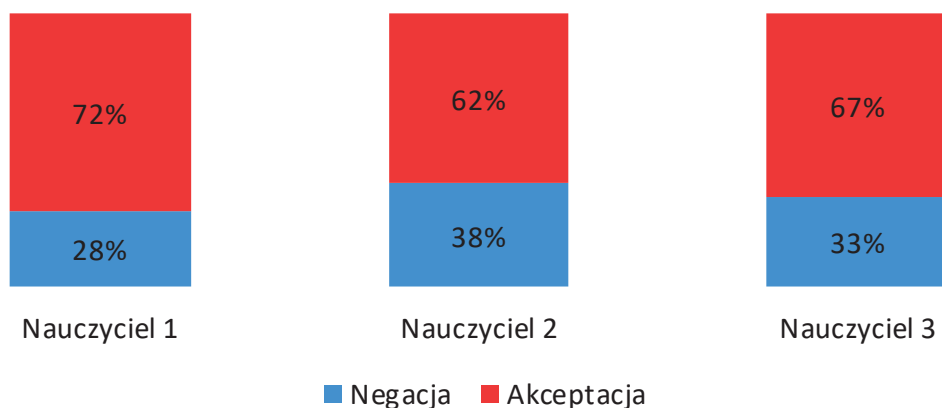
Opis zjawiska
Uczniowie unikają kontaktu wzrokowego z nauczycielem.
Uczniowie nie korygują swojej wypowiedzi, kiedy są o to poproszeni przez nauczyciela.
Uczniowie udzielają odpowiedzi na zadane im pytanie po wielokrotnych prośbach nauczyciela.
Uczniowie zaczynają się śmiać, kiedy nauczyciel prosi ich o powtórzenie słowa w języku angielskim.
Uczniowie podejmują próbę opuszczenia klasy.

Źródło: Opracowanie własne.

Bardzo częstym zachowaniem nauczycieli poprzedzającym uczniowską inhibicję było nagłe przerywanie uczniom w trakcie czytania tekstu w języku angielskim i próba natychmiastowej korekty fonetycznej wybranych słów. Zahamowanie językowe pojawiało się również, kiedy nauczyciel stanowczo odmawiał uczniom odpowiedzi na zadane przez nich pytania dotyczące struktur zadań, nad którymi pracowali. Wśród wybranych zachowań nauczycielskich

generujących najwyższy poziom zahamowania językowego były negatywne komentarze kierowane przez nauczycieli pod adresem uczniów, które dotyczyły powolnego rozwiązywania zadania lub nieumiejętności udzielenia odpowiedzi na zadane im pytanie.

Każdorazowo po przeprowadzonej obserwacji nauczyciel prowadzący lekcję był proszony o zaopiniowanie zaobserwowanych sytuacji, poprzez ich akceptację lub negację. Wykres 1 prezentuje ich stosunek wobec wyników obserwacji:



Wykres 1. Stosunek nauczycieli biorących udział w badaniu do ich zachowań generujących uczniowskie zahamowanie językowe

Źródło: Opracowanie własne.

Poziom akceptacji zaobserwowanych zachowań generujących uczniowską inhibicję oscylował w przedziale od 62% do 72%. Z kolei poziom negacji lokował się w przedziale od 28% do 38%. Korzystając z możliwości przeprowadzenia krótkich rozmów z nauczycielami uczestniczącymi w badaniu, skierowano do nich dyskretne zapytanie o własne pomysły na dalszy rozwój zawodowy i poszerzanie wiedzy na przykład z zakresu metodyki nauczania języka angielskiego. Wyrazili oni negatywny stosunek wobec jakichkolwiek dalszych możliwości doskonalenia zawodowego, ponieważ zostali już nauczycielami dyplomowanymi. Jedna z osób z omawianej grupy określiła siebie jako zbyt doświadczoną i świadomą procesów zachodzących w klasie, aby brać udział w szkoleniach metodycznych prowadzonych niejednokrotnie przez młodsze od siebie osoby. Druga z osób wyraziła ewentualną chęć ubiegania się o tytuł profesora oświaty. Trzecia uczestniczka jako jedyną i ewentualną formę dalszego rozwoju zawodowego wskazała możliwość rozpoczęcia studiów trzeciego stopnia oraz przygotowanie artykułów w recenzowanych czasopismach naukowych.

Do wzmocnienia zahamowania językowego wśród uczniów mogły się również przyczynić niefortunne komunikaty, które nauczyciele niejednokrotnie przekazywali uczniom w trakcie obserwowanych lekcji. Tabela 5 zawiera zestawienie wybranych przykładów, które odnotowane zostały w arkuszu obserwacyjnym jako naruszające uczniowskie poczucie własnej wartości. Komunikaty te kierowane były do uczniów w obecności całej klasy oraz osoby obserwującej lekcje.

Tabela 5.

Przykłady nauczycielskich komunikatów wzmacniających zahamowanie językowe obserwowanych uczniów

Opis zjawiska
Wywracanie oczami nic nie da.
Masz bardzo poważne problemy z uczeniem się języka angielskiego i będziesz miała ocenę niedostateczną na koniec roku.
Ona sobie poradzi, a ty nie. Wprowadzasz zamęt.
Nikt nie zgłosił nieprzygotowania i zaraz będę pytał na ocenę, jeśli się nie uspokoisz.
Widzę, że musisz być koniecznie przepytany. Oj tak!
Czy te wszystkie osoby, które ziewają i się przeciągają, mają już wszystko zrobione?
Bawimy się w zgaduj-zgadulę?
Myśl! Tu nie trzeba nic robić, tylko myśleć!
Czy ty potrafisz czytać poprawnie?
Nie patrzcie na mnie, tylko do książki.

Źródło: Opracowanie własne.

Wysyłając wspomniane komunikaty, nauczyciele być może nie spodziewali się, że mogą one skutkować wzrastającym napięciem w klasie. W odpowiedzi usłyszeli następujące komentarze ze strony uczniów, którzy nie byli adresatami ich wcześniejszych uwag: „No nie, to już staje się nudne”, „Ale bez nerwów, bez nerwów”, „Nareszcie jakiś klimat mamy”, „W sumie nie wiadomo, o co chodzi”. Taka wymiana zdań pomiędzy nauczycielami i uczniami zajmowała dużo czasu, który mógł zostać wykorzystany w przemyślany sposób. Nauczyciele nie mieli pomysłu, w jaki sposób wyjść z tego schematu. Jak wspomniała jedna z uczennic w swoim tekście narracyjnym, takie zdarzenia potęgowały w niej doświadczenie lęku językowego i zniechęcały ją do aktywnego i lukratywnego uczestnictwa w lekcjach.

Wnioski

W artykule omówiono działania trzech nauczycieli języka angielskiego przygotowujących swoich uczniów do egzaminu ósmoklasisty. Sytuacje zaobserwowane w trakcie prowadzonych przez nich lekcji stanowiły podłoże dla zahamowania językowego doświadczanego przez uczniów nieśmiały i niepewnych swoich umiejętności językowych. Nauczyciele nie wykazywali chęci do zmiany, ponieważ przyczyn swoich niepowodzeń dopatrywali się w sytuacjach od nich niezależnych. Niektóre lekcje sprawiały wrażenie całkowicie nieprzemyślanych i bezcelowych. Uczniowie nie byli na bieżąco informowani, czemu służą poszczególne ćwiczenia ani dlaczego są one ważne dla ich rozwoju językowego. Lekcje w dużej części były prowadzone w języku polskim, a przecież jedną z kluczowych ról nauczyciela języków obcych jest bycie autorytetem językowym, który dostarcza uczniom języka obcego w najlepszej możliwej wersji. Zamiast tego nauczyciele poświęcali cenny czas na uspokajanie znudzonych uczniów, wymyślanie mało kreatywnych i zupełnie niepotrzebnych przykładów zdań angielskich lub dosłowne tłumaczenie każdego fragmentu tekstu na język polski. Zdecydowanie lepszy rezultat zostałby osiągnięty, gdyby lekcje nabrały pewnego kształtu i płynności za sprawą wyznaczania konkretnych etapów każdego spotkania. Brak kontroli nad płynnością procesu nauczania doprowadzał do sytuacji, w których prace domowe były zadawane w pośpiechu w trakcie przerwy, bez ich wspólnego omówienia. Nie można było zatem oczekiwać jakiegokolwiek podsumowania lekcji, które mogłoby dać uczniom poczucie wykonania określonych zadań i zmierzania w konkretnym kierunku.

Bibliografia

- Antonaros S., Couri L., 2011: *The teacher's basic tools: Making our lessons memorable*. [Newbury]: Express Publishing.
- Arnold J., 2000: *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Białek E. D., 2013: *Szkola emocji*. Warszawa: Instytut Psychosyntezy.
- Gabryś-Barker D., 2012: *Reflectivity in pre-service teacher education: A survey of theory and practice*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Gabryś-Barker D., Bielska, J. (eds.), 2013: *The affective dimension in second language acquisition*. Bristol–Buffalo: Multilingual Matters.
- Krzyżowski J., 2005: *Stany lękowe*. Warszawa: Medyk.
- Myers D. i in., 2010: *Social psychology*. [New York]: McGraw-Hill.
- Schilling D., 2009: *Jak wykształcić inteligencję emocjonalną. 50 pomysłów ćwiczeń – poziom podstawowy*. [Tłum. J. Jedlińska]. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

Williams M., Burden R. L., 2002: *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

English teachers' behaviours which generate language inhibition
among primary school students preparing for the final examination

Abstract: Learning a foreign language involves a wide spectrum of emotions, both pleasant and unpleasant. It is an encounter with a new language system and a new culture. This process is accompanied by numerous psychological reactions, for example language anxiety or language inhibition. The study explores how emotional over-stimulation affects detrimentally the FL learning process among primary school students struggling with inhibition and preparing for the final examination. The aim of the study has been to identify teachers' behaviours generating inhibition among their students. The data collection tools used in the research are classroom observation, student narratives and teacher interviews are. There were forty-four students who participated in the study. The results clearly indicate that it is the teachers' incompetent methodological behaviour that constitutes the crucial inhibition generator.

Keywords: inhibition, teacher behaviours, emotions, affectivity, teaching style

(Pop)kultura w nauczaniu języków obcych Dialog międzypokoleniowy w praktyce

Streszczenie: Niniejsza praca ukazuje rolę popkultury w nauczaniu języka obcego oraz jej potencjał w dialogu międzypokoleniowym. Popkultura – obejmująca muzykę, filmy, seriale, gry komputerowe i media społecznościowe – odgrywa istotną rolę w codziennym życiu uczniów, a jej wykorzystanie w dydaktyce może zwiększać motywację i skuteczność nauki. W pracy omówiono definicję kultury i popkultury, wprowadzono pojęcie recyklingu popkulturowego oraz jego wpływ na relacje nauczyciel–uczeń i pewność siebie ucznia. Przedstawiono sposoby włączania popkultury do zajęć językowych oraz przykłady materiałów dydaktycznych. Wnioski wskazują, że popkultura może być inspirującym narzędziem edukacyjnym, ułatwiać zapamiętywanie informacji i budować mosty między pokoleniami, wzmacniając zaangażowanie uczniów w naukę i dyskusję.

Słowa kluczowe: popkultura, nauczanie języka obcego, dialog międzypokoleniowy, recykling popkulturowy

Kultura, rozumiana potocznie, od zawsze była istotnym elementem życia codziennego, jednak nigdy wcześniej dostęp do niej nie był tak łatwy jak dziś – dzięki internetowi każdy może swobodnie z niej korzystać. Dla nauczycieli stanowi to cenne źródło inspiracji do tworzenia materiałów dydaktycznych, które będą naturalnym przedłużeniem codziennych doświadczeń uczniów. Seriale, filmy, piosenki czy treści z mediów społecznościowych towarzyszą im na co dzień i są chętnie konsumowane, ponieważ łączą naukę z rozrywką, a nie kojarzą się wyłącznie z obowiązkiem edukacyjnym.

Ponadto wiele trendów i tematów popularnych w przeszłości wraca do współczesnej popkultury, czego dowodzą głośnie premiery serialowe i filmowe takie jak *Wiedźmin* czy *Barbie*, a niektóre starsze produkcje, na przykład *Przyjaciele* czy *Pokémon*, cieszą się niesłabnącą popularnością, odkąd powstały.

Materiały oparte na tego typu treściach nie tylko stanowią wartościowy materiał dydaktyczny i ciekawe urozmaicenie zajęć języka obcego, ale także mogą przyczynić się do powstania dialogu międzypokoleniowego – niezależnie od tego, w jakim wieku są i uczniowie, i nauczyciel.

Dwoje ludzi z różnych pokoleń prawdopodobnie zupełnie inaczej zinterpretuje świat przedstawiony w danym filmie czy serialu albo przesłanie danej piosenki, co może być bardzo dobrym punktem wyjścia do angażującej dla uczniów (a także nauczycieli) dyskusji w języku obcym. Dodatkowo pozytywne lub negatywne odczucia związane z takimi treściami mogą przyczynić się do tego, że uczniowie na dłużej zapamiętają wiedzę przyswojoną w trakcie zajęć czy łatwiej będzie im powtarzać materiał.

Kultura i popkultura

Definicję kultury można stworzyć, odnosząc się do etymologii tego słowa. Termin „kultura” pochodzi od łacińskiego słowa *colo*, które oznacza „uprawiać”, „hodować”, „dogłądać” i który można doprecyzować, dodając do niego różnego rodzaju przedrostki (na przykład *ager*; *agricultura*, czyli uprawa ziemi; Tucker, 1931; za Minkov, 2013). Z perspektywy językowej „kultura” nie jest zatem trudna do zdefiniowania, co już nie dotyczy perspektywy antropologicznej. Przyjmując antropologiczny punkt widzenia, kulturę można określić jako wzory myślenia, odczuwania i reagowania, które są nabywane i przekazywane głównie za pomocą symboli i które stanowią charakterystyczne osiągnięcia danych grup ludzi, włączając ich materialne przejawy w postaci artefaktów. Istotą kultury są tradycyjne, zaczerpnięte z historii idee, ze szczególnym uwzględnieniem wartości z nimi kojarzonych (Kluckhohn, 1951).

Konstruując definicję – czy raczej definicje – kultury, można wyróżnić siedem różnych perspektyw. Zależnie od perspektywy, uwagę koncentruje się na: strukturze (kultura to zbiór elementów takich jak: idee, zachowania, symbole), funkcji (kultura jako narzędzie do osiągania określonych celów), procesie (kultura jako trwający proces społeczny), produkcji (kultura jako artefakty), udoskonalaniu (kultura jako środek, który pomaga kultywować moralność i intelekt), władzy (kultura jako coś, co daje władzę określonej grupie) lub ideologii, świadomości zbiorowej (kultura jako poczucie przynależności do większej grupy) (Baldwin i in., 2006).

Popkultura, czy też kultura popularna, to jeden z rodzajów kultury, który jest manifestacją interakcji międzyludzkich w codziennym życiu (takich jak moda, język czy nawet jedzenie) i który dociera do ogółu za sprawą środków masowego przekazu. Kultura popularna zawiera w sobie najbardziej współ-

czesne aspekty życia, które w dzisiejszym świecie, charakteryzującym się wysokim stopniem zaawansowania technologicznego, podlegają ciągłym, nierzadko gwałtownym zmianom. Biorąc to pod uwagę, kulturę popularną można scharakteryzować jako często spotykane, szeroko akceptowane i lubiane formy wyrazu i identyfikacji, w tym produkty, charakterystyczne dla danej grupy społecznej w danym czasie (Delaney, 2007).

Międzypokoleniowy dialog (pop)kulturowy

Zgodnie z podaną definicją, kulturą popularną nazywamy to, co jest charakterystyczne dla danej grupy społecznej w danym czasie. Nie oznacza to wcale, że trendy popkulturowe są odrębne dla następujących po sobie grup społecznych; jest wręcz przeciwnie, bo popkultura – tak jak historia – lubi się powtarzać. Dlatego warto wykorzystywać treści, które mogą stać się mostem łączącym pokolenie nauczycieli z pokoleniem uczniów (nieważne, czy młodszych czy starszych) lub różne pokolenia uczniów.

W 2011 roku w Stanach Zjednoczonych w programie Nickelodeon odwołano się do sentymentów osób, które na tamten czas wpisywały się w przedział wiekowy 18–34 lat; raz w tygodniu nadawano powtórki popularnych w latach dziewięćdziesiątych programów telewizyjnych dla nastolatków, z tą różnicą, że w innym czasie antenowym, od północy w poniedziałek do czwartej rano we wtorek, przyciągając rzesze dorosłych fanów, którzy dali się ponieść nostalgii (Harvey, 2011). Tak samo uczniowie mogą chętniej angażować się w zadania, które w jakiś sposób przemawiają do ich dawnych sentymentów i odnoszą się do ich aktualnych upodobań.

W swojej książce *Retromania: Pop culture's addiction to its own past* Simon Reynolds zaznacza, że zjawisko tak zwanego popkulturowego recyklingu nie jest niczym nowym, jednak przez ostatnią dekadę świat tak bardzo uległ digitalizacji, że możemy czuć się niemalże więźniami dokumentowania treści, bo materiały sprzed dekady (lub kilku) są dostępne na wyciągnięcie ręki w serwisach takich jak YouTube (Harvey, 2011). Niezależnie od tego, czy autor książki ma rację czy nie, jeśli chodzi o „uwięzienie”, niezaprzeczalnym faktem jest to, że zjawisko można to w bardzo pozytywny sposób wykorzystać w trakcie zajęć języka obcego.

Emocje mają znaczący wpływ na procesy poznawcze takie jak: umiejętność skupienia uwagi, przyswajanie wiedzy, zapamiętywanie nowych informacji, umiejętność rozwiązywania problemów. Szczególnie silny wpływ mają na uwagę, ponieważ to od nich zależy jej selektywność (Tyng i in., 2017).

Wyniki badań neuroobrazowych wskazują na to, że ciało migdałowe, które odgrywa najważniejszą rolę w zapamiętywaniu informacji skojarzonych z emocjami, i kora przedczołowa, która jest odpowiedzialna za pamięć roboczą, współpracują z przysrodkowym płatem skroniowym, w którym znajduje się odpowiedzialny za proces uczenia się i zapamiętywania hipokamp (Tyng i in., 2017).

Wydarzenia, które jednostka kojarzy z emocjami, zapadają w pamięć na dłużej, co można, a nawet powinno się, wykorzystywać w kontekście nauczania. Sentymenty związane z wprowadzeniem do zajęć elementu, który dla danego ucznia czy grupy uczniów może przywoływać pozytywne wspomnienia z dzieciństwa czy czasów młodości, mogą pozytywnie wpływać zarówno na zachowanie uczniów podczas zajęć, jak i na to, w jakim stopniu i na jak długo zapamiętają wiedzę przyswojoną w trakcie takich zajęć.

Ponadto pozytywne skojarzenia związane z danym tematem mogą wpłynąć na sympatię ucznia względem nauczyciela. Udział w zajęciach prowadzonych przez lubianego dydaktyka będzie uznawany za pozytywne doświadczenie, co z kolei może sprawić, że uczeń z danych zajęć więcej wyniesie. Pozytywna relacja z nauczycielem wpływa na pewność siebie ucznia, co z kolei przekłada się na jego aktywność w trakcie zajęć i na większą otwartość w dyskusji (Coristine i in., 2022). Może to prowadzić do nawiązania dialogu międzypokoleniowego, w którym zarówno uczniowie, jak i nauczyciel będą mogli swobodnie wyrażać swoje zdanie na dany temat. Dzięki temu obie strony dialogu będą mogły lepiej zrozumieć różnice międzypokoleniowe i nauczyć się je akceptować. W takiej dyskusji wykorzystać można zjawisko popkulturowego recyklingu, ponieważ wprowadzenie treści znanych zarówno uczniom, jak i nauczycielowi uwidoczni fundamentalne różnice w światopoglądzie przedstawicieli dwóch różnych pokoleń.

Dlaczego i jak wprowadzać treści popkulturowe do zajęć

W dzisiejszym świecie rola popkultury w nauczaniu języka obcego jest niezaprzeczalna, a nawet oczywista, ponieważ pozwala uczniom poszerzać wiedzę na podstawie materiałów, które są im dobrze znane. Niemalże każda osoba ucząca się języka obcego od najmłodszych lat otacza się różnymi wytworami kultury popularnej – od piosenek, przez filmy i seriale, aż po gry komputerowe, a wiele jej doświadczeń i poglądów jest wypadkową tego, co obserwuje w mediach (Clapton, 2015). Ponieważ popkultura stanowi tak ważny element codziennego życia uczniów, może posłużyć za dobrze znany, wspólny mianownik różnych grup społecznych i wiekowych, a nawiązujące

do niej treści, które są dla uczniów łatwe do zrozumienia i interpretacji, mogą sprzyjać zwiększeniu swobody wypowiedzi w trakcie zajęć, ponieważ stanowią temat rozmów uczniów także poza salą lekcyjną (Visco, 2019).

Choć materiały zainspirowane kulturą popularną są aktualnie dobrze znanym narzędziem dydaktycznym, to badania nad ich stosowaniem i efektywnością nabrały rozpędu dopiero pod koniec dwudziestego wieku (Lin, Liu, 2017). Początkowo badacze skupiali się na tym, jak i jakie treści bazujące na popkulturze wprowadzać do zajęć, aby zarówno pozwalały uczniom rozwijać umiejętności rozumienia tekstu pisanego i mówionego, jak i przynosiły im radość z procesu przyswajania wiedzy. W takim kontekście oczywistym wyborem wydawały się piosenki (szczególnie te popowe, ale nie tylko). Wprowadzenie elementu muzycznego do zajęć może mieć pozytywny wpływ na naukę nowych dźwięków, rytmu, intonacji i słownictwa. Ponadto może się zdarzyć, że zainspirowani tą formą uczniowie już po lekcjach sami będą chcieli zapoznawać się z tekstami innych obcojęzycznych piosenek. Taki wybór materiału nie jest pozbawiony wad, ponieważ teksty piosenek są bogate w niestandardowe struktury gramatyczne, które mogą utrudniać proces przyswajania języka obcego (Lin, Liu, 2017). Badania przeprowadzone w jednej z meksykańskich szkół ponadpodstawowych wykazały, że hiszpańskojęzycznych uczniów do nauki angielskiego zniechęcało to, że język ten rzadko był używany poza godzinami lekcji; biorąc to pod uwagę, nauczyciele wykorzystali zainteresowanie uczniów rapem, aby połączyć elementy edukacji formalnej z tym, czym uczniowie sami interesują się po zajęciach (Lin, Liu, 2017).

Ucząc języka obcego, warto także sięgać po seriale, które są narzędziem multimodalnym, ponieważ łączą język, gesty, ruchy i treści audiowizualne (Thibault, 2000). Dzięki temu warunki środowiska językowego w klasie stają się podobne do warunków konwersacyjnych występujących w środowisku osadzonym w kulturze docelowej.

Treści popkulturowe można wplatać do zajęć także po to, aby zachęcić uczniów do zabrania głosu w dyskusji, do czego można wykorzystać twory wzajemnie do siebie nawiązujące. Szukanie powiązań intertekstualnych da uczniom podstawę do porównywania danych tytułów, może zachęcić ich do krytycznego myślenia, co z kolei może przyczynić się do większego zaangażowania w omawiane na zajęciach kwestie i do zwiększenia chęci wzięcia udziału w dyskusji w języku obcym. Poruszając na zajęciach tematy takie jak propaganda czy kontrolowanie społeczeństwa, można nawiązać do klasyki literatury – *Roku 1984* George’a Orwella, a także do trylogii *Igrzyska Śmierci* autorstwa Suzanne Collins czy filmu *V jak Vendetta* w reżyserii Jamesa McTeigue’a, zaś aby przedyskutować temat odpowiedzialności i etyki naukowej, można nawiązać do *Frankensteina* Mary Shelley i *Parku Jurajskiego* Michaela Crichtona (Visco, 2019).

W jednej z meksykańskich szkół podstawowych, w których nauczano angielskiego na podstawie sylabusu *The National Programme for English in Basic Education*, przeprowadzono badanie dotyczące tego, jak często uczniowie mają okazję używać angielskiego poza godzinami zajęć. W badaniu udział wzięło 61 uczniów z klasy piątych i szóstych, a także ich rodzice i nauczyciele. Wyniki kwestionariusza pokazały, że uczniowie mają więcej okazji do używania języka angielskiego poza szkołą, niż się spodziewano, i to właśnie dzięki wytworom popkultury, z którą obcuja za sprawą komputera i internetu. Ankietowani uczniowie przyznali, że doceniają lekcje oparte na treściach popkulturowych, bo ułatwiają im one przetwarzanie podobnych treści poza godzinami zajęć (Ban, Seyer, 2019).

Poziom opanowania języka obcego a możliwość przyswajania treści popkulturowych

Przedstawiono już, jakie są typy treści popkulturowych i w jaki sposób mogą być one wykorzystane w procesie nauczania języka obcego, niniejszy podrozdział jest zaś poświęcony kwestii poziomu znajomości języka, na jakim przyswajanie takich treści jest możliwe. Ze względu na bogaty korpus językowy najłatwiej ocenić seriale telewizyjne. Może się błędnie wydawać, że będą one odpowiednim materiałem dydaktycznym wyłącznie w przypadku uczniów na wyższym poziomie zaawansowania, co znacznie obniża ich uniwersalność, jednakże nie jest to do końca prawdą.

Michael P. H. Rodgers i Stuart Webb (2011) przeprowadzili badanie oparte na angielskojęzycznych serialach odwołujących się do podobnej tematyki, w którym sprawdzili częstotliwość i powtarzalność występowania danych słów i określili zasób słownictwa potrzebny do zrozumienia przeważającej większości dialogów. Na podstawie uzyskanych wyników ocenili, jak dobrym narzędziem dydaktycznym mogą być telewizyjne seriale.

Autorzy badania wybrali 142 odcinki następujących seriali: *24 (24 godziny)*, *Alias (Agentka o stu twarzach)*, *Crossing Jordan (Jordan w akcji)*, *CSI (CSI: Kryminalne zagadki Miami)*, *Grey's Anatomy (Chirurdzy)* i *House (Dr House)*, które poruszają podobną tematykę (kryminalną lub medyczną). Za pomocą narzędzia do analizy językowej RANGE zestawili je ze 146 odcinkami innych, przypadkowo wybranych seriali. Wyniki badania pokazały, że – w porównaniu z serialami niepowiązanymi tematycznie – w tematycznie powiązanych serialach występuje mniej rodzin wyrazów, za to większa jest powtarzalność danych słów, i że znajomość 3000 najczęściej używanych rodzin wyrazów wystarczy, aby zrozumieć 95% wypowiedzi zawartych w tych serialach (Rodgers, Webb, 2011).

Podobne badanie przeprowadził Shinwoong Lee (2013). Lee porównał słownictwo występujące we wszystkich 226 odcinkach serialu *Friends* (*Przyjaciele*) ze słownictwem z innych seriali i doszedł do wniosku, że aby zrozumieć 95% wypowiedzi z *Przyjaciół*, uczniowie powinni znać minimum 2000 rodzin wyrazów, zakładając, że przyswajają serial w formie audiowizualnej (aby zrozumieć 98% treści, powinni znać minimum 4000 rodzin wyrazów). W porównaniu z innymi uwzględnionymi w badaniu serialami wyjściowy poziom słownictwa potrzebnego do zrozumienia *Przyjaciół* nie jest wysoki, co czyni ten serial bardzo dobrym narzędziem dydaktycznym. Jest tak również ze względu na to, jak duże jest prawdopodobieństwo mimowolnego przyswojenia nowego słownictwa w trakcie oglądania serialu. Zakładając, że oglądający serial uczeń zna minimum 2000 rodzin wyrazów, obejrzawszy wszystkie dziesięć sezonów serialu, będzie w stanie mimowolnie przyswoić aż do 12% nowych rodzin wyrazów, zaś jeśli jego wyjściowy poziom słownictwa to minimum 4000 rodzin wyrazów, to może mimowolnie przyswoić aż do 6% nowych rodzin wyrazów (Lee, 2013).

Dla porównania zestaw najprzydatniejszych i najczęściej używanych słów w języku angielskim, opracowany przez ekspertów z redakcji *Oxford English dictionary* na podstawie korpusu językowego, zawierający 3000 takich słów (Oxford 3000), jest przeznaczony dla osób na poziomie opanowania języka od A1 do B2, zaś zestaw zawierający 5000 takich słów (Oxford 5000) – dla osób na poziomie od B2 do C1. Oznacza to, że aby móc rozumieć 95% komunikatów we wspomnianych serialach, należy opanować język angielski na poziomie około B1, zaś aby rozumieć 98% – należy dojść do poziomu B2.

Przykłady wykorzystania elementów kultury popularnej na zajęciach z języka obcego

Głównym celem w niniejszej pracy jest pokazanie, że treści popkulturowe warto wykorzystywać jako efektywne narzędzie dydaktyczne, jak również, że mogą one stanowić most pomiędzy różnymi pokoleniami uczniów i nauczycieli. W podrozdziale przedstawiono dwa autorskie pomysły na aktywności, z nawiązaniem do wytworów popkultury, które od lat dziewięćdziesiątych cieszą się dużą popularnością.

Przyjaciele

Przyjaciele to amerykański serial komediowy stworzony przez Davida Crane'a i Martę Kauffman i wyprodukowany przez Warner Bros. Television. Serial był emitowany przez telewizję NBC w latach 1994–2004. Produkcja

opowiada o grupie sześciorga przyjaciół, którzy żyją na Manhattanie w Nowym Jorku. Po dwudziestu pięciu latach od premiery postanowiono nakręcić odcinek specjalny, *Friends: Reunion (Przyjaciele: Spotkanie po latach)*, ale ze względu na pandemię jego realizację przeniesiono na rok 2021.

WYKORZYSTANIE MATERIAŁU W TRAKCIE ZAJĘĆ

Grupa wiekowa: 15+.

Typ zajęć: konwersacyjny.

Cel dydaktyczny: negocjowanie, podejmowanie decyzji, formowanie opinii.

Materiały: plansze z opisem charakterów sześciu osób, można dodać także tabelę lub listę plusów i minusów, którą uczniowie mogą uzupełniać.



Rysunek 1. Instrukcja i plansze do zadania na podstawie serialu *Przyjaciele*

Źródło: Opracowanie własne, z wykorzystaniem platformy Canva, <https://www.canva.com/>.

SCENARIUSZ ZAJĘĆ

Na zajęciach grupowych uczniowie dzielą się na mniejsze grupy, a po wybraniu osoby, która zostanie obdarowana prezentem, na forum klasy tłumaczą swój wybór. Aby każdy z uczniów się wypowiedział, można zarządzić podział na trzy- lub sześciuosobowe grupy, dzięki czemu na każdego ucznia przypadnie jedna lub dwie osoby do omówienia. Na zajęciach w ramach nauczania indywidualnego uczeń podaje argumenty za i przeciw w odniesieniu do danej osoby, a nauczyciel może pokierować dyskusją, zadając pytania, aż do wyłonienia osoby, która zasługuje na prezent. Jako dodatkowe zadanie nauczyciel może poprosić uczniów o znalezienie odpowiedniego prezentu dla każdej osoby. Ćwiczenie zostało przygotowane w programie Canva (<https://www.canva.com/>).

Pokémon

Pokémon to japońska franczyza, która powstała w 1996 roku. Tytułowe pokemony to fantastyczne stworzenia, które walczą między sobą, używając magicznych zdolności, w trakcie pojedynków sterowanych przez ich właścicieli. Dzięki treningowi pokemony mogą ewoluować. Produktami w ramach franczyzy cieszącymi się chyba największą popularnością są: serial anime *Pokémon*, w reżyserii Masamitsu Hidaki i Daikiego Tomiyasu, wyprodukowany przez Oriental Light and Magic, gra *Pocket Monsters Red i Green* i gra karciana *Pokémon Trading Card Game*.

WYKORZYSTANIE MATERIAŁU W TRAKCIE ZAJĘĆ

Typ zajęć: skupione na rozwijaniu kompetencji gramatycznej.

Grupa wiekowa: 11–13.

Cel dydaktyczny: opanowanie czasowników nieregularnych.

Materiały: prezentacja, ćwiczenia interaktywne (na przykład przygotowane na platformie Wordwall), dostęp do komputera/telefonu.

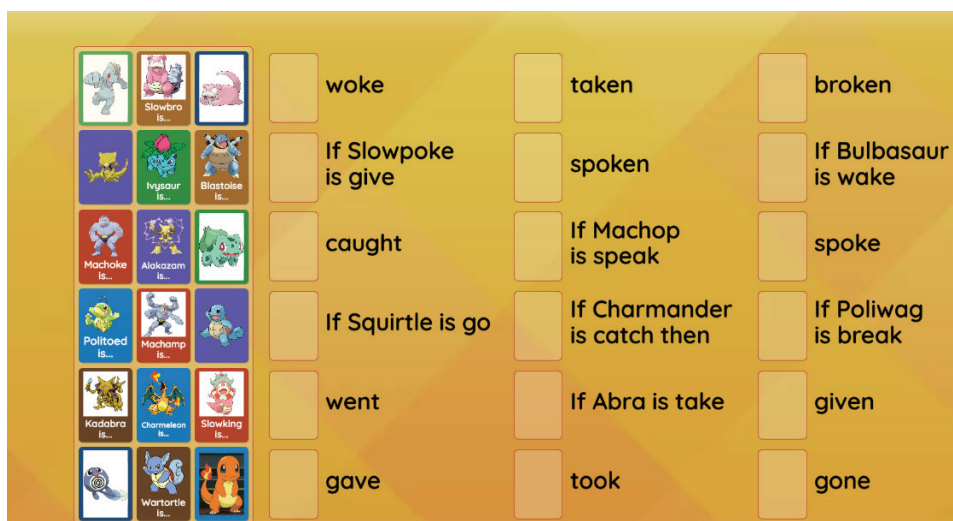
SCENARIUSZ ZAJĘĆ

Aby nauczyciel mógł przeprowadzić te zajęcia w danej grupie, uczniowie muszą znać już wybrane czasowniki nieregularne, a także znać podstawy czasów *past simple* i *present perfect*.

Lekcja zaczyna się od krótkiej rozgrzewki konwersacyjnej z użyciem czasu *present perfect*. Jeśli nauczyciel ma pomysł na więcej pytań lub jeśli odpowiedzi uczniów pozwalają na zadanie większej ich liczby, można przedłużyć rozgrzewkę.

Następnie nauczyciel przechodzi do pierwszego ćwiczenia, skupionego na opanowaniu czasowników poprzez porównanie ich do ewolucji wybranych

pokemonów. Aby być w stanie powiązać pokemona z danym czasownikiem, uczniowie muszą znać wybrane pokemony, więc przed przygotowaniem ćwiczenia można poprosić ich o podanie swoich ulubieńców. Zadaniem uczniów jest odpowiednio połączyć pokemona, do którego przypisano dany czasownik w danej formie, z jego ewolucją, do której przypisano inną formę tego czasownika, na przykład Pichu, czyli pierwsza ewolucja pokemona, to pierwsza forma czasownika (*go*), Pikachu to druga ewolucja, więc będzie drugą formą czasownika (*went*), zaś Raichu, jako trzecia ewolucja, odpowiada trzeciej formie czasownika (*gone*). Ćwiczenie zostało stworzone na platformie Wordwall, z wykorzystaniem szablonu „Połącz w pary”.



Rysunek 2. Przykładowy etap tworzenia ćwiczenia na podstawie franczyzy Pokémon

Źródło: Opracowanie własne, z wykorzystaniem platformy Wordwall, <https://wordwall.net/pl>.

W zadaniu są dwa typy par:

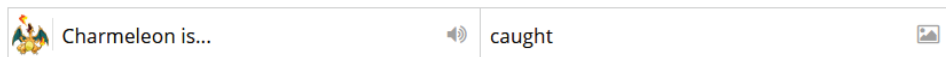
1) obrazek danego pokemona + *if* [nazwa pokemona] *is* [dany czasownik w odpowiedniej formie] *then*, na przykład:



Rysunek 3. Instrukcja do ćwiczenia gramatycznego na podstawie franczyzy Pokémon (1)

Źródło: Opracowanie własne, z wykorzystaniem platformy Wordwall, <https://wordwall.net/pl>.

2) obrazek z dopiskiem: [nazwa pokemona] *is...* + [dany czasownik w odpowiedniej formie], na przykład:



Rysunek 4. Instrukcja do ćwiczenia gramatycznego na podstawie franczyzy Pokémon (2)

Źródło: Opracowanie własne, z wykorzystaniem platformy Wordwall, <https://wordwall.net/pl>.

W pierwszej fazie ćwiczenia zaleca się tworzyć proste pary, na przykład pierwsza i druga forma czasownika (a co za tym idzie pierwsza i druga forma pokemona) lub druga i trzecia forma czasownika (i analogicznie, druga i trzecia ewolucja pokemona), natomiast w dalszej fazie aktywności można wprowadzić utrudnienie przez wprowadzenie par takich jak: pierwsza i trzecia forma czasownika lub przez odwrócenie kolejności, na przykład znając trzecią formę czasownika i trzecią ewolucję pokemona, uczniowie muszą dopasować do niej drugą formę.



Rysunek 5. Instrukcja do ćwiczenia gramatycznego na podstawie franczyzy Pokémon (3)

Źródło: Opracowanie własne, z wykorzystaniem platformy Wordwall, <https://wordwall.net/pl>.

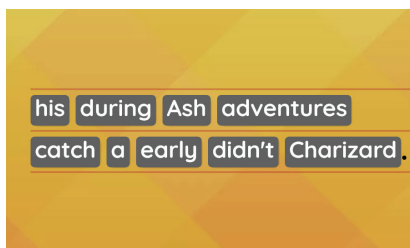


Rysunek 6. Instrukcja do ćwiczenia gramatycznego na podstawie franczyzy Pokémon (4)

Źródło: Opracowanie własne, z wykorzystaniem platformy Wordwall, <https://wordwall.net/pl>.

Jako rozwinięcie tego ćwiczenia można wykorzystać to, że nie każdy pokemon ma trzy ewolucje – są także takie, które mają dwie lub jedną. Można poprosić uczniów o podanie nazw tych pokemonów i dopasowanie do nich czasowników, których forma się nie zmienia, niezależnie od czasu, albo takich, w przypadku których forma *past simple* i *past participle* są takie same.

Kolejnym ćwiczeniem w lekcji jest układanie słów w poprawne zdania, które można wykorzystać do ćwiczenia zdań pytających i przeczących zarówno w czasie *past simple*, jak i *present perfect*. Oczywiście zdania powinny w jakiś sposób nawiązywać do pokemonów, na przykład:



Rysunek 7. Przykładowe ćwiczenie gramatyczno-syntaktyczne z nawiązaniem do franczyzy Pokémon

Źródło: Opracowanie własne, z wykorzystaniem platformy Wordwall, <https://wordwall.net/pl>.

W tym ćwiczeniu uczniowie muszą przeciągać słowa na odpowiednie miejsce, aby ułożyć poprawne zdania. Zadanie pomaga przećwiczyć poprawną strukturę zdań pytających i przeczących.

Ćwiczenia dodatkowe: piosenka i test. *Pokémon Theme* (lub *Gotta catch'em all!*) to piosenka, która została napisana przez Johna Sieglera i Johna Loefflera, a zaśpiewał ją Jason Paige. Jest to pierwszy utwór otwierający pierwszy sezon angielskiej adaptacji serialu *Pokémon*. Piosenka jest dostępna na darmowej platformie LyricsTraining, która może stanowić narzędzie uzupełniające do zajęć opartych na tematach popkulturowych. Strona oferuje gotowe, interaktywne ćwiczenia, w których zadaniem gracza jest uzupełnienie słów w tekście piosenki. W tle pojawia się teledysk do danego utworu, co sprawia, że doświadczenie staje się multimodalne. Przed rozpoczęciem gry gracz może wybrać poziom, czyli liczbę przypadkowych słów do uzupełnienia (rysunek 8).



Rysunek 8. Ćwiczenie ze słuchania ze zrozumieniem na podstawie materiału z platformy LyricsTraining – piosenka *Pokémon Theme*

Źródło: Opracowanie własne, z wykorzystaniem platformy LyricsTraining, <https://lyricstraining.com>.

Na zakończenie lekcji można wprowadzić element rozrywkowy, czyli test, który posłużyć może również jako ćwiczenie czytania ze zrozumieniem. W tej konkretnej lekcji wykorzystano test ze strony Nintendo – *Ever wonder what's*

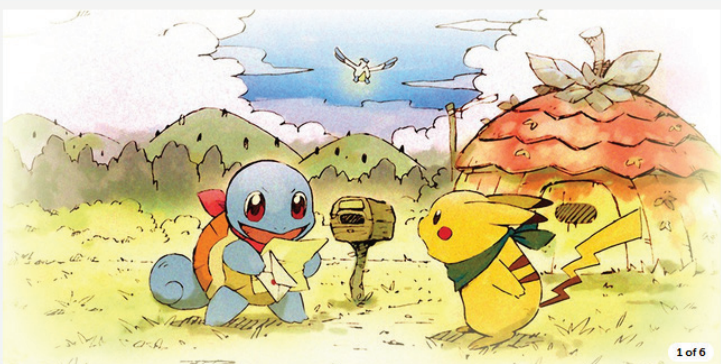
your Pokémon type? Test powinien zostać dobrany do poziomu danej grupy uczniów. Można znaleźć go w internecie, przygotować go samodzielnie lub skorzystać z narzędzia opartego na sztucznej inteligencji, które stworzy test dopasowany do określonych wymogów.

Ever wonder what's your Pokémon type?

You wake up to discover you've been turned into a Pokémon in the *Pokémon Mystery Dungeon: Rescue Team DX* game for the Nintendo Switch system. You can take this quiz to find out which Pokémon type from the game matches your answers most closely!



See more Quizzes!



1 of 6

You send a postcard to a friend. What exciting news do you have to share?

I won a contest

I visited a neat museum

I explored a new trail

I made a new friend

I took a spa day

ESRB Rating: Everyone with Mild Cartoon Violence

Rysunek 9. Dodatkowe ćwiczenie ze strony Nintendo – test *Ever wonder what's your Pokémon type?*

Źródło: Opracowanie własne, na podstawie: *Ever wonder what's your Pokémon type?* [test]. Nintendo. <https://play.nintendo.com/activities/personality-quizzes/what-pokemon-are-you/> [dostęp: 29.11.2024].

Wnioski

Treści oparte na popkulturze mogą być cennym źródłem inspiracji do tworzenia materiałów wykorzystywanych w trakcie zajęć, jak również stanowić most łączący pokolenia. Recykling popkulturowy, czyli powtarzalność trendów i tematów w popkulturze, sprawia, że pokolenie nauczyciela i ucznia mogą spotkać się na tym samym gruncie, co z kolei może prowadzić do nawiązania dialogu międzypokoleniowego.

Treści, których popularność powraca lub nigdy nie przeminęła, to na przykład wspominane w niniejszym artykule franczyza Pokémon czy serial *Przyjaciele*. Innym przykładem tego typu popkulturowego twórców jest lalka Barbie i wszelkie związane z nią bajki i filmy, ze szczególnym uwzględnieniem najnowszej produkcji z 2023 roku. Materiały nawiązujące do Barbie mogą okazać się bardzo uniwersalne, ponieważ ta postać jest znana zarówno młodszymi, jak i dorosłymi uczniami. Punktem stycznym dla pokoleń nauczycieli i młodszych uczniów może okazać się także cykl książek autorstwa Amerykanina Daniela Handlera, pseudonim Lemony Snicket – *A series of unfortunate events* (*Seria niefortunnych zdarzeń*); cykl był wydawany w latach 1999–2006, ale swojej najnowszej serialowej ekranizacji doczekał się w 2017 roku. Różne pokolenia może połączyć także saga Andrzeja Sapkowskiego o Wiedźminie – starsi uczniowie i nauczyciele mogą jeszcze pamiętać czasy pierwszych wydań zbiorów opowiadań z lat dziewięćdziesiątych, zaś młodszy uczniowie lub nauczyciele (w sytuacji, kiedy nauczyciel uczy dużo starszego od siebie ucznia) mogą bardziej kojarzyć tę historię z serialem z 2019 roku.

Jednakże, aby dialog międzypokoleniowy mógł zaistnieć, nauczyciel i uczeń powinni mieć pozytywne relacje, ponieważ sprzyjają one otwartości w prowadzeniu dialogu, wzajemnemu zrozumieniu i akceptacji. Może to przyczynić się także do tego, że uczeń chętniej i bardziej aktywnie będzie brał udział w dyskusji, a co za tym idzie – rozwijał swoje zdolności językowe.

Do większego zaangażowania w dyskusję może przyczynić się także poczucie nostalgii wywołane powrotem do kojarzonych z czasami dzieciństwa filmów, seriali czy nawet piosenek. Ponadto do treści popkulturowych uczniom łatwiej jest wracać po zajęciach, co wiąże się z tym, że przyswajanie nowej wiedzy i utrwalanie tej już zdobytej staje się prostsze. Uczniowie, mając możliwość uczenia się na podstawie materiałów, które są dla nich dostępne także poza godzinami zajęć, mają poczucie, że nauka nabiera bardziej praktycznego wymiaru i nie ogranicza się tylko do czterech ścian sali lekcyjnej.

Wykorzystywanie treści opartych na popkulturze w trakcie zajęć może wydawać się odpowiednie i dostępne tylko dla uczniów na wyższym poziomie zaawansowania, jednak badanie przeprowadzone przez Lee dowodzi, że aby zrozumieć serial taki jak *Przyjaciele*, uczeń musi znać minimum 2000 rodzin wyrazów (Lee, 2013), zaś badanie autorstwa Rodgersa i Webba pokazuje, że znajomość minimum 3000 rodzin wyrazów pozwoli uczniom oglądać serie, które są tematycznie z sobą powiązane (na przykład serie kryminalne) (Rodgers, Webb, 2011). Warto zachęcać uczniów do korzystania z takich treści również dlatego, że przyczyniają się do mimowolnej nauki nowego słownictwa. Lee udowadnia, że jeśli uczeń znający 2000 rodzin wyrazowych obejrzy wszystkie dziesięć sezonów serialu *Przyjaciele*, będzie w stanie przypadkowo przyswoić aż do 12% nowych rodzin wyrazów (Lee, 2013).

W artykule starano się wykazać, że wykorzystywanie w trakcie zajęć treści kultury popularnej i zjawiska recyklingu popkulturowego może pomóc zapoczątkować dialog pomiędzy przedstawicielami różnych pokoleń, który nie tylko wpłynie pozytywnie na zdolności językowe uczniów i sprawi, że na dłużej zapamiętają przyswojoną w trakcie zajęć wiedzę, ale także zachęci ich do dyskusji, zrozumienia i zaakceptowania różnic międzypokoleniowych.

Bibliografia

- Faulkner S. L. i in., 2006: *Layers of meaning: An analysis of definitions of culture*. W: *Redefining culture perspectives across the disciplines*. Eds. J. R. Baldwin, S. L. Faulkner, M. L. Hecht. New York: Routledge, s. 27–52.
- Ban R., Sayer P., 2014: *Young EFL students' engagements with English outside the classroom*. „ELT Journal”, vol. 68, issue 3, s. 321–329.
- Clapton W., [2015]: *Pedagogy and pop culture: Pop culture as teaching tool and assessment practice*. W: *Popular culture and world politics: Theories, methods, pedagogies*. Eds. F. Caso, C. Hamilton. [Bristol: E-International Relations], s. 169–175. <https://www.e-ir.info/publication/popular-culture-and-world-politics/> [dostęp: 29.11.2024].
- Coristine S. i in., 2022: *The importance of student–teacher relationships: Classroom practice in 2022*. <https://ecampusontario.pressbooks.pub/educ5202/chapter/the-importance-of-student-teacher-relationships/> [dostęp: 11.05.2024].
- Delaney T., 2007: *Pop culture: An overview*. „Philosophy Now”, issue 64, s. 6–7.
- Domoney L., Harris S., 1993: *Justified and ancient: pop music in EFL classrooms*. „ELT Journal”, vol. 47, issue 3, s. 234–241.
- Ever wonder what's your Pokémon type? [test]. Nintendo. <https://play.nintendo.com/activities/personality-quizzes/what-pokemon-are-you/> [dostęp: 29.11.2024].
- Harvey E., 2011: “Retromania”: *Why is pop culture addicted to its own past?* The Atlantic. <https://www.theatlantic.com/entertainment/archive/2011/08/retromania-why-is-pop-culture-addicted-to-its-own-past/242868/> [dostęp: 29.11.2024].
- Kluckhohn C., 1951: *The study of culture*. W: *The policy sciences*. Eds. D. Lerner, H. D. Lasswell. Stanford, CA: Stanford University Press, s. 86–101.
- Lee S., 2013: *Corpus-based vocabulary analysis of friends: Implications for incidental vocabulary learning*. „The Modern English Education Society”, vol. 13, no. 3, s. 1–21.
- Minkov M., 2013: *Cross-cultural analysis: The science and art of comparing the world's modern societies and their cultures*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Rodgers M. P. H., Webb S., 2011: *Narrow viewing: The vocabulary in related television programs*. „TESOL Quarterly”, vol. 45, issue 4, s. 689–717. <https://doi.org/10.5054/tq.2011.268062>
- Tyng C. M. i in., 2017: *The influences of emotion on learning and memory*. „Frontiers in Psychology”, vol. 8, art. 1454. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01454>
- Visco W., 2019: *Using pop culture to foster student understanding and engagement*. „The English Journal”, vol. 109. National Council of Teachers of English, s. 84–91.

(Pop)culture in foreign language teaching: Intergenerational dialogue in practice

A b s t r a c t: This paper explores the role of pop culture in foreign language teaching and its potential to foster intergenerational dialogue. Pop culture – encompassing music, films, TV series, games, and social media – plays a vital role in students’ lives. Research shows that incorporating these elements enhances motivation, engagement, and learning effectiveness. The paper defines culture and pop culture, introduces “pop culture recycling,” and examines its emotional impact on student–teacher relationships and self-confidence. Practical strategies for integrating pop culture into lessons are provided, along with examples and intergenerational discussion topics. The study demonstrates that pop culture-based content not only enriches teaching materials but also strengthens connections between generations, improving engagement, confidence, and retention of new information.

K e y w o r d s: pop culture, foreign language teaching, intergenerational dialogue, pop culture recycling

 <https://orcid.org/0000-0003-1758-6186>

 <https://orcid.org/0000-0002-1775-5288>

Julia Makowska-Songin
Agata Radecka

Doświadczenie interakcji społecznych a wyzwania glottodydaktyczne w kontekście współwystępowania kultur

Streszczenie: W artykule zaprezentowano wybraną część wyników badań narracyjnych przeprowadzonych wśród lektorek języków obcych specjalistycznych (JOS). Przeanalizowanie wywiadów pod kątem możliwości interakcji społecznych w przestrzeni wspólnot występujących w uniwersytecie pozwoliło na pokazanie kultur postfiguracywnych, kofiguracywnych i prefiguracywnych. Doświadczenia lektorek JOS pozwalają ukazać zarówno wyzwania, jak i szanse, które niesie ze sobą współwystępowanie wymienionych kultur. Ten specyficzny kontekst nauczania i (wzajemnego) uczenia się skłania ku koncepcjom glottodydaktycznym uwzględniającym te rozbieżności, czyli ku konstruktywistycznej glottodydaktyce specjalistycznej. Jest ona częściowo obecna na uczelniach, lektoratach JOS, jednak stale wymaga poszerzania w praktycznym wymiarze, wsparcia i uznania jej ważności.

Słowa kluczowe: interakcja społeczna, wyzwania glottodydaktyczne, języki obce specjalistyczne, nauczanie JOS

Interakcje społeczne są elementem tworzącym przestrzeń międzyludzką (Sztompka, 2016, s. 91), która wypełnia różnorodne konteksty życia człowieka. Dzięki świadomemu oraz krytycznemu podejściu do nich ludzie potrafią poruszać się w swoim świecie, zarazem otwierając się na to, co nowe. Piotr Sztompka (2016, s. 29) pisze: „[...] społeczeństwo to jest wszystko, co dzieje się pomiędzy ludźmi. Albo inaczej: społeczeństwo to pole międzyludzkich relacji w nieustannym procesie stawania się”. Relacje są więc zarazem nieodłączną, jak i twórczą przestrzenią współbycia jednostek konstruujących daną społeczność. Szczególnie ważne wydaje się to w przypadku edukacji, która w konstruktywistycznych wizjach jawi się jako proces oparty na relacjach,

interakcjach i wymianie pomiędzy nauczycielami/nauczycielkami a uczniami/uczennicami (Klus-Stańska, 2020, s. 17). Nauczyciele/nauczycielkami w edukacji wyższej mają kontakt, możliwości budowania relacji oraz interakcji z osobami będącymi w różnym wieku – od młodych studentów/studentek zaczynających przygodę ze studiami wyższymi, poprzez dorosłe osoby na studiach zaocznych i kończąc na współpracownikach/współpracowniczkach, bezpośrednich przełożonych oraz władzach uczelni, na której są zatrudnieni(-one). „Żyjemy dzisiaj w świecie, w którym jednocześnie, obok siebie, funkcjonują kultura kofiguratywna, prefiguratywna i postfiguratywna. Raz jesteśmy wychowankami, kiedy indziej wychowawcami, równocześnie uczymy się nawzajem, uczymy się od siebie i siebie nawzajem. Wprowadzamy w kulturę i jesteśmy w nią wprowadzani” (Nowak-Dziemianowicz, 2012, s. 46). W artykule przyglądamy się możliwościom występowania interakcji społecznych w środowisku pracy lektorek języków obcych specjalistycznych (JOS) edukacji wyższej oraz ich glottodydaktycznym implikacjom.

Opis badania

Podjęte rozważania odnoszą się do badań narracyjnych zrealizowanych wśród lektorek JOS przez Agatę Radecką, przedstawionych w książce *Uczenie (się) w ponowoczesności. Rola zawodowa nauczycieli i nauczycielek akademickich języka angielskiego specjalistycznego* (Radecka, 2024). Niniejszy artykuł nie jest jednak raportem z przeprowadzonych badań z prezentacją wyników ujętych w książce Radeckiej, ale komplementarną analizą tego materiału, tym razem w kontekście glottodydaktycznym. Część wypowiedzi narratorek zamieszczonych w artykule była wcześniej cytowana w monografii (Radecka, 2024), a część pochodzi z pozostałego, niepublikowanego dotychczas materiału badawczego z tego samego badania.

Dzięki badaniom jakościowym dowiadujemy się, jaka jest rzeczywistość, poznajemy jej wielowątkowość oraz jej rozumienie czy interpretowanie przez uczestników/uczestniczki badań – bez oceniania jej, bez wartościowania. Celem w artykule jest zatem:

- opis wycinka rzeczywistości uczestniczek badania – przedstawienie wątków możliwości doświadczania interakcji społecznych przez nauczycieli/nauczycielki JOS na uczelni wyższej;
- analiza materiału badawczego wobec wyzwań dla glottodydaktyka/glottodydaktyczki;
- przedstawienie wybranych rozwiązań, szans, narzędzi dla nauczyciela/nauczycielki JOS w odpowiedzi na wyzwania, które stawia rzeczywistość.

We wspomnianym badaniu, przeprowadzonym przez Radecką między 2019 a 2021 rokiem, brały udział nauczycielki języka angielskiego specjalistycznego, przede wszystkim medycznego, ale również prawniczego, technicznego i ekonomicznego, zatrudnione na uczelniach wyższych. Głównym celem prac badawczych było poznanie doświadczenia związanego z pełnieniem roli zawodowej w kontekście zmian ponowoczesnych. Materiał badawczy uwidocznił również wiele pobocznych wątków, wartych uwagi szczególnie w kontekście glottodydaktycznym.

Wyniki badania zakotwiczonego społecznie są punktem wyjścia do dyskusji mającej na celu wypracowanie możliwych odpowiedzi na wyzwania stawiane przez rzeczywistość, której doświadcza lektor/lektorka JOS.

Specyfika pracy lektora/lektorki JOS na uczelni wyższej

Analiza narracji w badaniu ukazała szerokie relacje współtworzone przez nauczycielki JOS. Bezpośrednie interakcje podejmowane były z innymi nauczycielami/nauczycielkami oraz ze studentami/studentkami. Narratorki zwracały również uwagę na relacje wśród studentów/studentek między nimi samymi; relacje, których były obserwatorkami, bez czynnej ingerencji w nie. Interesującą kwestią było znaczenie, jakie nadają narratorki różnym relacjom. Podjęta interpretacja pokazała, że nauczycielki JOS uczestniczyły we wszystkich trzech typach kultur zdefiniowanych przez Margaret Mead (1978) jako:

- kultura postfiguratywna (inaczej nieocenieni przodkowie – model kultury tradycyjnej, w której młode pokolenie ma podążać za przykładem starszych, przyjmować ich wartości, uznać autorytet wieku);
- kultura kofiguratywna (czyli odnalezieni rówieśnicy – model, w którym zarówno dorośli, jak i dzieci uczą się od swoich rówieśników, są dla siebie równorzędnymi partnerami);
- kultura prefiguratywna (zagadkowe dzieci – model, w którym starsi uczą się również od swoich dzieci, następuje inwersja pedagogiczna; młodzi uczą starszych, objaśniają im świat).

Podział ten posłużył do opisanego kontekstu pracy uczestniczek badania oraz znaczeń przypisywanych poszczególnym typom relacji. Zebrane wątki są zaprezentowane w tabeli 1.

Narratorki są tymi, które transmitują swoją kulturę (lub świat kultury, rozumiany za Alfredem Schutzem [1984, s. 146] jako świat życia codziennego mający konkretne znaczenie, stanowiący zarazem strukturę sensu poddawaną interpretacji). Przekazują ją współpracownikom/współpracowniczkom i studentom/studentkom, jak również odbierają taką transmisję w ramach kultury

postfiguratywnej i prefiguratywnej. W swoich relacjach rozmówczynie wskazywały również sens współpracy wewnątrzpokoleniowej (w ramach kultury kofiguratywnej) wśród nauczycieli/nauczycielek i wspominały o relacjach pomiędzy studentami/studentkami, które miały podobne znaczenie.

Tabela 1.

Wątki podjęte przez uczestniczki badania

Typ kultury	Relacja	Wyzwania
Postfiguratywna	nauczycielka – nauczycielka	wdrożenie do pracy – podporządkowanie
	nauczycielka – student/studentka	wychowanie, przekazywanie wiedzy
Kofiguratywna	nauczycielka – nauczycielka	wdrożenie do pracy – współpraca, budowanie wspólnot
	student/studentka – student/studentka	otwarcie na drugiego człowieka
Prefiguratywna	student/studenka – nauczycielka	przekaz wiedzy specjalistycznej

Źródło: Opracowanie własne, na podstawie: A. Radecka, 2024: *Uczenie (się) w ponowoczesności. Rola zawodowa nauczycieli i nauczycielek akademickich języka angielskiego specjalistycznego*. Warszawa: Wydawnictwo FRSE, s. 134. <https://doi.org/10.47050/67587365>

Kontekst pracy lektorów/lektorek JOS jest trudny i wymagający. Uniwersytet to miejsce hierarchiczne, inaczej niż szkoły; tu nie tylko katedry, ale i przedmioty podlegają swoistej stratyfikacji społecznej, co zauważa jedna z narratorek: *wydaje mi się, że w całej tej strukturze wielkiej uniwersyteckiej to chyba nie jesteśmy ważne* (Radecka, 2024, s. 102). Charakterystycznymi elementami są: praca lektorów/lektorek w środowisku dziedziny wiedzy, w której nie są specjalistami/specjalistkami, oraz współobecność studentów/studentek, posiadających wiedzę merytoryczną na wysokim poziomie: *Widać, że to działa, to znaczy, że w sensie oni potrafią to wszystko po polsku powiedzieć, ale z angielskim jest gorzej, więc się czegoś uczą, uczą się języka właśnie, no i to jest dla mnie bardzo przyjemne* (Radecka, 2024, s. 112). Nauczyciele/nauczycielki muszą również zmagać z wymaganiami, które są czasem nierealne, jak na przykład osiągnięcie poziomu B2, B2+ przez studentów/studentki w bardzo ograniczonym czasie. *Przy takiej ilości godzin, to w ogóle nie ma mowy o tym, czy my mamy wprowadzić czy ogólny, czy specjalistyczny [...] to nie ma znaczenia. Ani ktoś kto jest na poziomie A1 przez 40 godzin do poziomu B2 nie dojdzie, ani [...] nikt nie zacznie być specjalistą w danym kierunku* (mat. archiw.). To tylko niektóre ze specyficznych cech środowiska pracy, które lektorki przedstawiały w badaniu.

Analiza bazująca na niewielkim wycinku rzeczywistości i ograniczona do wątków podjętych przez narratorki w badaniu Radeckiej (2024) pozwoliła w niniejszym artykule określić szanse i możliwości, jakie powstają w pracy glottodydaktycznej w kontekście interakcji. Na ich podstawie, w następnych

częściach artykułu przedstawiono narzędzia pracy dydaktycznej pochodzące z literatury przedmiotu, innowatorskich metod glottodydaktycznych, programów wsparcia, doświadczenia narratorek (wyrażone cytatami z ich wypowiedzi) oraz własnego doświadczenia autorek artykułu – dzięki którym wyzwania uczestnictwa w różnorodnych kulturach staną się możliwością twórczego budowania relacji z innymi i z samym(-ą) sobą. Narzędzia te zostały pogrupowane w trzy kategorie:

- 1) wśród studentów/studentek;
- 2) wśród innych nauczycieli/nauczycielek;
- 3) wśród własnych myśli.

Wśród studentów/studentek, czyli konstruowanie wiedzy

W pierwszej kategorii zebrano możliwe praktyki do realizacji w sali lektoratowej, które pomogą stawić czoła wyzwaniom związanym z interakcjami z młodym pokoleniem studentów/studentek. Obszary działań, które potencjalnie mogą przynieść korzyści zarówno nauczycielowi/nauczycielce JOS, jak i studentom/studentkom, to między innymi glottodydaktyka konstruktywistyczna oraz koncepcja „dialogu bez arbitra” (Rutkowiak, 1992).

Glottodydaktyka jako dyscyplina naukowa (Dakowska, 2014) jest podatna na kontekst społeczny czasu, w którym jest praktykowana, oraz dorobek innych nauk humanistycznych i społecznych. Konstruktywizm społeczny (Berger, Luckmann, 1983) jest jednym z nurtów uwidaczniających się we współczesnych koncepcjach glottodydaktycznych.

Jeśli spróbować ująć konstruktywizm w najbardziej ogólnym sensie, to staje się jasne, że według konstruktywistów to, co wiemy o rzeczywistości, nie jest po prostu efektem „poznania tego, co jest”, ale **zbiorem znaczeń, jakie nadajemy światu**. W ten sposób człowiek nie tyle odkrywa, jaki „rzeczywiste” jest świat, ile konstruuje jego obraz, uzgadniając go tak, by możliwe było skuteczne działanie w nim (Klus-Stańska, 2018, s. 135).

Koncepcja ta ma swoje konsekwencje dydaktyczne, które Żylińska (2009, s. 13) przedstawia jako swoistą odpowiedź na wymogi współczesnego kontekstu społeczno-kulturowego. Edukacja inspirowana konstruktywizmem społecznym wyraża się w założeniach dydaktycznych, zgodnie z którymi (Klus-Stańska, 2018, s. 138–139):

- nie da się dokładnie zaplanować procesu uczenia się;
- uczenie się jest wyzwane przez konflikt poznawczy;

- uczenie się nowych rzeczy jest zawsze zakorzenione w dotychczasowej wiedzy ucznia/uczennicy;
- pamięć ucznia/uczennicy zawiera przede wszystkim nie tyle wyniki jego/jej aktywności umysłowej, ile poznawcze procedury dojścia do tych wyników;
- nie jest możliwe „przejęcie” cudzego przekazu i sposobu rozumienia świata;
- błędy są naturalnym elementem uczenia się;
- znaczna część uczenia się zachodzi na poziomie nieświadomym, poza możliwą bezpośrednią kontrolą nauczyciela/nauczycielki i samokontrolą ucznia/uczennicy.

W glottodydaktyce konstruktywistycznej podkreśla się więc: pobudzenie autonomii studentów/studentek, czerpanie z i odwoływanie się do ich doświadczenia, ich preferencji, potrzebę otwarcia na ich potrzeby, aktywację udziału emocjonalnego i indywidualnego, wykorzystywanie otwartego planu przebiegu zajęć (Żylińska, 2009, s. 10–12), kładzenie nacisku na ważność i świadomość samego procesu uczenia się (Zajac-Knapik, 2021, s. 62), ukierunkowanie na relacje w procesie kształcenia oraz pierwszeństwo interakcji wobec transmisji (Gębał, Nawracka, 2019, s. 55).

Podejście glottodydaktyczne inspirowane konstruktywizmem można realizować w praktyce między innymi poprzez **projekty, zadania kreatywne i zadania otwarte**. Celem w artykule nie jest jednak omawianie tych poszczególnych technik pracy ze studentami/studentkami, ale wskazanie możliwych zastosowań praktycznych w glottodydaktyce specjalistycznej oraz korzyści z ich stosowania. Niektóre z uczestniczek badania Radeckiej (2024) stosowały metodę projektów na swoich zajęciach i widziały pozytywne ich aspekty:

Widzę ich zaangażowanie, jeżeli współuczestniczą w tworzeniu jakiegoś projektu, czyli sami poszukują wiedzy, sami przede wszystkim też tę wiedzę obrabiają, analizują i eliminują. Jeżeli jest jej za dużo, bo wiedzy obecnie możemy powiedzieć, że jest za dużo, i właściwie chyba główna rola teraz i studentów, jak i moja, to jest polegająca na tym, by umieć przetworzyć i wybrać najistotniejsze rzeczy z nadmiaru informacji, które nas z każdej strony otaczają. Umieć wybrać te właściwe, te potrzebne, te przydatne i umieć je potem zastosować w praktyce i w przyszłości (mat. archiw.).

Narratorka w przytoczonych słowach nie tylko wskazuje na duże zaangażowanie studentów/studentek w tego typu zajęcia, wymienia wartości przyświecające właśnie glottodydaktyce konstruktywistycznej, ale również przywołuje ważne zalety ćwiczenia kompetencji przyszłości. Według najnowszych badań do szkoły przyszłości „nie będziemy przychodzić po wiadomości, ale po relacje, budując wspólne doświadczenia, pracując nad postawami i umiejętnościami oraz przygotowując się na zmianę” (*Trendy w rozwoju ludzi*, 2024, s. 8). To właśnie dzięki zadaniom projektowym, zadaniom otwartym i kreatywnym,

w których studenci/studentki muszą współpracować ze sobą, negocjować stanowiska, zgadzać się lub odrzucać stanowiska innych budują oni/one intra- i interpersonalne umiejętności, tak potrzebne we współczesnym świecie. Inna rozmówczyni podkreśla za to kreatywność, jaka jest aktywowana, gdy studenci/studentki mają szansę pracować w zespołach nad jakimś zagadnieniem: [...] *to też obserwuję na moich zdjęciach, właśnie daje im czasami jakieś takie zadania do wykonania, właśnie w małej grupie... i oni są niesamowicie kreatywni. I to jest... te zajęcia wtedy zostają w ich głowach* (mat. archiw.).

Wybranymi egzemplifikacjami realizacji założeń glottodydaktyki konstruktywistycznej na zajęciach języka specjalistycznego są dwa zadania przedstawione w kolejnych akapitach. Celami w pierwszym zadaniu są: odniesienie się do kontekstu pracy, do posiadanej wiedzy, negocjowanie z grupą stanowiska oraz autonomiczne znalezienie rozwiązania jakiejś trudnej sytuacji:

Work in groups of 3–4 people. Visiting patients at home may not be easy. There might be some unpleasant situations along the way. Brainstorm with your group and think about the possible problems that you may encounter. Present your “problematic situation” to another group and let them come up with some ideas to deal with them. You will try to find solutions to their problematic situations in return (Makowska-Songin, Radecka, Sowińska-Mitas, 2022, s. 109).

[Pracujecie w grupach 3–4 osobowych. Wizyty domowe mogą być wyzwaniem i wiązać się z różnymi trudnościami. Przeprowadźcie burzę mózgów i zastanówcie się nad potencjalnymi problemami. Przedstawcie swoją „trudną sytuację” innej grupie, aby mogła zaproponować rozwiązania. W zamian spróbujcie znaleźć rozwiązania dla problematycznych sytuacji zaprezentowanych przez nich (tłumaczenie własne)]

W drugim zadaniu nadrzędnymi celami są: krytyczne spojrzenie na przedstawioną sytuację i namysł nad różnymi i kreatywnymi jej rozwiązaniami, kooperacja z grupą oraz komunikacja:

Work in groups of 3–4 people. What is the best solution in the situation below? Write three advantages and disadvantages of each of the three possible ways of handling the situation.

You have asked your colleague to cover for you for an hour as you have some important medical tests to run for yourself. She has agreed willingly. However, shortly after that, you saw her talking to a different midwife/nurse, rolling her eyes, complaining that she has to cover for you again, and that she has to do all your work.

Solution 1: You do not do anything.

Solution 2: You confront your colleague before she is to cover for you.

Solution 3: You give yourself some time and talk to your colleague after your shift (Makowska-Songin, Radecka, Sowińska-Mitas, 2022, s. 191).

[Pracujcie w grupach 3–4 osobowych. Zastanówcie się, jak najlepiej rozwiązać poniższą sytuację. Wypiszcie trzy zalety i trzy wady każdego z proponowanych rozwiązań.

Sytuacja: Poprosiłaś koleżankę z pracy, żeby cię przez godzinę zastąpiła, ponieważ musisz wykonać badania medyczne. Zgodziła się bez problemu. Chwilę później zauważyłaś, że rozmawiając z inną położną/pielęgniarką, przewraca oczami, narzeka, że znowu musi cię zastępować i że to ona wykonuje całą twoją pracę.

Rozwiązanie 1: Ignorujesz sytuację i nie robisz nic.

Rozwiązanie 2: Rozmawiasz z koleżanką przed zastępstwem, aby wyjaśnić sytuację.

Rozwiązanie 3: Dajesz sobie czas i rozmawiasz z koleżanką po zastępstwie (tłumaczenie własne)].

Wymienione metody pracy, oparte na konstruktywizmie społecznym, są warte stosowania nie tylko ze względu na bezpośrednie korzyści studentów/studentek; mają one wiele zalet również z punktu widzenia nauczyciela/nauczycielki. Realizacja zadań projektowych czy kreatywnych oznacza: mniejszą konieczność kontroli nauczycielskiej, rozłożenie odpowiedzialności za proces kształcenia na wszystkich/wszystkie uczestników/uczestniczki tego procesu, jak również pobudzenie kreatywności nauczyciela/nauczycielki oraz, co niezwykle ważne, stworzenie mu/jej niepowtarzalnych okazji do poznania swoich studentów/studentek. Uczestnictwo w sytuacjach, w których można obserwować studentów/studentki w naturalnych relacjach, przynosi różnorakie korzyści, od zwyczajnie lepszego zrozumienia partnera edukacyjnego / partnerki edukacyjnej, poprzez dostrzeżenie braków czy kompetencji, które wymagają dalszego doskonalenia, po wgląd w wiedzę i język specjalistyczny potrzebne studentom/studentkom. Ostatni element jest szczególnie ważny dla lektorów/lektorek JOS, którzy(-re) stale muszą poznawać i aktualizować wiedzę na temat kontekstu funkcjonowania ich studentów/studentki, jako że nie jest to ich świat kultury czynnego uczestnictwa – wszak lektor/lektorka nie pracuje na co dzień w szpitalu, sądzi czy na budowie. Dlatego też umożliwienie studentom/studentkom samodzielnego nakreślenia kontekstu ich pracy w ramach zajęć projektowych czy otwartych jest niezwykle cennym źródłem informacji.

Aspektem wartym wskazania jest także nie tyle sposób pracy, ile sposób rozmowy ze studentami/studentkami. Wartości budowania porozumienia międzypokoleniowego, wspieranie podmiotowości studenta/studentki, jak również nauczyciela/nauczycielki, bez wartościowania dyskursów wybrzmiewa we wspomnianej koncepcji „dialogu bez arbitra” zaproponowanej przez Joannę Rutkowiak (1992). Taki dialog charakteryzuje się „stylem bycia opartym na

uznaniu równości partnerów, nie uzależnieniu ich pozycji od wieku, doświadczenia, prestiżu społecznego, wiedzy, a przeciwnie – na odnajdywaniu atutów ich różnorodności i odmienności [...], a w całej koncepcji idzie przede wszystkim o to, aby w procesie kreowania ciągle nowych rozwiązań zachować uznanie dla odmienności, czerpać z niej inspirację, szanować ją” (Rutkowiak, 1992, s. 39–40). Relacja, która jest budowana na zasadzie równości, oznacza czasowe wyjście z pozycji czy roli nauczyciela/nauczycielki i postrzeganie siebie po prostu jako człowieka. W takiej perspektywie „wszystkie inne role są podrzędne, dopełniają tożsamość, której najistotniejszym wyznacznikiem jest człowieczeństwo właśnie” (Chmiel, 2014, s. 114). Tak mówi o tym jedna z narratorek, której student doświadczał problemów rodzinnych: *i w tym momencie dla mnie regulamin przestaje mieć znaczenie, ja na niego patrzę jak na osobę z problemem, i cała reszta, cały proces nauczania wtedy... no nie jest dla mnie, aż taki tutaj ważny* (Radecka, 2024, s. 111). Do dialogu (każdego, nie tylko w odniesieniu do omawianej koncepcji) potrzeba postawy otwarcia i odwagi w otworzeniu się na doświadczenie innych, jak również uwolnieniu swojego doświadczenia. Nie zawsze jednak nauczyciele/nauczycielki czują się komfortowo w takiej sytuacji; jak mówiła narratorka: *Ja się nie wdaję w żadne dyskusje w ogóle ze studentami, to znaczy jakieś przedmiotowe tak, jakieś konkretne związane ze studiami, natomiast żadne personalne nie* (Radecka, 2024, s. 139).

Przyjęcie postawy zamkniętej czy otwartej jest indywidualnym wyborem każdej osoby. Jednakże jak pokazały badania (Radecka, 2024) koncentracja na instrumentalnych elementach edukacji (prymat efektywności, realizacja założonych planów i celów edukacyjnych, sprawdzanie wiedzy – bez kontestowania ważności tych elementów) i zepchnięcie na dalszy plan działania komunikacyjnego, czyli właśnie rozmowy, która jest ważnym elementem wychowania, co za Johnem Deweyem rozumiemy jako „intelektualny, moralny oraz emocjonalny wzrost jednostki” (Dewey, 1963, s. 110), sprawiają, że wśród lektorek pojawiał się uczucie zbędności, zastępowalności kimkolwiek innym. Są to odczucia, które mogą prowadzić do wypalenia zawodowego (Komorowska, 2023, s. 37) i innych niekorzystnych zjawisk. Otwarta postawa, która dopuszcza czerpanie z własnego doświadczenia, nadaje wagę obecności nauczyciela/nauczycielki w sali zajęciowej. Pośród studentów/studentek ma ona moc budowania sprawstwa, samostanowienia oraz krytycznej postawy wobec samego(-j) siebie, co szerzej omówione zostało w dalszej części artykułu.

Wśród innych nauczycieli/nauczycielek, czyli wspólnota praktyków

Kolejną przestrzenią, w której doświadczanie interakcji społecznych może stanowić wsparcie dla nauczyciela/nauczycielki JOS oraz stwarzać szanse jego/jej rozwoju zawodowego i osobistego, jest przestrzeń współbycia z innymi nauczycielami/nauczycielkami języka specjalistycznego. Odnosi się to zarówno do kontekstu instytucji macierzystej (uczelni wyższej będącej miejscem zatrudnienia), jak i – w rozumieniu globalnym – do wspólnoty nauczycieli/nauczycielek JOS, w ramach międzyuczelnianych i osobistych kontaktów z praktykującymi glottodydaktykami/glottodydaktyczkami. Występowanie kultury zarówno postfiguratywnej, jak i kofiguratywnej można powiązać z koncepcją wspólnoty praktyków. W rozumieniu Etienne Wengera i Jean Lave (2008, s. 98) termin ten odnosi się do zespołu relacji, które łączą osoby, ich działania oraz świat wokół nich w określonym czasie. Autorzy zwracają również uwagę na powiązania między różnymi wspólnotami praktyków, które mogą się na siebie nakładać lub działać niezależnie. Dodatkowo, Etienne i Beverly Wenger-Trayner (2015) definiują ją jako wspólnotę ludzi, którzy dzielą troskę o coś lub pasję do czegoś, co robią, i uczą się, jak to robić lepiej dzięki wspólnemu zaangażowaniu. Rozważając to pojęcie w kontekście dydaktyki, można posłużyć się również opisem wspólnoty praktykujących nauczycieli zaproponowanym przez Kingę Białek i in. (2022, s. 8), którzy przedstawiają ją jako „grupę profesjonalistów wspólnie analizujących swoje praktyki, czyli pokazujących je sobie nawzajem i krytycznie stawiających pytania, w ciągłym, refleksyjnym, opartym na współpracy, włączającym, zorientowanym na uczenie się i promującym rozwój procesie”.

Wielokontekstowość interakcji społecznych doświadczanych w codziennym życiu przez nauczycieli/nauczycielki JOS stwarza szansę na uczestnictwo w omawianych wspólnotach w różnorodnym wymiarze. Jako punkt wyjścia przyjęto za Sebem Schmollerem i Piotrem Bołtuciem (2007) możliwe metody praktycznych działań wspólnot praktyków, obejmujące:

- długoterminowy dialog (z uwzględnieniem komunikacji zarówno bezpośredniej, jak i online);
- plan pracy lub zdefiniowany i uzgodniony proces, w którym uczestniczą członkowie/członkinie wspólnoty;
- zdefiniowane zasady współpracy, z uwzględnieniem szczerości i otwartości na konstruktywną krytykę.

Działania, które może podjąć nauczyciel/nauczycielka JOS na podstawie wspomnianych metod, mogą być następujące:

- regularne spotkania zespołu nauczycieli/nauczycielek w danej jednostce uczelni wyższej;
- obserwacje koleżeńskie;

- angażowanie się w wirtualne społeczności zrzeszające praktyków/praktyczki JOS;
- uczestnictwo w kursach doskonalenia zawodowego nauczycieli/nauczycielek JOS.

Działania te mogą wspierać nauczycieli/nauczycielki JOS w zakresie wyzwań w pracy zawodowej. Uczestniczki badania odnosiły się do następujących aspektów: wdrożenie do pracy, współpraca, budowanie wspólnot oraz otwarcie na drugiego człowieka (zob. tabela 1).

Chęć współpracy z innymi nauczycielami/nauczycielkami oraz otwartość na wymianę doświadczeń stanowi podstawę rozwoju zawodowego nauczyciela/nauczycielki JOS (por. m.in.: Antić, 2016, s. 214; Gajewska i Sowa, 2014, s. 229–248; Pavel, 2014, s. 46; Szymańska-Tworek, Makowska-Songin, 2017, s. 56). Lektorzy/lektorki języka specjalistycznego stają w obliczu podobnych wyzwań i problemów związanych na przykład z codziennym przygotowaniem do zajęć, planowaniem kursu, rozumieniem terminów specjalistycznych, rozbieżnością wyjściowego poziomu językowego studentów/studentek czy brakiem literatury specjalistycznej dopasowanej do danego kursu.

W odniesieniu do wspólnoty praktyków w swoim środowisku pracy, spośród wypowiedzi narratorek w badaniu Radeckiej (2024) możemy przytoczyć następujące: *rozmawiam też z koleżankami, które zajmują się tym samym i, i myślę, że więcej jestem tutaj w stanie się właśnie dowiedzieć od nich, gdzieś tam podłapać pewne rzeczy czy wymienić się jakimiś spostrzeżeniami* (Radecka, 2024, s. 137); *na ten czas wtedy, było bardzo mało materiałów i w zasadzie ta baza [...] byliśmy na etapie tworzenia swoich materiałów, to pamiętam, że Ania była dla mnie dużą pomocą, bo ona trochę tych materiałów miała zgromadzonych* (Radecka, 2024, s. 138). Innym przykładem wspólnej aktywności nauczycieli/nauczycielek JOS może być opracowanie skryptów i podręczników dla studentów/studentek. Wśród analizowanych wywiadów w badaniu Radeckiej znajdujemy przykłady takiej współpracy między lektorami/lektorkami: *Ta książka jest myślę naprawdę, naprawdę, mogłaby się komuś przydać* (Radecka, 2024, s. 148), *To była najlepsza decyzja* (Radecka, 2024, s. 148); *To jest coś moje, własne, stworzone przeze mnie* (Radecka, 2024, s. 148); *Wiem, jaka była intencja każdego ćwiczenia* (Radecka, 2024, s. 148); *Lepiej mi się lepiej pracuje, ponieważ czuję to* (Radecka, 2024, s. 148). To przykładowe opisy emocji, jakie towarzyszyły uczestniczkom badania po napisaniu podręczników. Narratorki pracowały nad podręcznikami wraz z innymi autorami/autorkami; nie były to pozycje samodzielne, ale przygotowywane wspólnie, po przepracowaniu wielu lat w zawodzie.

Wymiana doświadczeń w miejscu pracy (czy to w postaci regularnych, zaplanowanych sesji, czy bieżących rozmów po zajęciach), wspólne planowanie kursu, tworzenie materiałów dydaktycznych, rozwiązywanie problematycznych sytuacji pozwalają nauczycielom/nauczycielkom budować poczucie wspólnoty

i zaufania w miejscu pracy oraz wspierają ich dobrostan psychiczny. Jak wskazuje jedna z narratorek: *To jest bardzo ważne, że można liczyć na jakąś tam większą czy mniejszą pomoc w pracy, [...] tak że ja bardzo sobie to cenię na co dzień, bardzo* (mat. archiw.). Białek i in. (2022, s. 7) zauważają, że „rozwój wymaga obecności innych – bądźcie dla siebie nawzajem w zespole przedmiotowym lub gronie pedagogicznym życzliwymi krytykami”.

Kolejnym przykładem wspierających praktyk w ramach kofiguratywnej kultury w środowisku lektorów i lektorek JOS na uczelni wyższej jest wzajemne obserwowanie swoich zajęć w celu poszerzania doświadczenia nauczyciela/nauczycielki zarówno obserwującego(-ej) jak i obserwowanego(-ej) (zob. m.in. Russel, 2013; Białek i in., 2022, s. 7). Jak pisze Dorota Padzik, obserwacje koleżeńskie mogą być źródłem inspiracji i pomysłów, jednocześnie pomagając nabrać dystansu do własnej pracy, pozwalają „skonfrontować nasze pomysły z koncepcjami innych nauczycieli i dowiedzieć się czegoś na temat nas samych” (Padzik, 2021, s. 36). Maria Wysocka z kolei zauważa, że obserwacje pomagają rozwijać własny, indywidualny, charakterystyczny dla każdej jednostki styl pracy dydaktycznej (Wysocka, 2009, s. 147).

Poza wsparciem w swoim miejscu pracy pomoc i doradztwo można także otrzymać w globalnej sieci relacji nauczycielskich. Za pośrednictwem mediów społecznościowych – w grupach otwartych lub zamkniętych, na czacie, forum czy poprzez uczestnictwo w webinarach nauczyciele/nauczycielki dzielą się doświadczeniami czy uczestniczą w szkoleniach internetowych na żywo, wśród osób o podobnych potrzebach, zainteresowaniach i oczekiwaniach (zob. m.in. Kanawapee i in., 2022, s. 3677). Dodatkowo warto zwrócić uwagę na możliwość wzbogacania swojego doświadczenia zawodowego poprzez interakcję z innymi praktykującymi nauczycielami/nauczycielkami w ramach kursów, warsztatów i szkoleń z zakresu nauczania języka specjalistycznego.

Typowo dla nauczycieli/nauczycielek akademickich zajmujących się nauczaniem języków obcych specjalistycznych są przeznaczone projekty:

- The Catapult Project Computer Assisted Training and Platforms to Upskill LSP Teachers (<http://catapult-project.eu/>);
- TRAILS – LSP Teacher Training School (<https://trails.hypotheses.org/>);
- LSP Teacher Education Online Course for Professional Development (<https://lsp-teoc-pro.de/>).

Celem we wszystkich tych projektach jest rozwój umiejętności dydaktycznych nauczycieli/nauczycielek i podnoszenie jakości oraz innowacyjności nauczania w obszarze JOS. Dodatkowo The Catapult Project oferuje platformę wymiany wzajemnych doświadczeń między uczestnikami/uczestniczkami szkolenia.

Podsumowując wymienione przykłady praktycznych implikacji w ramach działania wspólnoty praktyków, zauważono, że wszystkie je łączą cechy takie jak: komunikatywność, otwartość na dzielenie się doświadczeniem i przyj-

mowanie doświadczenia innych, krytyczna ocena przede wszystkim własnych metod pracy i pracy innych praktyków/praktyczek oraz idąca za tym chęć doskonalenia i zmiany siebie i środowiska pracy. Doświadczenie interakcji społecznych z innymi uczącymi jest kluczowe w tej grupie narzędzi dydaktycznych dla nauczycieli/nauczycielek, jako że wszystkie wymienione przykłady warunkowane są spotkaniem z drugim człowiekiem. Właśnie ta interakcja z Innym, to spotkanie drugiego człowieka może mieć wpływ na indywidualną postawę i przekonania wobec swojej roli w procesie glottodydaktycznym i przede wszystkim kształtować postrzeganie własnego pojęcia bycia nauczycielem akademickim / nauczycielką akademicką.

Wśród własnych myśli, czyli refleksyjność, nastawienie i sposób myślenia

W tej części artykułu przedstawiono wybrane aspekty związane z doświadczaniem interakcji społecznych, które mogą kształtować nastawienie i sposób myślenia nauczycieli/nauczycielek JOS i – podobnie jak dwie uprzednio opisane kategorie – mogą stanowić wsparcie w ich pracy zawodowej. Oprócz interakcji z drugim człowiekiem wzięto też pod uwagę interakcje człowieka samego z sobą, swoisty wewnętrzny dialog kształtujący nastawienie i sposób myślenia oraz przyczyniający się do konstruowania tożsamości. Jak pisze Radecka (2024), jednostki mogą wchodzić w relacje lub podejmować działanie nie tylko z innymi osobami, ale również z samym(-ą) sobą. Piotr K. Oleś (2012, s. 48) wyjaśnia, że „osoba może odnosić się do siebie, podobnie jak odnosi się do innych ludzi, może ze sobą dyskutować, zgadzać się i polemizować, siebie krytykować, chwalić i wyśmiewać”. Strategie opisane w podrozdziale stanowią narzędzia rozwoju w rozumieniu pracy nad swoją tożsamością, postawą, nastawieniem czy postrzeganiem własnej roli zawodowej. Jednocześnie przedstawiają one wartość w kontekście interakcji ze studentami/studentkami i innymi nauczycielami/nauczycielkami, jako że świadoma praca ze swoimi myślami, emocjami i nastawieniem może przekładać się na nasze relacje zarówno z tymi, których(-e) uczymy, jak i z tymi, z którymi pracujemy.

W celu uporządkowania i usystematyzowania trzeciej kategorii narzędzi wspierających nauczycieli/nauczycielki, nazwanej „wśród własnych myśli”, uwzględniając doświadczanie interakcji społecznych z innymi ludźmi, jak i z samym(-ą) sobą, oraz biorąc po uwagę, że interakcje te mają wspierać i przyczyniać się do szeroko pojętego dobrostanu nauczyciela/nauczycielki, przyjęto za punkt wyjścia elementy teorii dobrostanu Martina E. P. Seligmana (2011). Amerykański psycholog wskazuje, że na dobrostan człowieka składają się:

- pozytywne emocje i zadowolenie;
- silne zaangażowanie i poczucie spełnienia;
- pozytywne relacje interpersonalne;
- poczucie sensu własnego działania;
- osiągnięcia i docieranie do wyznaczonych celów (Seligman, 2011, s. 24).

Kluczowe są tu zarówno gotowość do podejmowania działań, jak i chęć przyjęcia odpowiedzialności za swoje działania, swój rozwój i swój dobrostan (por. Gębał, Nawracka, 2019, s. 62). W przypadku pracy nauczyciela/nauczycielki samego(-j) z sobą, może on/ona kreować nową wiedzę poprzez negocjowanie znaczeń, jakie nadaje otaczającej rzeczywistości, tworzyć ją w nieustannych procesach interakcji z innymi ludźmi i samym(-ą) sobą, co jest zgodne z założeniami glottodydaktyki konstruktywistycznej.

Biorąc pod uwagę wspomniane uwarunkowania, proponuje się następujące działania:

- budowanie i utrzymywanie pozytywnych relacji interpersonalnych oraz bliskich związków z innymi ludźmi;
- praca nad zarządzaniem własnym emocjami i kontrolą stresu;
- rozwijanie krytycznego dystansu do własnej roli nauczyciela akademickiego / nauczycielki akademickiej;
- skupienie na własnym samostanowieniu, czyli świadome i celowe rozwijanie własnej autonomii jako nauczyciela/nauczycielki języka obcego specjalistycznego.

W dalszej części artykułu scharakteryzowano wymienione działania, które mogą pomóc nauczycielowi/nauczycielce JOS w pracy dydaktycznej i w zadbaniu o swój szeroko pojęty dobrostan.

Pozytywne relacje interpersonalne

Nauczyciele/nauczycielki JOS pracujący(-e) na uczelniach wyższych mają kontakt i możliwość interakcji z osobami w różnym wieku i w różnych relacjach zależności pomiędzy nimi. Z jednej strony istnieje możliwość budowania wspólnot i bliskich, pozytywnych relacji ze współpracownikami/współpracowniczkami, co dodaje pewności siebie, wzmacnia poczucie akceptacji i stanowi pomoc w codziennych zawodowych wyzwaniach. Z drugiej strony lektor/lektorka JOS nieustannie wchodzi w interakcje ze swoimi studentami/studentkami. Radecka (2024) opisuje budowanie relacji interpersonalnych z młodymi ludźmi, zaznaczając ważność relacji dwukierunkowej – postfiguratywna kultura może się wtedy zmierzyć z prefiguratywną. Jedna z narratorek podaje: *Dla mnie nauczanie, to nie jest tylko przekazywanie treści programowych, więc no właśnie budowanie tej relacji takiej interpersonalnej, czasem lubię [...] odbiec od tematu, porozmawiać również ze swoją grupą, tak po prostu, o ich oczeki-*

waniach, o tym, co dla nich jest ważne (Radecka, 2024, s. 107). Otwarcie na drugiego człowieka, w ramach obcowania w kulturze post- i kofiguratywnej, jak też prefiguratywnej, pozwala dostrzec nowe możliwości w wielu obszarach, nie tylko w pracy glottodydaktycznej, ale też w rozumieniu siebie i lepszym rozumieniu innych, a tym samym w rozwijaniu swojego dobrostanu.

Zarządzanie emocjami i stresem

Praca nad regulowaniem własnych emocji, w tym wzmacnianie emocji pozytywnych oraz kontrola stresu, to kolejne istotne narzędzie. Loredana Manasia, Andrei Pârvan i Melania Macovei (2012, s. 473–474) wskazują, że w nauczaniu pozytywne emocje związane są między innymi z efektywnym rozwiązywaniem problemów oraz poczuciem przywiązania i przynależności. Jak dodają, wspierają one samoregulację nauczyciela/nauczycielki oraz mają wpływ na dynamikę grupy uczących się. W pracy nad zarządzaniem emocjami pomocne mogą być również asertywność, nauka stawiania granic oraz praktykowanie wdzięczności. Przykładem postawy asertywnej są słowa jednej z narratorek, która opisuje formułowanie swoich oczekiwań w stosunku do próśb studentów: *Jestem otwarta na negocjacje ze studentami, ale jeżeli to jest jakieś takie, nie wiem, domaganie się rzeczy, typu: „A czy może Pani przygotować listę słówek?”* [...], *to jest absolutnie i natychmiastowa odmowa* (Radecka, 2024, s. 116).

W odniesieniu do wyzwań, przed jakimi staje nauczyciel/nauczycielka, oraz jego/jej stanu psychicznego Hanna Komorowska (2022, s. 14) opisuje różne rodzaje presji (zewnętrzne, społeczne i wewnątrzinstytucjonalne), którym poddawany(-a) jest nauczyciel/nauczycielka. Stwierdza jednocześnie, że istnieją strategie zapobiegania konfliktom oraz sposoby radzenia sobie ze stresem:

Ważna jest skuteczna asertywność. Utrzymujące się poczucie irytacji może doprowadzić do niekontrolowanego wybuchu, co spowoduje konflikt i pogorszy nasze położenie. Wcześniej dostrzeżone pozwoli nam spokojnie, ale stanowczo dowieść swoich racji [...]. Poczucie nudy ostrzega przed monotonią i sugeruje, byśmy zróżnicowali swe działania [...]. Obniżenie nastroju, a nawet depresja wygasza naszą nadmierną aktywność i pokazuje, że dotychczasowy kierunek tej aktywności nie jest dla nas najlepszy (Komorowska, 2022, s. 23–24).

Komorowska podkreśla też istotność wyciszenia, spokojnej analizy sytuacji oraz rozważenia możliwości korzystnej zmiany na różnych płaszczyznach. Starając się być uważnym(-ą) na swoje negatywne odczucia, można je dostrzec i spróbować zmienić zastaną sytuację.

Kolejną strategią jest praktykowanie wdzięczności w pracy nauczyciela/nauczycielki. Chawalit Kerdtip i Phithakbol Inmonthian (2023, s. 776) podają, że związki międzyludzkie, determinacja, oddanie oraz wdzięczność mają znaczący wpływ na wytrzymałość i odporność nauczyciela/nauczycielki w pracy. Kerry Howells (2014, s. 58) dodaje, że wdzięczność odgrywa rolę we wzmacnianiu relacji między studentami/studentkami i nauczycielami/nauczycielkami, wspiera zachowania prospołeczne oraz zwiększa zaangażowanie społeczności edukacyjnej. Z kolei Michael M. McCullough i in. (2001, s. 250–262) zauważają, że ludzie, którzy odczuwają lub wyrażają wdzięczność, są szczęśliwsi w swojej pracy, widzą świat pozytywnie, są bardziej świadomi i częściej wspierają i pomagają innym, niż ci, którzy nie czują wdzięczności.

Jednym z przejawów praktykowania wdzięczności może być docenianie swojej sytuacji zawodowej, zauważanie dobrych stron pracy nauczyciela/nauczycielki w kontekście edukacji wyższej, mimo jej wad i ograniczeń. Dla przykładu słowa jednej z narratorek: *Myślę, że jesteśmy w bardzo uprzywilejowanej pozycji, jeżeli chodzi w ogóle o nauczycieli [...], że rzeczywiście w czasach, czy na naszej uczelni i w ogóle na uczelni wyższej każdej, i jest to jest uprzywilejowanym miejscem pracy dla nauczyciela, dlatego, że [...], dlatego, że jednak [...] ma do czynienia z wybraną grupą ludzi, [...] która już jest jakoś wyselekcjonowana* (Radecka, 2024, s. 153). Zestawienie opisanych aspektów regulacji emocji w pracy nauczyciela/nauczycielki przedstawiono w tabeli 2.

Tabela 2.

Regulacja emocji w pracy nauczyciela/nauczycielki w przeciwdziałaniu wypaleniu zawodowemu oraz budowaniu dobrostanu jednostki

Obszary działań	Przykłady strategii
– rozwijanie pozytywnego nastawienia – redukcja stresu – wzmacnianie odporności psychicznej	– skuteczna asertywność – stawianie granic – uważność i dostrzeganie własnych negatywnych emocji (jak irytacja, nuda, smutek, obniżenie nastroju) oraz odpowiednie i szybkie reagowanie na nie – skupienie się na odczuwaniu wdzięczności oraz jej wyrażaniu – wzmacnianie więzi interpersonalnych

Źródło: Opracowanie własne, na podstawie: K. Howells, 2014: *An exploration of the role of gratitude in enhancing teacher – student relationships*. „Teaching and Teacher Education”, vol. 42, s. 58–67. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.04.004>; C. Kerdtip, P. Inmonthian, 2023: *Analyzing how relationships, determination, dedication, and gratitude affect teacher resilience in top-tier competitive secondary schools in Thailand*. „Journal of Positive Psychology & Wellbeing”, vol. 7, no. 2, s. 763–782; H. Komorowska, 2022: *Nauczyciel pod presją*. W: *Współczesna glottodydaktyka wobec zmian edukacyjnych. Nowe wyzwania i innowacyjne rozwiązania*. Red. D. Gabrys-Barker, R. Kalamarz. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 13–26; L. Manasia, A. Pärvan, M. Macovei, 2020: *Towards a model of teacher well-being from a positive emotions perspective*. „European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education” vol. 10, issue 1, s. 469–496. <https://doi.org/doi:10.3390/ejihpe10010035>; McCullough i in., 2001: *Is gratitude a moral affect?*, „Psychological Bulletin”, vol. 127, no. 2, s. 249–266. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.2.249>.

Wymienione strategie wspierające dobrostan łączą się z refleksyjnym podejściem do swojej praktyki i swojej roli jako nauczyciela/nauczycielki. Kolejnym przykładem takiego refleksyjnego podejścia jest rozwijanie w sobie postawy dystansu do własnej roli jako uczestnika/uczestniczki procesu glottodydaktycznego, o czym napisano w kolejnej części pracy.

Rozwijanie krytycznego dystansu do własnej roli
nauczyciela akademickiego / nauczycielki akademickiej

Odnosząc się do wspomnianych presji, jakie oddziałują na nauczyciela/nauczycielkę, Komorowska (2022, s. 19–22) jako przykłady podaje między innymi obowiązujące standardy nauczania, pożądane wyniki nauczania (jak uzyskanie przez studentów/studentki poziomu B2 po ukończeniu lektoratu języka nowożytnego), ewaluację pracy nauczyciela/nauczycielki, nieustannie zwiększającą się liczbę kompetencji wymaganych od nauczycieli/nauczycielek czy konflikt ról społecznych w tym zawodzie. Beata Karpińska-Musiał i Izabela Orchowska (2019, s. 246–247) zauważają, że „konceptje profesjonalizmu nauczyciela, w tym nauczyciela JO, nieustannie ewoluują w danym społeczeństwie, gdyż wynikają w dużej mierze z oczekiwań społecznych o dynamicznym charakterze i podatności na przemiany społeczne, kulturowe, instytucjonalne, ideologiczne i polityczne”. Autorki piszą również o mnogości dyskursów współwystępujących w glottodydaktyce (wskazują między innymi dyskursy: dnia codziennego, specjalistyczny, akademicki, administracyjny, aktów prawnych i rozporządzeń ministerialnych czy publiczny) (Karpińska-Musiał, Orchowska, 2019, s. 253).

Wydaje się, że nie sposób funkcjonować w tym zawodzie w dobrostanie, zachowując równowagę psychiczną oraz zadowolenie ze swojej pracy, bez wykształcenia w sobie postawy krytycznej wobec wszystkich tych presji i wpływów środowiska dotyczących nauczyciela/nauczycielkę. W przypadku lektorów/lektorek JOS na uczelni wyższej można zauważyć, że podlegają oni/one presji związanej z byciem nauczycielem/nauczycielką języka obcego, a dodatkowo presji wynikającej z funkcjonowania wśród wymogów pracy w kontekście uczelni wyższej oraz w obszarze wymogów wąskiej specjalizacji, w ramach której pracują, w odróżnieniu od nauczycieli/nauczycielek języka obcego ogólnego. Można sądzić, że nauczyciel/nauczycielka uwikłany(-a) w te sieci zależności wielodyskursywnej przestrzeni dydaktyki akademickiej prawdopodobnie nigdy nie osiągnie względnej stabilizacji czy spokoju. Dynamika nieustannych zmian społecznych, gospodarczych i politycznych – między innymi zmiany w szkolnictwie wyższym w Polsce, nowe rozporządzenia na szczeblu państwowym, zarządzenia wewnątrzuczelniane, zmieniające się z każdym kolejnym rocznikiem oczekiwania studentów/studentek – powoduje, że osiągnięcie stabilizacji zdaje się niemożliwe. Jedno z takich wyzwań

wielodyskursywności w glottodydaktyce, jakie stoją przed lektorem/lektorką, opisuje narratorka: *najwyraźniej, jeżeli kolegium rektorsko-dziekańskie uznało, że należy obciąć o połowę liczbę grup, i tak to załatwić, to znaczy, że o pieniądzu jest mowa* (Radecka, 2024, s. 105); *Denerwuje mnie to, denerwuje mnie to, że właśnie, że wszystkie aktywności, które są wdzięczne przy małych grupach [...], przy tych długich grupach stają się nużące* (Radecka, 2024, s. 105).

Co może pomóc nauczycielowi/nauczycielce zachować dobrostan, to krytyczne spojrzenie na swoją pracę z dystansu i próba ujrzenia jej z różnych perspektyw. Halina Zając-Knapik (2021, s. 61) pisze o zmianie perspektywy w dydaktyce konstruktywistycznej, o zmianie roli nauczyciela/nauczycielki, który(-a) przyjmuje rolę organizatora/organizatorki, by stworzyć najlepsze możliwe warunki do nauki dla swoich studentów i studentek, biorąc pod uwagę ich możliwości i oczekiwania, oraz ma za zadanie „dobrać materiał i zadania tak, aby zachęcić ich do myślenia i działania kreatywnego” (Zając-Knapik, 2021, s. 61). Dodatkowo, autorka wspomina, że konstruktywizm zmienia „perspektywę patrzenia na pracę nauczyciela, który powinien inspirować uczniów do stawiania pytań i akceptować ich autonomię oraz rozwijać odpowiedzialność za własne uczenie się” (Zając-Knapik, 2021, s. 65). Obserwuje się więc co najmniej częściowe występowanie wymiany wiedzy, partnerstwa i uczenia się od siebie nawzajem między studentami/studentkami i lektorami/lektorkami. Taka zmiana w postrzeganiu siebie w procesie edukacyjnym może pomóc uwolnić się od presji perfekcjonizmu i bycia „nauczycielem wszechwiedzącym” / „nauczycielką wszechwiedzącą” i jednocześnie pozwolić nauczycielowi/nauczycielce na danie sobie samemu(-ej) przyzwolenia na popełnianie błędów i refleksję. Przykłady refleksyjnego podejścia oraz krytycznego postrzegania swojej pracy, z dystansu i z pewnej perspektywy świadomości, że to nie tylko nauczyciel/nauczycielka nie jest za wszystko odpowiedzialny(-a), odnajdujemy w słowach narratorek: *Po tylu latach pracy [...] mam też takie poczucie już teraz, taki spokój wewnętrzny, że nie muszę znać wszystkiego [...], nie muszę wiedzieć wszystkiego* (Radecka, 2024, s. 119); *Zdarza mi się czasami, że no coś na zajęciach nie wyjdzie [...], zdarza się, że coś powiem, że ktoś coś powie, i biorę to na klatę, że coś trzeba odpuścić albo coś trzeba zmienić* (Radecka, 2024, s. 123); *będąc nauczycielem z jakimś tam już doświadczeniem mogę sobie pozwolić na to, żeby odpuścić pewne rzeczy, albo nie muszę się tak przygotowywać od a do z, od początku do końca na 100%, tylko zostawić sobie taką furtkę do improwizowania* (Radecka, 2024, s. 125).

Podsumowując, warto przytoczyć słowa Marzeny Żylińskiej, która odnosząc się do roli dydaktyków/dydaktyczek w ujęciu konstruktywistycznym podaje, że może ona być pełniona zarówno przez nauczycieli/nauczycielki, jak i przez uczniów i uczennice, i uzasadnia: „bo choć nauczyciele wiedzą więcej, to przecież nie wiedzą wszystkiego i nikogo nie potrafią zmusić do nauki” (Żylińska, 2009, s. 9).

Samostanowienie

Wszystkie wspomniane w niniejszej kategorii narzędzia wspierające nauczyciela/nauczycielkę łączy konstruktywistyczne podejście do tworzenia rzeczywistości i rozwijania własnej niezależności. Opisane strategie mogą przyczyniać się do świadomego i celowego rozwijania własnej autonomii, poczucia własnej skuteczności, poczucia sprawstwa, wzmacniania wiary we własne możliwości, niezależności oraz poczucia decyzyjności. Stanowią one wartość w kontekście nie tylko trzeciej opisaney kategorii, ale wszystkich przedstawionych w pracy narzędzi.

Sprawstwo jest tworzywem autonomii, przejawem podmiotowości człowieka (Kosiba, 2011, s. 34), która jest tak pożądana wśród nauczycieli/nauczycielek. Wątek podejmowania autonomicznych decyzji był często podnoszony przez narratorki w badaniu. Przykłady to między innymi:

- tworzenie własnego podręcznika dla studentów/studentek;
- opracowywanie własnych materiałów na zajęcia;
- możliwość lub poszukiwanie, tworzenie możliwości proponowania autorskich fakultetów, poza lektoratem języka obcego;
- tworzenie, a także ciągle udoskonalanie i aktualizowanie treści programowych i literatury opisaney w sylabusach przedmiotu;
- wpływ na tworzenie harmonogramów zajęć dydaktycznych, co może przełożyć się na lepszą organizację i efektywność pracy.

Podsumowując, potencjał twórczy w pracy glottodydaktycznej istnieje, nawet jeśli warunki organizacyjne na danej uczelni są bardzo niesprzyjające czy ograniczone. Treści nawet narzuconych sylabusów można dostosowywać, modyfikować i adaptować na potrzeby własnych studentów/studentek. Ujmując to metaforycznie, sylabus może być punktem wyjścia, a nie stacją końcową. Potrzebna jest jednak odwaga wyjścia poza program nauczania, nie w znaczeniu porzucenia czy odrzucenia go, ale traktowania go jako otwarcia na nowe i nieznane w poszukiwaniu tego, co autentycznie potrzebne i przydatne.

Zakończenie

Uczestnictwo w różnorodnych interakcjach społecznych może być postrzegane jako problematyczne, szczególnie jeżeli sieć wielorakich relacji przeplata się często w obrębie tych samych kwestii, tych samych partnerów/partnerek interakcji i dzieje się w jednym miejscu. Jest to wyzwanie, które jednak może być rozumiane jako coś pozytywnego, ponieważ sprawia, że praca staje się ciekawa, niemonotonna i niejako wymusza refleksyjność. Współwystępowanie, jak

również współkreowanie relacji post-, ko- i prefiguratywnych są więc szansą, a przykłady praktyk przedstawione w artykule ukazują potencjał i możliwość pracy twórczej lektora/lektorki JOS, możliwości wpływania na przebieg procesu glottodydaktycznego, zarządzania własnym czasem i organizacją pracy. Pozwala to nauczycielom/nauczycielkom zyskać swój własny indywidualny głos. Przyczyniają się do tego wszystkie opisane narzędzia w ramach interakcji wśród studentów/studentek, wśród innych nauczycieli/nauczycielek oraz wśród własnych myśli.

Bibliografia

- Antić Z., 2016: *Teacher education in English for special purposes*. „Acta Facultatis Medicae Naissensis”, vol. 33, issue 3, s. 211–215.
- Berger P., Luckmann T., 1983: *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*. Tłum. i wstęp J. Niżnik. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Białek K. i in., 2022: *Czas na szkołę wspólnoty nauczycielek i nauczycieli. Rozwiązania dla praktyków*. Warszawa: Edukacyjna Fundacja im. Romana Czerneckiego.
- CATAPULT. Computer Assisted Training and Platforms to Upskill LSP Teachers. <https://catapult-project.eu/> [dostęp: 28.03.2024].
- Dakowska M., 2014: *O rozwoju dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Dewey J., 1963: *Demokracja i wychowanie. Wstęp do filozofii wychowania*. Tłum. Z. Bastgen. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Gajewska E., Sowa M., 2014: *LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*. Lublin: Werset.
- Gębal P., Nawracka M., 2019: *Nauczanie języka polskiego jako drugiego w świetle założeń dydaktyki konstruktywistycznej. Autorski model glottopedagogiczny*. „Edukacja”, [nr] 3 (150), s. 54–67. <https://doi.org/10.24131/3724.190305>
- Howells K., 2014: *An exploration of the role of gratitude in enhancing teacher – student relationships*. „Teaching and Teacher Education”, vol. 42, s. 58–67. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.04.004>
- Kanawapee. Ch. i in., 2022: *The importance of sharing, caring and collaboration in Thai teacher competency development through online professional learning communities*. „Journal of Positive Psychology & Wellbeing”, vol. 6, No. 1, 3674 – 3689.
- Karpińska-Musiał B., Orchowska I., 2019: *Profesjonalizm neofilologa jako nauczyciela akademickiego wobec zjawiska wielodyskursywności w glottodydaktyce*. „Neofilolog”, nr 45/2, s. 245–257. <https://doi.org/10.14746/n.2015.45.2.08>
- Kerdtip C., Inmonthian P., 2023: *Analyzing how relationships, determination, dedication, and gratitude affect teacher resilience in top-tier competitive secondary schools in Thailand*. „Journal of Positive Psychology & Wellbeing”, vol. 7, no. 2, s. 763–782.
- Kic-Drgas J., Woźniak J., 2022: *Projekt TRAILS jako odpowiedź na potrzeby w zakresie kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych*. W: *Perspektywy kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych w Polsce*. Red. J. Kic-Drgas, J. Woźniak. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, s. 112–137. <https://doi.org/10.47050/65591685>

- Klus-Stańska D., 2018: *Paradygmaty dydaktyki. Myśląc teorią o dydaktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Klus-Stańska D., 2020: *Konstruktywizm edukacyjny – niejednoznaczność, kontrowersje, dylematy*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, vol. 51, no. 4, s. 7–20. <https://doi.org/10.26881/pwe.2020.51.01>
- 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. 13–26.
- Komorowska H., 2023: *Nauczyciele języków obcych: Iluzje – fakty – badania*. „Neofilolog”, nr 61/1, s. 31–49. <https://doi.org/10.14746/n.2023.61.1.3>
- Kosiba G., 2011: *Pełnienie roli nauczyciela – dominujące tendencje (na przykładzie małopolskich nauczycieli)*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja. Kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej”, vol. 14, nr 4 (56), s. 27–42.
- LSP Teacher Education Online Course for Professional Development. <https://lsp-teoc-pro.de/> [dostęp: 28.03.2024].
- Manasia L., Pârvan A., Macovei M., 2020: *Towards a model of teacher well-being from a positive emotions perspective*. „European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education”, vol. 10, issue 1, s. 469–496. <https://doi.org/10.3390/ejihpe10010035>
- Makowska-Songin J., Radecka A., Sowińska-Mitas R., 2022: *Say it in English: Communication in healthcare*. Katowice: Śląski Uniwersytet Medyczny w Katowicach.
- McCullough i in., 2001: *Is gratitude a moral affect?* „Psychological Bulletin”, vol. 127, no. 2, s. 249–266. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.2.249>
- Mead M., 1978: *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Tłum. i wstęp W. Adamski. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Nowak-Dziemianowicz M., 2012: *Edukacja i wychowanie w dyskursie nauki i codzienności*. Kraków: Impuls.
- Oleś P. K., 2012: *Dialogowe funkcje Ja – implikacje dla zdrowia*. „Chowanna”, tom specjalny: *Oblicza współczesnej psychologii. Pokłosie XXXIV Zjazdu Naukowego PTP*, red. Z. Spendl, s. 47–65.
- Padzik D., 2021: *Nauczyciel XXI wieku – role i wyzwania*. „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 83–88. <https://doi.org/10.47050/jows.2021.2.xxx>
- Pavel E., 2014: *Teaching English for medical purposes*. „Bulletin of the Transilvania University of Braşov”, vol. 7 (56), no. 1, s. 39–46.
- Radecka A., 2024: *Uczenie (się) w ponowoczesności. Rola zawodowa nauczycieli i nauczycielek akademickich języka angielskiego specjalistycznego*. Warszawa: Wydawnictwo FRSE. <https://doi.org/10.47050/67587365>
- Russel P., 2013: *Peer observation helping professional development*. „The Language Teacher. JALT SIG”, special issue, s. 22–24.
- Rutkowiak J., 1992: *O dialogu edukacyjnym. Rusztowanie kategorialne*. W: *Pytanie – dialog – wychowanie*. Red. J. Rutkowiak. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 13–53.
- Schutz A., 1984: *Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania*. W: *Kryzys i schizma. Antyscjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej*. T. 1. Wybór i wstęp E. Mokrzycki. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, s. 137–145.
- Seligman M. E. P., 2011. *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Free Press.
- Schmoller S., Bołtuć P., 2007: *Wspólnoty praktyków i inne zagadnienia edukacji online*. [Wywiad z Sebem Schmollerem przeprowadzony przez Piotra Bołtucia]. „E-mentor”, nr 3 (20). <https://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/20/id/445> [dostęp: 28.03.2024]
- Sztompka P., 2016: *Kapitał społeczny. Teoria przestrzeni międzyludzkiej*. Kraków: Znak.

- Szymańska-Tworek A., Makowska-Songin J., 2017: *Teaching English to medical students: Reflections on problems and solutions from the teacher's perspective*. W: *Języki specjalistyczne. Teoria i praktyka glottodydaktyczna*. Red. D. Gabryś-Barker, R. Kalamarz. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 53–79.
- TRAILS. LSP Teacher Training Summer School. <https://trails.hypotheses.org/> [dostęp: 28.03.2024].
- Trendy w rozwoju ludzi na rok 2024. Raport House of Skills*, 2024. <https://www.houseofskills.pl/wp-content/uploads/2024/01/Trendy-w-rozwoju-ludzi-na-rok-2024-Raport-House-of-Skills.pdf> [dostęp: 28.03.2024].
- Wenger E., Lave J., 2008: *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger-Trayner E., Wenger-Trayner B., 2015: *Introduction to communities of practice: A brief overview of the concept and its uses*. <https://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/> [dostęp: 28.03.2024].
- Wysocka M., 2009: *Wywiad i obserwacje lekcji w badaniach nad osobą nauczyciela języków obcych*. „Neofilolog”, nr 32, s. 139–149.
- Zając-Knapik H., 2021: *Konstruktywizm w dydaktyce języków obcych – wybrane założenia teoretyczne*. „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Russologica”, no 14, s. 57–68. <https://doi.org/10.24917/16899911.14.6>
- Żylińska M., 2009: *Konstruktywistyczna dydaktyka języków obcych*. „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 5–14.

Experiencing social interactions and glottodidactic challenges
in the context of cultural coexistence

A b s t r a c t: The article presents a selected part of the results from narrative research conducted among ESP (English for Specific Purposes) teachers. The interviews analysed in terms of the possibilities of social interactions in the communities occurring at the university allowed for the identification of postfigurative, cofigurative and prefigurative cultures. The experiences of ESP teachers show both the challenges and opportunities that the coexistence of the above-mentioned cultures brings. This specific context of teaching and (mutual) learning leads to glottodidactic concepts that take into account these discrepancies, i.e. to constructivist specialist glottodidactics. It is partially present at universities and ESP language courses, but it constantly requires practical expansion, support, and recognition of its importance.

Key words: social interactions, glottodidactic challenges, English for Specific Purposes, ESP teaching

Skandynawska koncepcja zajęć językowych na Uniwersytecie Warszawskim i Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu

Streszczenie: Prymarnym celem w artykule jest przedstawienie założeń nordyckiego modelu edukacji oraz podejścia do praktycznej realizacji glottodydaktyki języków skandynawskich na Uniwersytecie Warszawskim oraz na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu, ze szczególnym uwzględnieniem mocnych stron i dobrych praktyk, na podstawie założeń modelu nordyckiego oraz kompetencji komunikacyjnych i społeczno-kulturowych przy wykorzystaniu nowoczesnych technologii. W artykule zaprezentowano autorskie podejście do dydaktyki nauczania języków skandynawskich: szwedzkiego i norweskiego na poziomie uniwersyteckim, oparte na dobrych praktykach powszechnie stosowanych i wypracowanych przez kilka dziesięcioleci w szkolnictwie krajów Północy: Finlandii, Szwecji, Danii, Norwegii i Islandii.

Słowa kluczowe: nordycki model edukacji, język szwedzki, język norweski, ocenianie kształtujące, Finlandia

Autonomia, demokracja, zapewnienie równych szans wszystkim uczniom, wyeliminowanie współzawodnictwa, atmosfera sprzyjająca autentycznej komunikacji, wzajemne zaufanie, kreatywność, praktyka, odpowiedzialność za własną naukę – to tylko niektóre z elementów, które charakteryzują nordyckie systemy edukacji. Dotyczy to także nauczania języków obcych. W artykule prezentuję autorskie podejście do dydaktyki nauczania języków skandynawskich: szwedzkiego oraz norweskiego na poziomie uniwersyteckim, wypracowane wspólnie przeze mnie i Pawła Kuźmierczaka, oparte na dobrych praktykach powszechnie stosowanych i wypracowanych przez kilka dziesięcioleci w szkolnictwie krajów Północy: Finlandii, Szwecji, Danii, Norwegii i Islandii. Prymarnym celem w artykule jest przedstawienie założeń oraz podejścia do praktycznej realizacji glottodydaktyki języków skandynawskich, szwedzkiego

i norweskiego, na Uniwersytecie Warszawskim (Wydział Lingwistyki Stosowanej) oraz na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu (Wydział Nauk Historycznych), ze szczególnym uwzględnieniem mocnych stron i dobrych praktyk, których celem jest rozwijanie kompetencji komunikacyjnych i społeczno-kulturowych przy wykorzystaniu nowoczesnych technologii. Założenia te mają swoje źródło w nordyckim modelu edukacji, który został pokrótce omówiony w pierwszej części artykułu, z uwzględnieniem istotnych z przyjętego punktu widzenia elementów tej koncepcji.

W artykule przedstawiam również wypracowane narzędzia oraz te cechy charakteryzujące skandynawski model nauczania i uczenia się, które w mojej opinii sprawdzają się na gruncie polskim i mogą zostać wykorzystane na zajęciach także z innych języków obcych.

Nordycki model edukacji – założenia

Wszędzie stało się jasne, że szkoły, które mamy dzisiaj, w przyszłości nie będą w stanie zapewnić możliwości uczenia się tego, co niezbędne. Uniwersalna staje się potrzeba lepszej jakości nauczania i uczenia się oraz bardziej sprawiedliwej i skutecznej edukacji¹.

(Sahlberg, 2011, s. 1)

Poszukując nowych rozwiązań mających na celu usprawnienie procesu nauczania i uczenia się, przełamywanie barier, pokonywanie lęku w mówieniu oraz służących autentycznej komunikacji w językach skandynawskich, postanowiono bliżej przyjrzeć się nordyckiemu modelowi edukacji. Według literatury przedmiotu, oznacza on przede wszystkim zabawę, tworzenie i wymiar społeczny, które znajdują się w jego centrum (Falkner i in., 2023, s. 101). Model ten dotyczyć może także nauczania języków obcych. Analizując to, jak nordycki model edukacji jest prezentowany i oceniany, nasuwa się pytanie, co wpływa na jego pozytywny obraz oraz które jego elementy możliwe są do przeniesienia na grunt szkolnictwa wyższego w Polsce.

Kraje nordyckie: Szwecja, Norwegia, Dania, Finlandia oraz Islandia stworzyły wyróżniające się pod wieloma względami modele edukacji, oparte na polityce państwa dobrobytu. Systemy szkolnictwa w krajach nordyckich mają wiele wspólnych cech, należy jednak zauważyć, że istnieją także istotne różnice w edukacji w tych pięciu krajach. Ponieważ taka analiza wykracza poza ramy tego artykułu, skupiam się wyłącznie na elementach wspólnych, będących podstawą modelu skandynawskiego², wyróżniających kraje nordyckie na tle

¹ Cytaty z publikacji obcojęzycznych podaję w tłumaczeniu własnym.

² Oba terminy, „model nordycki” i „model skandynawski”, w niniejszym artykule stosuję wymiennie.

innych. Model nordycki, rozumiany w literaturze przedmiotu jako koncepcja obejmująca wspólne cechy systemów w krajach nordyckich, opiera się na założeniu, że kraje skandynawskie są homogeniczne pod względem etnicznym, językowym oraz kulturowym (Falkner i in., 2023, s. 100). Dodatkowo jako element centralny w polityce państw dobrobytu przyjęto, że wykształcenie jest warunkiem równorzędności i sprawiedliwości, a także podstawą bycia częścią społeczeństwa i udziału w demokracji (Falkner i in., 2023, s. 103). Jest ona silnie powiązana z modelem społecznym krajów Północy. Jednym z najistotniejszych elementów polityki państwa dobrobytu było zatem szkolnictwo, na co wskazują liczne badania (Aasen, 2003; Esping-Andersen, 1996; Telhaug, Mediås, Aasen, 2004). „Szkoła dla wszystkich” – tak brzmiało hasło przewodnie prowadzonej polityki. Zdawano sobie sprawę, że równość szans edukacyjnych jest podstawą do zbudowania wysoko rozwiniętego państwa, działającego na rzecz zmniejszenia bezrobocia i wykluczenia społecznego.

Zwraca się uwagę na to, że narodowe systemy szkolnictwa krajów Północy zostały zbudowane na specyficznych wartościach lokalnych, a jednocześnie podlegały wpływom międzynarodowym oraz oddziaływały na szkolnictwo innych krajów. Są one połączeniem tego, co lokalne z tym, co międzynarodowe (Antikainen, 2006, s. 229). Ari Antikainen (2006, s. 229–243) wymienia cechy charakterystyczne nordyckiego modelu edukacji:

- uczenie się przez całe życie;
- edukacja formalna obejmująca całą grupę wiekową;
- nieformalne uczenie się,
- nauka zajmują centralną pozycję;
- zachęcanie do samodzielnej nauki;
- poszukiwanie rozwiązań w sposób pozbawiony uprzedzeń;
- inne instytucje są wsparciem dla edukacji.

Nordycka edukacja to także wysoka jakość nauczania oraz równość pozbawiona selekcionowania czy faworyzowania uczniów. Svein Lie, Pirjo Linnakylä i Astrid Roe (2003, s. 8) zwracają także uwagę na kolejny element składowy modelu, mianowicie na włączenie edukacji specjalnej mającej na celu zminimalizowanie złych wyników w nauce.

Mówi się o niskim poziomie społecznej nierówności w szkołach w krajach nordyckich, wskazując czynniki, za pomocą których mierzy się równość szans edukacyjnych, takie jak: zapewnienie i organizacja edukacji, dostępność edukacji, korzystanie z edukacji oraz efekty edukacji (Antikainen, 2006). Jednym z założeń skandynawskiego modelu społecznego jest przekonanie, że edukacja stanowi fundament społeczeństwa i wszyscy powinni mieć do niej dostęp, niezależnie od płci, rasy czy pochodzenia. W latach dziewięćdziesiątych przeprowadzono badania dotyczące wpływu dostępu do edukacji i jej restrukturyzacji na ten ostatni czynnik – wykluczenie społeczne (m.in. Lindblad, Popkewitz, 2000; Lindblad, Popkewitz, red., 2000, 2001; Popkewitz, Lindblad, Strandberg, 1999), z których

wynika, że w socjaldemokratycznych krajach dobrobytu (tu: Szwecja, Finlandia) równość w edukacji nie jest dużo większa niż w pozostałych badanych krajach. Jak jednak zauważają autorzy raportu, może to wynikać z istotnych różnic kulturowych i sposobu życia (Lindblad, Popkewitz, 2001, s. 68) oraz większej otwartości na wyrażanie swoich opinii i chęci wprowadzania zmian, jeśli są niezbędne. Wspomniane dążenie do tworzenia tzw. edukacji włączającej odgrywało i nadal odgrywa ważną rolę w edukacji (Arnesen, Lundahl, 2006, s. 296).

Wśród nordyckich modeli szkolnictwa szczególnie duże zainteresowanie wzbudził model wypracowany w Finlandii, który stał się przez wielu opisywany jako wzór do naśladowania. Fiński model edukacji według Pasiego Sahlberga (2011, za: Wyrwa, Wilkus-Wyrwa, Wyrwa, 2018, s. 71) cechują: dostosowanie nauczania i uczenia się, ustalanie jasnych, ale elastycznych programów narodowych, skupienie na kreatywnej nauce, zachęcanie do podejmowania ryzyka, nowatorskie podejście do nauczania i nauki, dobre praktyki i innowacje, odpowiedzialność i zaufanie, budowanie kultury odpowiedzialności i zaufania w systemie edukacji, profesjonalizm nauczyciela, ocenianie uczniów na podstawie próbek ich umiejętności, szacunek dla zawodu nauczyciela i jego prestiżowość, a także kreatywność, równość i włączanie wszystkich w proces uczenia się. Jak można zauważyć, są to cechy, które charakteryzują model nordycki ogółem.

Analizując nordycki model edukacji, dostrzec można także jego słabe strony, mówi się między innymi o biurokracji czy niskim stopniu zależności między edukacją a zatrudnieniem. Dotyczy to głównie szwedzkiego modelu, który zaczęto postrzegać jako za bardzo skupiony na opiece, zabawie i relacjach (Karlsen, 2011).

Autorki artykułu *Still social and democratic? Inclusive education policies in the Nordic welfare states*, Anne-Lise Arnesen i Lisbeth Lundahl (2006, s. 285–300), wskazują także na istotne zmiany w społeczeństwach nordyckich, które mają bezpośrednie przełożenie na pogorszenie się niektórych aspektów związanych z edukacją. Zwraca się uwagę między innymi na segregację w szkołach spowodowaną wielokulturowością tych społeczeństw, co widoczne jest w szczególności w Szwecji. Społeczeństwa nordyckie są obecnie w trakcie zmian politycznych i społecznych, co także ma wpływ na model szkolnictwa: „Ogólną i wspólną cechą dokonywanych zmian w nordyckim modelu edukacji wydaje się dominująca rola i pozycja edukacji w wysiłkach mających na celu odnowę trwałego socjaldemokratycznego państwa dobrobytu” (Prøitz, Aasen, 2018, s. 225).

Mimo zauważalnych wyzwań, które stoją przed skandynawskim modelem szkolnictwa, reprezentuje on pod wieloma względami pozytywny obraz tego, jak powinno wyglądać nauczanie. Podsumowując, model nordycki charakteryzują następujące cechy:

- autonomia;
- demokracja;
- przyjazna atmosfera, sprzyjająca uczeniu się i autentycznej komunikacji;

- łączenie teorii z praktyką;
- wzajemne zaufanie;
- sens i celowość zadań;
- zapewnienie wyboru, kiedykolwiek jest to możliwe;
- wspierające podejście do oceniania;
- prymat praktyki nad teorią;
- indywidualizm (uczeń/student jest traktowany jako jednostka, indywidualnie).

Skandynawska koncepcja zajęć językowych w praktyce

W niniejszym podrozdziale zostało opisane rozwiązanie wprowadzone w nauczaniu języków obcych w dwóch ośrodkach – są to Uniwersytet Warszawski (UW) oraz Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu (UMK). Oba uniwersytety mają w swoim programie języki skandynawskie, pierwszy z nich, w ramach kierunku lingwistyka stosowana w Instytucie Lingwistyki Stosowanej Wydziału Lingwistyki Stosowanej, oferuje język szwedzki jako język C (czyli drugi język obcy). Studenci zaczynają naukę od podstaw i kończą studia licencjackie na poziomie B2. Uniwersytet Mikołaja Kopernika natomiast oferuje zajęcia w ramach lektoratów do poziomu A2 dla studentów, którzy wybrali kierunek studia skandynawsko-bałtyckie w Instytucie Historii i Archiwistyki na Wydziale Nauk Historycznych. Można zatem zauważyć, że profil zajęć i docelowy poziom, a także liczba godzin zajęć w obu przypadkach znacznie się różnią. Fakt ten nie wpłynął jednak w żaden sposób na wprowadzenie ustalonych założeń i wypracowanych wspólnie przez prowadzących zajęcia narzędzi dydaktycznych, opartych na modelu skandynawskim.

Pierwszym punktem, który odgrywa istotną rolę w modelu skandynawskim, jest stworzenie atmosfery zajęć sprzyjającej uczeniu się i utrzymaniu wysokiej motywacji wśród osób uczących się. Atmosfera oparta na wzajemnym zaufaniu jest tworzona od pierwszych zajęć, na których razem ze studentami określone są cele zajęć oraz ustalane wymagania obowiązujące zarówno studentów, jak i wykładowców. Z przeprowadzanych co roku ankiet studenckich na obu uniwersytetach (lata 2020–2024) wynika, że atmosfera zajęć jest jednym z głównych czynników, które są doceniane przez studentów na zajęciach prowadzonych przez wykładowców opisywanych jednostek. Studenci podkreślają, że nie odczuwają lęku przed mówieniem w języku obcym, nie boją się popełniać błędów, a motywacja do nauki języka wzrasta. W Instytucie Historii i Archiwistyki sala, w której odbywają się zajęcia z języka norweskiego, została urządzona w taki sposób, aby stworzona przestrzeń sprzyjała nauce i tworzyła przyjazną atmosferę. Układ stołów i krzeseł nie jest ustalony na stałe, w zależności od

potrzeby czy celu zajęć można go zmienić, aspekt ten także wielokrotnie pojawia się w literaturze dotyczącej funkcjonowania szkół w krajach nordyckich. Stworzenie przestrzeni do pracy nad projektem, do kreatywnego myślenia – to wszystko umożliwia między innymi odpowiedni układ sali. Wygląd i ustawienie stołów w sali są ściśle powiązane z kolejnym elementem modelu nordyckiego, z atmosferą sprzyjającą autentycznej komunikacji, która odbywa się głównie w języku obcym.

Model skandynawski na jednym z czołowych miejsc stawia równość, co oznacza zapewnienie równych szans wszystkim uczniom, tak aby nikt nie czuł się wykluczony. Przenosząc to kryterium na przestrzeń opisywanych tutaj uniwersytetów, zakłada się, że wszyscy studenci będą mieć możliwość konsultacji z prowadzącym zajęcia, otrzymania informacji zwrotnej, która będzie zarówno zawierała opis mocnych stron studenta, jak i zwracała uwagę na to, co powinno jeszcze zostać dopracowane, poprawione, aby osiągnąć ustalony cel. Sama informacja zwrotna odgrywa istotną rolę w procesie kształcenia, jest bowiem odpowiedzią na pytanie, w którym momencie drogi znajduję się student, ile jeszcze przed nim, a także – co najważniejsze – ile udało mu się już osiągnąć. Informacja zwrotna jest także częścią tak zwanej oceny kształtującej (Czetwertyńska, 2015), pozytywnego sposobu weryfikacji zdobywania wiedzy charakterystycznego także dla modelu skandynawskiego. Tak naprawdę wiele z elementów tego modelu pokrywa się właśnie z założeniami oceniania kształtującego. Takie podejście do oceniania polega między innymi na opisywaniu postępów ucznia, zwracaniu uwagi na jego mocne strony i wspieraniu w rozwoju jego pasji.

Pod pojęciem autonomii na zajęciach językowych będziemy rozumieć sytuację, gdy studenci mają wpływ na treść i przebieg zajęć. Oczywiście prowadząc zajęcia, nauczyciele są zobowiązani do przekazywania treści zgodnie z sylabussem i programem studiów. Pozostaje jednak przestrzeń na uwzględnienie treści wskazanych przez studentów na pierwszych zajęciach w semestrze, związanych z ich zainteresowaniami bądź chęcią pogłębienia wiedzy w jakimś obszarze. Na początku semestru z każdą grupą ustala się, jakie są cele i założenia zajęć, jakie są oczekiwania każdej ze stron oraz które tematy studenci chcieliby omówić. Podczas planowania kolejnych zajęć prowadzący starają się uwzględnić zaproponowane przez studentów tematy oraz zapewnić im możliwość wyboru, kiedykolwiek jest to tylko możliwe. Takie ustalenia oraz dokładne omówienie prac przewidzianych na cały semestr sprawiają, że wszyscy biorący udział w zajęciach widzą sens i celowość poszczególnych zadań.

Model nordycki to również wzajemne zaufanie oraz współpraca oparta na partnerstwie, a także połączenie teorii z praktyką, przy czym to właśnie praktyka traktowana jest jako ta ważniejsza część nauki. Chcąc zwiększyć i ułatwić dostęp studentów do treści, zadań oraz przepływ informacji oraz żeby każdy

mógł swobodnie przedstawić swoje zdanie czy komentarz, stworzono: wirtualny dysk z materiałami dydaktycznymi w plikach formatu pdf i word podzielony na kategorie i daty oraz tablicę wirtualną z informacjami o przerobionym materiale i zadaniach domowych. Dzięki temu każdy z uczestników ma do materiałów nieograniczony czasowo wirtualny dostęp i wie, co działo się na zajęciach w przypadku nieobecności. Na bieżąco powstają także listy wyrazowe z tłumaczeniem opracowane do poszczególnych rozdziałów bądź zagadnień. W trakcie roku akademickiego, w celu zwiększenia motywacji i włączenia studentów do pracy na zajęciach oraz uwzględnienia ich indywidualnych zainteresowań, są realizowane także zadania i projekty grupowe, przygotowywane poza zajęciami, a prezentowane podczas zajęć w sali dydaktycznej. Dotyczą one między innymi kultury i społeczeństw skandynawskich (na przykład: „Słowa, które uformowały Szwecję”, „Szwedzkie dialekty”).

Szczególną rolę w procesie nauczania, jak już podkreślano, odgrywa ocenianie, w tym ocenianie kształtujące z informacją zwrotną. Istotnym filarem oceniania kształtującego jest częsta praca w parach i grupach. Rozwiązania te są obecne na zajęciach prowadzonych w UW i UMK i służą głównie ćwiczeniom komunikacyjnym i rozwijaniu sprawności mówienia. Studenci posługują się w tych ćwiczeniach narzędziem tak zwanej oceny koleżeńskiej, udzielając informacji zwrotnej odnośnie do tego, co zostało wykonane poprawnie, a nad czym należałoby jeszcze popracować. Jednym z przykładów jest ćwiczenie dotyczące wystąpień i ustnej argumentacji w wyrażaniu własnych opinii. W trakcie zajęć studenci otrzymują karty pracy, na których udzielają sobie wzajemnie informacji zwrotnej, dokonując oceny koleżeńskiej. Innym aspektem takiego oceniania, który także odnajdziemy w modelu nordyckim, jest kształtowanie i podtrzymywanie motywacji do samodzielnej nauki, przede wszystkim poprzez sprawdzanie, co motywuje studentów, oraz branie pod uwagę tych informacji w procesie dydaktycznym. Jest to możliwe między innymi dzięki zastosowaniu różnorodnych metod dydaktycznych uwzględniających zróżnicowane potrzeby i zainteresowania uczniów.

Dodatkowo, grupa ucząca się języka norweskiego (UMK) pracuje również z tekstami o tematyce historycznej w ramach projektów semestralnych (dwa teksty na rok), a wiedza na z zakresu historii i kultury Norwegii i innych krajów skandynawskich jest stałym elementem dydaktyki. Regularnie omawiane są aktualne wiadomości z prasy, a bieżące zdarzenia wykorzystywane są jako inspiracja do prowadzenia zajęć. Języka studenci omawianych grup uczą się w kontekście kulturowym i społecznym, poruszając tematy dotyczące całego regionu krajów skandynawskich i nordyckich, a elementy wiedzy o kulturze stanowią inspirację do zbierania materiałów do prac licencjackich i magisterskich. Studenci mają także okazję do rozwijania swoich pasji i poszerzania wiedzy na temat Skandynawii i dalekiej Północy poprzez działanie w kole naukowym. Praca ta jest kontynuacją pracy dydaktycznej i skupia się głównie

na organizacji spotkań poświęconych filmowi, literaturze, sztuce, zagadnieniom społecznym oraz językom Północy.

Podsumowanie

Wśród studentów sekcji szwedzkiej Instytutu Lingwistyki Stosowanej przeprowadzono ankietę dotyczącą nordyckiego modelu nauczania oraz różnic w nauczaniu języka szwedzkiego a innych języków obcych. Odpowiedzi udzieliło dwudziestu jeden respondentów. Z ankiety wynika, że wszyscy wiedzą, czym jest nordycki model edukacji, oraz że zauważają istotne różnice między nauczaniem języka szwedzkiego zgodnie z opisywanym modelem a nauczaniem innych języków obcych w Instytucie. W szczególności zwracają uwagę na swobodniejszą czy nawet bezstresową, atmosferę zajęć, poczucie bezpieczeństwa, bardziej zróżnicowane materiały, dawanie ram, w których studenci sami mogą wybierać kierunek rozwoju, otwartość wykładowców na propozycje studentów. W odpowiedzi na pytanie: „Czy na zajęciach z języka szwedzkiego widoczne są elementy nordyckiego modelu nauczania? Jeśli tak, jakie?”, studenci zwracają uwagę na takie elementy modelu, jak podejście do studenta (zaufanie), autonomia, więcej pracy w grupach i prezentacji, przekazywanie praktycznych elementów języka, wskazywanie na dobre strony studenta oraz na to, co powinien jeszcze powtórzyć. Zajęcia są bardziej praktyczne i osadzone w realiach kulturowych i społecznych kraju nauczanego języka.

Widząc także wady nordyckiego modelu edukacji, wybrano z niego te elementy, które mogły stanowić o jego sukcesie i polepszeniu się w krótkim czasie wyników osiąganych przez uczniów krajów Skandynawskich. Po wdrożeniu ich w życie można było zauważyć wzrost motywacji studentów do nauki, samodzielne podejmowanie decyzji dotyczących własnego uczenia się, mniej lęku przed mówieniem i popełnianiem błędów. Będąc świadomym niedoskonałości omawianego tutaj modelu i braku możliwości przeniesienia niektórych jego elementów do polskiej edukacji, można nadal czerpać z zasobów tego modelu, sięgając po rozwiązania, które mogą usprawnić nauczanie języków (nie tylko skandynawskich) na co dzień i pomóc w osiągnięciu założonych celów komunikacyjnych. Zaletami modelu są: zaangażowanie uczących się w proces aktywnego uczenia się, koncentracja na konkretnych celach uczenia się, wzrost motywacji. Studenci są świadomi, że mogą sami decydować o swoim uczeniu się. Nabierają umiejętności samooceny w procesie uczenia się i obserwowania swoich postępów. Chcąc, by zajęcia odbywały się zgodnie z wybranymi założeniami modelu nordyckiego i dzięki temu stały się bardziej efektywne, należy wdrożyć do swojej dydaktyki opisane w artykule reguły: ocenianie,

więcej praktyki niż teorii, praca w parach i grupach, dawanie wyboru, wspólne ustalanie reguł, więcej ćwiczeń komunikacyjnych, osadzenie zajęć w realiach społecznych i kulturowych, stworzenie odpowiedniej przestrzeni do pracy.

Bibliografia

- Aasen P., 2003: *What happened to social-democratic progressivism in Scandinavia?: Restructuring education in Sweden and Norway in the 1990s*. W: *The state and the politics of knowledge*. Ed. M. W. Apple. London: RoutledgeFalmer, s. 109–148.
- Antikainen A., 2006: *Search of the Nordic model in education*. „Scandinavian Journal of Educational Research”, vol. 50, issue 3, s. 229–243.
- Arnesen A., Lundahl L., 2006: *Still social and democratic? Inclusive education policies in the Nordic welfare states*. „Scandinavian Journal of Educational Research”, vol. 50, issue 3, s. 285–300.
- Czetwertyńska G., 2015: *Ocenianie jako nauczanie i uczenie się*. „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 4–9.
- Esping-Andersen G., 1996: *The three worlds of welfare capitalism*. Cambridge: Polity Press.
- Falkner C. i in., 2023: *Förskjutningar i innehåll i SFO/Fritidshem i Skandinavien – mellan den nordiska modellens och konkurrensstatens logik*. „Pedagogisk forskning i Sverige”, årg. 28, nr 1–2, s. 100–120.
- Karlsen G. E., 2011: *Utdanning, styring og marked. Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lie S., Linnakylä P., Roe A., eds., 2003: *Northern lights on PISA: Unity and diversity in the Nordic countries in PISA 2000*. [Oslo]: University of Oslo, Department of Teacher Education and School Development.
- Lindblad S., Popkewitz T. S., 2000: *Educational governance and social inclusion and exclusion: Some conceptual difficulties and problematics in policy and research*. „Discourse”, vol. 21, issue 1, s. 5–54. <https://doi.org/10.1080/01596300050005484>
- Lindblad S., Popkewitz T. S., red., 2000: *Integration and exclusion: Analyses of policy texts in European contexts: Uppsala reports on education*. Uppsala: Department of Education, Uppsala University.
- Lindblad S., Popkewitz T. S., red., 2001: *Education governance and social integration and exclusion: Final report to the European Commission*. Brussels: European Commission.
- Proitz T. S., Aasen P., 2018: *Making and re-making the Nordic model of education*. W: *The Routledge handbook of Scandinavian politics*. Eds. P. Nedergaard, A. Wivel. London: Routledge, s. 213–228.
- Popkewitz T., Lindblad S., Strandberg J., 1999: *Review of research on education governance and social integration and exclusion: Uppsala reports on education no 35*. Uppsala: Department of Education, Uppsala University.
- Sahlberg P., 2011: *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* New York: Teachers College Press.
- Telhaug A. O., Mediås O. A., Aasen P., 2004: *From collectivism to individualism? Education as nation building in a Scandinavian perspective*. „Scandinavian Journal of Educational Research”, vol. 48, issue 2, s. 141–158.

- Wyrwa F., Wilkus-Wyrwa A., Wyrwa M., 2018: *Całość w edukacji to coś więcej niż suma szczegółów*. W: *Wspomaganie rozwoju kompetencji diagnostycznych nauczycieli*. Red. B. Niemierko, M. K. Szmigel. Kraków: Grupa Tomami, s. 65–75.

The Scandinavian concept of language classes at the University of Warsaw
and the Nicolaus Copernicus University in Toruń

A b s t r a c t: The primary aim in the article is to present the Nordic model of education and the approach to the practical implementation of glottodidactics of Scandinavian languages at the University of Warsaw and the Nicolaus Copernicus University in Toruń, with particular emphasis on their strengths and good practices on the basis of the assumptions of the Nordic model and communicative and social competences. The article presents the author's own approach to didactics of teaching Scandinavian languages: Swedish and Norwegian at the university level, based on good practices commonly used and developed over several decades in the education of the Northern countries: Finland, Sweden, Denmark, Norway and Iceland.

K e y w o r d s: Nordic model in education, Swedish, Norwegian, formative assessment, Finland

 <https://orcid.org/0000-0002-4094-6381>

 <https://orcid.org/0009-0001-3299-632X>

 <https://orcid.org/0009-0006-7201-3611>

Eva Seidl
Delia Pagano
Clara Ebner

Promoting a care- and relation-centred language pedagogy in translator and interpreter education

Abstract: This paper focuses on critical aspects of communication, interaction and emotions in the specific setting of the language classroom in translator and interpreter education at an academic level. Within Translation Studies, research on language learning and teaching for future translators and interpreters has only recently gained attraction and is now emerging as an individual area of research and practice, termed Translation- and Interpreting-oriented Language Learning and Teaching (TILLT). After exploring good practices in the TILLT classroom, the paper highlights the benefits of a care- and relation-centred language pedagogy that considers students and teachers as partners co-participating with shared responsibilities in the successful acquisition and maintenance of the specific language skills. In their conclusions, the authors look beyond the TILLT classroom and underline the implications of a care- and relation-centred approach for language teacher education and professional development in general.

Key words: higher education, translator and interpreter education, Translation- and Interpreting-oriented Language Learning and Teaching (TILLT), language pedagogy, student–teacher relationship

When it comes to communication, interaction, and emotions, Translation Studies, in recent years, have witnessed an increased interest in emotions and affect, based on psychology-related research on the profession (Hubscher-Davison, 2018), on a wellbeing-informed approach to workplace research (Manuti, 2023), or on an approach that investigates how emotions and affect shape our perceptions, behaviours, and social interactions (Koskinen, 2020). To an increasing extent, translation didactics scholars point out the vital importance for translators and interpreters to successfully cope with their emotions both

in their professional and personal life (Hubscher-Davidson, 2020). At the same time, they highlight the critical role that translator and interpreter educators play in promoting this ability in the classroom context and beyond. Alhawamdeh and Zhang (2021), for example, call for educators in academic translator education programs to help students become aware of the profession's emotional demands, and Haro-Soler (2021) stresses the importance of helping students develop a self-efficacy belief, while, at the same time, feeling responsible for students' emotional wellbeing in the educational setting.

According to the translation scholar Gary Massey (2022, p. 127), though, the aspect of emotions and affect has been so far widely neglected in the field of "teacher education and development in professional translation didactics". He therefore calls for more interfacing between translation didactics and language didactics in higher education. In this he has been recently echoed by Siever and Wehberg (2023, p. 241). Schmidhofer (2022) is convinced that the field of language didactics should be viewed as a research area in its own right in Translation Studies, which unfortunately has not been the case for a long time. Only recently has language didactics gained attraction in the research community of translator and interpreter educators. Even though translation and interpreting academic education is intended to form graduates who can work as transcultural and linguistic experts, the focus of Translation Study programs and Translation Studies research often rests on theoretical, historical, observational and more recently technological aspects, while research in the field of translation and interpreting didactics has so far been mainly devoted to the teaching of translation and interpreting proper, giving little attention to the language class.

To help address this gap, this paper explicitly focuses on the language classroom in translator and interpreter education. In it we advocate a care and relation-centred language pedagogy (Anderson et al., 2020; Pagano et al., forthcoming; Wood & Su, 2022) in which interaction between all actors involved takes place at eye level, in the classroom and beyond. This means that students and teachers act as partners and co-participants with shared responsibilities. As co-participants in the educational and research process ourselves, we offer three different perspectives on communication, interaction and emotions in the TILLT classroom. They are reflected in our roles as language educator (author 1), translator and interpreter educator (author 2), translation student and research assistant (author 3). After presenting our educational context and the framework of TILLT (Translation- and Interpreting-oriented Language Learning and Teaching), we discuss aspects of emotional interaction in the TILLT classroom. The main part of the paper, however, deals with good practices in the academic context of translator and interpreter training. These were summarized under five headings pointing out the main areas of attention for a care- and relation-based language pedagogy: (1) relevance, (2) trust and confidence,

(3) care and acknowledgment, (4) respect and feedback, and (5) self-reflection. The concluding section deals with the relevance of our recommendations for general language teacher education and professional development, aside from translator and interpreter education.

Educational context

For a better understanding of the reasons that sparked our advocacy for a care- and relation-centred language pedagogy in translator and interpreter education, it might be useful to describe the learning and teaching setup and context at the Department of Translation Studies at the University of Graz in Austria. The undergraduate programme offers a Bachelor's Degree in Transcultural Communication in two curricular languages plus German (the languages included in the curriculum are: Arabic, Bosnian/Croatian/Serbian, English, French, Hungarian, Italian, Russian, Slovenian, Spanish, Turkish, and the Austrian sign language). The graduate programme (currently under revision) includes:

- an MA in Translation with two curricular languages paired with German,
- an MA in Conference Interpreting with two curricular languages paired with German, and
- an MA in Translation and Dialogue Interpreting with one curricular language paired with German.

Finally, there is a Doctoral programme in Translation and Interpreting.

Language proficiency is crucial for the development of interpreting and translation skills. This is why upon entrance students have to possess a solid basis in at least one of the two foreign languages they want to study. For this so-called *first language* the minimum required level is B2 for German and English, A2 for French and A1/2 for the other curricular languages. Language and culture classes are pre-eminent in the three years of the BA programme and account for 67% of the total 180 ECTS credits, the rest being theoretical and elective subjects. Since the aim of these classes is the education of translators, interpreters and intercultural communicators, a specific didactic approach has been developed called *Translation- and Interpreting-oriented Language Learning and Teaching* (TILLT), the theory and practice of which is still being discussed within the scientific community (cf. Schmidhofer & Cerezo Herrero, 2021; Seel et al., 2023). However, as Seel et al. (2023, p. 2) summarize, “researchers working in TILLT agree on at least one point: They all argue that there must be different emphases when teaching translating and interpreting students, as opposed to language learners with other profiles”.

Communication, interaction, and emotions in the TILLT classroom

Scholars all over the world have long stressed emotional involvement as a factor in teaching and/or learning processes, triggering the call for more emotional intelligence in the classroom. Teaching languages “may comprise a special case within teaching more generally as it is specifically characterized by high emotionality, personally meaningful content, shifting identities, and issues surrounding motivation”, say MacIntyre et al. (2019, p. 34). In Translation and Interpreting-oriented language classes, the emotional load for both students and teachers is even greater owing to the high demands of the curriculum and the severe quality standards of the profession. For one, students need to develop (and teachers need to teach) very advanced language skills in their language pairs, comprising all language registers, several language varieties, and a good set of jargons. This proficiency has to be paralleled by an ability to understand the meaning and intention of someone else’s text in all its nuances and transfer them correctly for a target group into a target culture. To this end, language knowledge is not enough, and students need to develop (and teachers need to teach) cultural and social awareness, analytical skills and empathy.

The above processes are compounded by the fact that very often the job has to be done under time pressure, in multitasking mode and in collaboration with other colleagues and/or professionals. This means that students need to develop (and teachers need to teach) strategies to manage stress, be better organized, become more resilient, cope with frustration, be a team player, and apply convenient interpersonal skills, just to name a few. In addition, for future interpreters, aspects like voice, pronunciation, body language, poker-face, manners, etc. are relevant for the job and are therefore included in the teaching process at a very early stage. Pursuant to these targets, it goes without saying that interaction in TILLT classes inevitably takes the didactic process onto a very personal level. Feedback, for example, has to be given on how students speak, look and move, as well as on their understanding of texts and their handling of communicative situations. This does not come without emotional hazards, such as causing or reinforcing feelings of self-doubt, discouragement, fatigue, disorientation, helplessness, resignation, even frustration and burnout. To avoid such repercussions, a very special environment has to be created in which communication and interaction take place without affecting the emotional wellbeing of teachers and students. In the following the three authors suggest a set of good practices that have proven useful in building this safe haven.

Good practices of a care- and relation-centred language pedagogy

Based on personal experiences and on papers by influential scholars in the fields of psychology, emotional intelligence, language didactics and TILLT (cf. Carrington & Whitten, 2005; Deci & Ryan, 2000; Hubscher-Davidson, 2018; Mercer et al., 2018; Mortiboys, 2012; Plonsky et al., 2022; Schmidhofer, 2022), the authors have deduced a series of key teaching principles and developed a set of practical guidelines that have proved to be very useful in promoting emotional strength and resilience while at the same time boosting the acquisition of knowledge and skills. This didactic approach is based on meeting students at eye level and revolves around the following five aspects: relevance, trust and confidence, care and acknowledgement, respect and feedback, and self-reflection. These do not stand alone, but mutually promote one another.

Relevance

Successful teaching and learning depends very much on the students' conviction that what they are doing is relevant to them. This applies to content as well as to activities, soft skills, homework, extracurricular offers and even recreation. Students feel comforted if they have the impression that the teacher is not stealing their time and energy. They are motivated to know that the things they are learning will be useful to them in the immediate future or in the long run. They become passionate if they see that what they do provides practical advantages or satisfies some of their personal interests. In an article published in 2017, Delia Pagano described what she called the *Guidelines to a multiple benefit approach* (Pagano 2017, p. 110), arguing that student motivation is the higher the more practical, didactic, emotional, personal, and/or social benefits are conjoined in one and the same class or task.

Examples of practical benefits are when a topic or task may help pass an exam or is useful for another course (interdisciplinary) or teaches something that may come handy in daily life, enables students to earn money, provides a worthy entry for their portfolios or curricula, or could result in an asset when applying for a job. Didactic purposes are generally the focus of the lesson and are conducive to a gain in knowledge linked to the subject matter of the course. Emotional benefits can be of a transient nature, for example if the class turns out to be fun or challenging, but also less volatile, when for example helping to overcome one's shyness to speak in public or exam anxiety. Personal benefits are linked to the satisfaction of some individual interest or passion,

for example when the class allows to delve into a specific topic chosen by the students or to unfold their talents and creativity. Social benefits are achieved whenever social interaction takes place within or outside the class, in person or in the digitized world. Examples are pair or group works, interviews, writing or responding to comments on web-based platforms, taking decisions in class, giving feedback to peers, role-plays, etc. Telling students that you are following this approach and pointing out the benefits of the devised activities from time to time has proved to leverage intrinsic motivation and promote participation.

Trust and confidence

Transforming a classroom into a safe haven in which all participants feel free to speak out their minds, be themselves, experiment, ask, try, fail and try again depends very much on the ability to establish a climate of trust. Felten and Lambert (2020, pp. 17–18) talk of a “relationship-rich undergraduate education” enabling BA students to “experience genuine welcome and deep care, be inspired to learn, develop a web of significant relationships [and] explore questions of meaning and purpose”. In general, research on higher education teaching and learning is increasingly underscoring the role of relationship work, not only between teachers and students, but also between students and their peers. Such climate promotes one very important booster in the learning process which is self-confidence: in a “loving environment” students “learn to trust themselves and each other more and recognize their own potential for growth” (Barcelos & Coelho, 2016, p. 139).

From a practical viewpoint, the authors’ own experience and other scholars’ advice suggest that it is important to “listen to students with compassion” (Barcelos & Coelho, 2016, p. 139), put the students as human beings above everything else, communicate using a positive language, provide clear marking- and (peer-) feedback-criteria and apply them fairly, involve students in decision-making on course objectives and contents, promote sincere, constructive and democratic discussion, allow for some private space with *teacher-free zones* (especially when working online in breakout rooms), recognize and deal with *bad vibes* and animosities (high competitiveness, gender issues, cultural diversity, to name a few), practice a caring attitude.

Where there is trust, participants (teachers and students alike) are more likely to express positive emotions, but also to cherish a positive expression of emotions. This means that they will be more prone to share their opinions and feelings even when they are uncomfortable: for example, if they do not like a topic or task, if they have a personal problem, if there is conflict in the

classroom, if they feel put at a disadvantage, if the workload is excessive, etc. Expressing discomfort is something that students rarely do, for a number of reasons, but this can be detrimental to both their own wellbeing and forthcoming and to class dynamics as a whole. Another favourable effect of a relationship based on trust in the classroom is the overcoming of the generation divide: hierarchies are flattened and *clichés* dissolve with the result that participants become genuinely interested in one another and come to the conclusion that there is a lot *the old bore* or *the young sprout* can contribute to mutual growth. In the end, the teacher–student relationship is a give–and–take mechanism, where at the end of the semester or academic year teachers wonder if it was not them who learned the most. For translation and interpreting students filling the generation gap is crucial for yet another reason: since their job requires them to interact with people of all ages and step in their shoes when trying to interpret their minds or understand their texts, coming closer to the generations of their teachers, who may be in their thirties, forties, fifties or sixties, can be very valuable to start developing the right sort of empathy with possible employers and target groups on the market. Conversely, for teachers who are active as freelance translators and/or interpreters, interacting genuinely with the generation of their students makes them aware of new developments in society and helps them stay in touch with a relevant slice of possible readers, listeners.

Care and acknowledgment

In their article “Good teaching as care in higher education” (2019), authors of the University of Aotearoa, New Zealand, discuss how *caring* influences the student–teacher relationship and consequently the teaching/learning process. In a survey carried out among students of the department of Health Science and Humanities, they found out that in students’ conceptions of good teaching and effective learning *caring* was a “key marker of good teaching” (Anderson et al., 2019, p. 1).

The semantics of *caring* in the field of education is multi-layered. For one it describes teachers who are passionate about teaching and about the subject(s) they teach. Consequently, they have a genuine interest in conveying their knowledge to their students and maybe in lighting a spark in them, too. Finally, they care about the physical and emotional wellbeing of their students and about their future.

Critical voices argue that this approach risks blurring the boundaries between private and public in the teacher–student relationship. This need not be

the case. In fact, generally, *caring* translates into very simple things, starting with the straightforward act of acknowledging students as individuals i.e. not seeing them as an anonymous mass. As Wood and Su point out (2022, p. 141), students benefit from a “relationship with someone who takes an interest in [them] and to whom they are known as individuals”.

Important elements of caring collected by the three authors during their classes at the Department of Translation Studies are summarized in the following bullet list:

- show an interest in the participation and progress of students;
- notice if someone is skipping classes and show interest in the reasons;
- offer didactic support and/or device specific activities to help with learning difficulties;
- invite to office hours to deal with special cases;
- be in class or in the virtual classroom 10 minutes before start to deal with students’ questions, requests, communications, etc.;
- be aware of students’ physical wellbeing (take breaks, allow for basic needs to be catered for, make sure everyone is comfortable, make special arrangements for students with disabilities, etc.);
- be aware of students’ mental wellbeing (address failure and do not let the feeling of failure be the last thing a student experiences during class, be sure the amount of pressure and the workload are not excessive, remember students are there to learn and are not supposed to make everything right yet, etc.);
- promote integration and social interaction among students so that no one feels left out;
- find ways of making everyone shine and show their talent;
- allow time for interesting discussions if they come up even if they are not strictly related to the topic of the class.

Further examples of a caring attitude mostly amount to simple expressions of civility and courtesy, or even professionalism. Descriptions of caring in the aforementioned literature say that caring teachers make an effort to prepare their lessons accurately because they want to convey their contents most effectively. They pay attention not to overwhelm students with their enthusiasm, confuse them with their unstructured digressions or bore them with too much detail. They test their technology and make sure all supports are provided. They have a plan B lest devices break down after all or some imponderable comes in the way. They show empathy and compassion and reflect them in their communication. In short, even at academic level there are many, *safe* and very simple ways of showing and practicing care.

Respect and feedback

Alongside with care, respect is another key element that helps build trust and promote a good teaching and learning environment. As a difference to *care*, which is a little bit top-down and actually emerges from the leading role of the teacher and their position of pre-eminence, *respect* is what makes teachers and students co-participants with shared responsibilities in the educational process. In our experience and in literature (cf. Mortiboys, 2012; Värlander, 2008), the feeling of (not) being respected is closely related to aspects of sensitivity and communication. Teachers who want to show and elicit respect will require a good deal of intercultural, social and emotional competence paired with ample language and communication awareness. Consequently, they will respect their students' identity and know what language structures, contents and nonverbal signals to use so as to avoid undesirable effects.

This is generally true in teaching, but becomes particularly critical in special situations, for instance feedback-giving. Indeed, remarks, corrections and criticism on and of one's own performance or work become more acceptable when offered under controlled conditions and expressed in an appropriate way. Controlled conditions are for example the agreed rules for feedback-giving: who the feedback givers are, in what form feedback will have to be given, what categories are to be looked at, what the objective criteria are against which the performance is to be measured, etc. The appropriate way includes proper verbal expression, body language (facial expressions, gestures, eye gaze, posture and personal distance) and a mindset allowing for the "recognition of students' limits as learners" (Anderson et al., 2020, p. 11). Too often, indeed, are students of translation and interpreting measured against market standards even while still in their undergraduate program. This is not acceptable in a care- and relation-centred pedagogy.

While dealing with feedback, it is our shared conviction that the task of teachers in the TILLT classroom is not mainly judging and marking or intervening and warning: these are not very effective forms of feedback. White (2017, p. 30) puts it beautifully when he says: "teaching is a matter of good judgement rather than measurement". Teachers should therefore focus primarily on accompanying and facilitating learners during their development and providing constructive suggestions on how to improve – even on how to improve in accepting feedback; Värlander (2008), for example, invites university teachers to talk about how they themselves deal with other people's criticism, be it the students' feedback on their teaching or feedback on their freelance work. This with the aim of "[s]howing students that emotions of joy, frustration, anxiety, and confidence are closely related to learning" and are therefore perfectly legitimate (Värlander, 2008, p. 153).

Respectful and appreciative treatment of students is further demonstrated by viewing them as partners in the teaching–learning process. When teachers occasionally relinquish the leading role and leave the organization and conduction of a class or project to their students, they signal trust and consideration. Even swapping roles from time to time can be very beneficial for it allows to experience the world from the other one’s perspective, overcome gaps and develop even more trust and respect.

Self-reflection

The fifth pillar towards achieving a care- and relation-centred language pedagogy in translator and interpreter education is self-reflection. “I want my students to participate, but even more, become partners in learning and teaching. To do so, I must stay critical in and of my teaching, listen to my students, and regularly evaluate the learning process with them”, says Edes (2020, p. 84). For this exercise to be effective, however, teachers will have to trust their students’ insight and their ability to provide valuable suggestions. If they do, they will experience how useful this regular and joint evaluation of the work done together is in revealing strengths and weaknesses of the teaching/learning process, highlighting progress done, and uncovering individual needs. These outcomes may then be conducive to adjustments in method, materials and approaches.

Moreover, by asking students to join in this cooperative evaluation, listening to their feedback, and implementing their proposals, teachers show trust and respect, promote student motivation and make them co-responsible for the accomplishment of the course goals. Other aspects of self-reflection may revolve around the following questions:

- What was it like when I was a student?
- When was feedback from teachers helpful?
- How did teachers communicate that I could trust them?
- Did teachers involve students in their decisions on classroom practices or types of assignments?

Värlander (2008, p. 153), for example, encourages to remember what the main challenges were back then: “balancing obligations in the present, anxiety about the future, fear of failure, the weight of student loans, employment possibilities and the difficulty of new material”.

- What does it mean to teach well and to feel good teaching?
- What are the reasons that make me feel awful about my teaching?

The two questions above were asked during a seminar with Julie Johnson, a professor and mindfulness coach at the Middlebury Institute of International

Studies at Monterey (CA), that one of the authors attended in March 2024. Answers to the first question included: “When the students and I work in unison”, “When students take over and have fun”, “When students do not want to stop”, “When students feel confident in a job”, “To see students overcome their fears and insecurities”. Answers to the second question were: “When my lesson lacks focus and students feel politely bored”, “When I cannot *reach* the students nor by words nor by action and I feel isolated on a stage and get no reaction from the public”, “Whenever I know that I didn’t prepare my material well enough”.

Conclusion and implications for language teacher education and professional development

Irrespective of language education taking place at the primary, secondary, or tertiary level, it seems reasonable to assume that we should co-design educational encounters with our learners. According to Edes (2020, p. 85), such a pedagogical stance in which we meet “the other voice, the unknown voice or the different voice challenges us to widen our perspective on ourselves and on the world”. With the here presented good practices of a care- and relation-based language pedagogy in higher education – more explicitly, with the TILLT context – we wish to promote a trustworthy interaction between equal partners. That is to say that if we consider students as partners in learning and teaching, we must stay critical in and of our teaching, listen to our students and regularly evaluate the learning process together with them. As regards the language classroom in particular, foreign language pedagogy has experienced a shift away from seeing language learning as a primarily mental process to a more embodied and psychologically complex view. In this vein, Shaules (2023, p. 45) calls for transformative language pedagogy that can trigger “transformative change and deeply meaningful personal growth”. As we have emphasized in this paper, TILLT can be a place for high hopes, high expectations but also for deep frustrations and disappointments. Therefore, as educators, “we need to help learners successfully navigate this psychological terrain of discouragement and promise” (Shaules, 2023, p. 39).

With the aim of exploring the entanglements between translator education and general language teacher education, we suggest two strands. The first one is based on Sinclair’s (2021) argument that even if it seems to be a taboo topic in translation studies, many translation graduates (also) work as language teachers but would have benefitted from language teaching skills instruction during their formative years as translation students. In other words, more

reciprocal exchanges, in terms of research and practice, at eye level between TILLT and language pedagogy in philology would serve both parties. In such an endeavour, the relevance of this paper's five suggestions for a care- and relation-based language pedagogy not only for TILLT but also for general language education could be a starting point for collaborative projects. The second strand concerns the concept of Positive language education (PLE), as suggested by Mercer et al. (2018, p. 13) with its aim to "simultaneously develop psychological and social strengths without detracting from language goals". In a similar vein as Proietti Ergün and Ersöz Demirdağ (2023) took up Mercer et al.'s (2018) call for PLE and investigated its implementation in the Turkish higher education context, future research could examine the relevance of this paper's five aspects of a care- and relation-centred language pedagogy within a novel framework called Positive translator education (PTE). In our view, conceptualizing a framework for PTE would do justice to the fact that "showing resilience, being able to cope with their emotions, and focusing on their mental and physical well-being all play a crucial role in translators' formative years and professional career" (Seidl, 2023, p. 47).

Finally, with respect to the above-mentioned reciprocal exchanges between TILLT and language pedagogy in philology, we argue that TILLT, unfortunately, is not yet as established and well-known as a field of practice and research on its own but has great potential to contribute to language learning and teaching in general. To the best of our knowledge, there are, as of now, no continuing education programs especially for TILLT teachers nor any professional development for TILLT teacher educators. Much remains to be done in order for teachers and students in translator and interpreter education to promote exchange of pedagogic ideas as well as theoretical and conceptual development with other language teachers, teacher educators and language learners. What matters most are mutual care and trustworthy relations between all stakeholders involved.

References

- Alhawamdeh S., Zhang C., 2021: *Wellness of interpreters: Stress-related occupational hazards and possible solutions*. "New Voices in Translation Studies", vol. 24, pp. 82–93.
- Anderson V. et. al., 2020: *Good teaching as care in higher education*. "Higher Education", vol. 79, pp. 1–19.
- 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, pp. 130–144.
- Carrington D., Whitten H., 2005: *Future directions: Practical ways to develop emotional intelligence and confidence in young people*. Stafford: Network Educational Press.

- Deci E. L., Ryan R. M., 2000: *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. "The American Psychologist", vol. 55, issue 1, pp. 68–78.
- Edes I., 2020: *Listening to student voice*. "Taboo: The Journal of Culture and Education", vol. 19, issue 2, pp. 81–91.
- Felten P., Lambert L. M., 2020: *Relationship-rich education. How human connections drive success in college*. Baltimore, MD: John Hopkins University Press.
- Haro-Soler M. M., 2021: *How can translation teachers care for their students? A case study on verbal persuasion and translation students' self-efficacy beliefs*. "New Voices in Translation Studies", vol. 24, pp. 46–71.
- Hubscher-Davidson S., 2018: *Translation and emotion. A psychological perspective*. New York: Routledge.
- Hubscher-Davidson S., 2020: *The psychology of sustainability and psychological capital: New lenses to examine wellbeing in the translation profession*. "European Journal of Sustainable Development Research", vol. 4, issue 4, pp. 1–9.
- Koskinen K., 2020: *Translation and affect: Essays on sticky affects and translational affective*. Amsterdam: John Benjamins.
- MacIntyre P. D. et. al., 2019: *Stressors, personality and wellbeing among language teachers*. "System", vol. 82, pp. 26–38.
- Manuti A., 2023: *Performance and well-being in changing work environments. Pursuing a sustainable career in translation in post-pandemic times*. In: *The psychology of translation. An interdisciplinary approach*. Eds. S. Hubscher-Davidson, C. Lehr. London: Routledge, pp. 130–154.
- Massey G., 2022: *The didactics of professional translation – A success story?* In: *50 years later. What have we learnt after Holmes (1972) and where are we now?* Eds. J. Franco Aixelá, C. Olalla-Soler. Las Palmas de Gran Canaria: UPLGC ediciones, pp. 109–128.
- Mercer S. et al., 2018: *Positive language education: combining positive education and language education*. "Theory and Practice of Second Language Acquisition", vol. 4, issue 2, pp. 11–31.
- Mortiboys A., 2012: *Teaching with emotional intelligence. A Step-by-Step Guide for higher and further education Professionals* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Pagano D., 2017: *Motivation, Studierendenautonomie, neue Medien und der Leitsatz des mehrfachen Nutzens*. In: *Das Spiel der Sprachen 4*. Eds. E. Schwarz, U. Stachl-Peier. GTS – Graz Translation Studies, pp. 93–115.
- Pagano D., Ebner C., Seidl E., forthcoming: *Emotionsfokussierte Translations- und Sprachdidaktik aus Lehrenden- und Studierendenperspektive*. In: *Ausgewählte Beiträge der TRANSLATA IV*. Eds. A. Schmidhofer, & M. Á. Recio Ariza. Innsbruck: Innsbruck University Press.
- Plonsky L., Sudina E., Teimouri Y., 2022: *Language learning and emotion*. "Language Teaching", vol. 55, issue 3, pp. 346–362.
- Proietti Ergün A. L., Ersöz Demirdağ H., 2023: *The predictive effect of subjective well-being and stress on foreign language enjoyment: The mediating effect of positive language education*. "Frontiers in Psychology", vol. 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1007534>.
- Schmidhofer A., Cerezo Herrero, E., eds., 2021: *Foreign language training in translation and interpreting programmes*. Berlin: Peter Lang.
- Schmidhofer A., 2022: *Translation and interpreting-oriented language learning and teaching (TILLT): Where do we stand?* "Sendebär. Revista de Traducción e Interpretación", vol. 33, pp. 264–283. <https://doi:10.30827/sendebär.v33.23654>.

- Seel O. I., Roiss S., Zimmermann González P., eds., 2023: *Instrumentalising foreign language pedagogy in translator and interpreter training. Methods, goals and perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.
- Seidl E., 2023: *Foreign language teaching in translator and interpreter training. New linguistic concepts for changing times*. In: *Instrumentalising foreign language pedagogy in translator and interpreter training*. Eds. O. I. Seel, S. Roiss, P. Zimmermann Gonzalez. Amsterdam: John Benjamins, pp. 40–51.
- Shaules J., 2023: *Language learning as a transformative experience of resistance, adjustment, and change*. In: *Transformation, embodiment, and wellbeing in foreign language pedagogy*. Eds. J. Shaules, T. McConachy. London: Bloomsbury, pp. 39–59.
- Siever H., Wehberg A. S., 2023: *Using action-oriented methods in foreign language classes to enhance translation competence. An empirical study*. In: *Instrumentalising foreign language pedagogy in translator and interpreter training*. Eds. O. I. Seel, S. Roiss, P. Zimmermann Gonzalez. Amsterdam: John Benjamins, pp. 240–262.
- Sinclair K., 2021: *Translators and interpreters as language teachers. A case study*. In: *Multilingualism, translation and language teaching*. Ed. J. J. Martínez Sierra. Valencia: Tirant Humanidades, pp. 219–240.
- Värlander S., 2008: *The role of students' emotions in formal feedback situations*. "Teaching in Higher Education", vol. 13, issue 2, pp. 145–156.
- White R., 2017: *Compassion in philosophy and education*. In: *The pedagogy of compassion at the heart of higher education*. Ed. P. Gibbs. Switzerland: Springer Nature, pp. 19–31.
- Wood M., Su F., 2022: *Pursuing teaching excellence in higher education. Towards an inclusive perspective*. London: Bloomsbury Academic.

O edukacji językowej opartej na dbałości o relacje w klasie w ramach kształcenia tłumaczy.
Promowanie edukacji językowej skoncentrowanej na trosce i relacjach w kształceniu
tłumaczy pisemnych i ustnych

Streszczenie: Artykuł jest skoncentrowany na krytycznych aspektach komunikacji, interakcji i emocji w szczególnym środowisku zajęć językowych, to jest w ramach kształcenia tłumaczy na poziomie akademickim. Badania nad uczeniem się i nauczaniem języków obcych przyszłych tłumaczy dopiero niedawno zyskały na znaczeniu i obecnie wyłania się z nich odrębny obszar badań i praktyki, określany mianem zorientowanych na tłumaczenie uczenia się i nauczania języków obcych (ang. Translation- and Interpreting-oriented Language Learning and Teaching, TILLT). Analiza dobrych praktyk stosowanych przez nauczycieli w metodzie TILLT ukazuje korzyści płynące ze zorientowanej na dbałość o relacje edukacji językowej, w ramach której uczniowie i nauczyciele traktowani są jako partnerzy współuczestniczący w procesie skutecznego nabywania i utrwalania określonych umiejętności językowych. W swoich wnioskach autorki wychodzą poza ramy zajęć TILLT i podkreślają, że implikacje podejścia zorientowanego na dbałość o relacje są istotne dla kształcenia nauczycieli języków obcych i rozwoju zawodowego w ogóle.

Słowa kluczowe: szkolnictwo wyższe, kształcenie tłumaczy, zorientowane na tłumaczenie uczenie się i nauczanie języków obcych (TILLT), edukacja językowa, relacja student–nauczyciel

A comparative analysis of different ways of developing communicative competence in English and Norwegian A2–B1 levels coursebooks for adults

Abstract: This article delves into the significance of communicative competence, drawing from the insights of prominent scholars and researchers such as Chomsky, Hymes, Savignon, Canale, and Swain. It also examines the concept of language policy and its implications. Through a comparative analysis of English and Norwegian coursebooks targeting A2–B1 proficiency levels, the study scrutinizes their content, activities, and objectives aimed at language mastery. By closely examining selected coursebooks, the article highlights the strategies employed to foster communicative competence in both languages, offering illustrative examples of activities that contribute to its development. Additionally, focusing on adult learners, it sheds light on how the activities in both sets of coursebooks facilitate effective communication.

Key words: communicative competence, English and Norwegian coursebooks, activities, adults

In our contemporary interconnected world, the skill of effective multilingual communication is increasingly prized. Proficiency in multiple languages serves as a valuable asset, enabling individuals to bridge cultural and linguistic divides with finesse. In a globalized society, where interactions transcend geographical boundaries, the ability to communicate fluently in different languages fosters intercultural understanding and facilitates meaningful connections across diverse communities. Consequently, language education programs are dedicated to equipping learners with the necessary tools to navigate the diverse linguistic landscapes they encounter, empowering them to engage in intercultural dialogue and collaboration.

At the heart of linguistic proficiency lies the concept of communicative competence, which encompasses far more than mere mastery of grammar and

vocabulary. Communicative competence entails the ability to comprehend and express oneself effectively in various contexts, ranging from everyday conversations to professional interactions and academic discourse. It involves not only linguistic proficiency but also socio-pragmatic awareness, enabling individuals to navigate the subtleties of social norms, cultural expectations, and communicative conventions in different contexts.

Moreover, communicative competence extends beyond the ability to convey information accurately. It encompasses the skill of interpreting and responding appropriately to a wide range of communicative situations. This includes understanding implicit meanings, discerning nonverbal cues, and adapting one's communication style to suit the needs and preferences of diverse interlocutors. In essence, communicative competence enables individuals to engage in meaningful and authentic communication, fostering mutual understanding and collaboration across linguistic and cultural boundaries.

Given the pivotal role of communicative competence in fostering effective communication and intercultural competence, language education endeavours to cultivate this essential skill among learners. Through targeted instruction, interactive activities, and authentic language experiences, language educators aim to develop learners' communicative proficiency, equipping them with the linguistic and socio-pragmatic skills needed to thrive in today's interconnected world.

The origins of communicative competence

In the early stages of understanding communicative competence, the influential figure of Noam Chomsky is encountered. His groundbreaking work of 1965 established the basis for this idea. Chomsky highlighted the crucial differentiation between "competence" and "performance", where the former encapsulates knowledge about language, grammar, and comprehension, while the latter delves into the actual use of language by an individual.

Moving forward, in 1972 Dell Hymes highlighted the role of communicative competence not only in transferring and interpreting messages but also in the interpersonal arrangement of meanings within specific contexts. The definitions of grammaticality and acceptability were presented by Hymes, claiming that grammaticality relates to competence, while acceptability relates to performance.

In 1976, Susan Savignon added her perspective, rejecting the notion that communicative competence is a mere method. Instead, she defined it as what

a native speaker knows to interact effectively with others. The importance of knowing what, how, and when to communicate was emphasized.

Building upon these foundations, in 1980, Canale and Swain outlined four key competencies within communicative competence: grammatical, strategic, discourse, and sociolinguistic competence. Grammatical competence spans lexical, syntactic, morphological, phonological, and semantic aspects, emphasizing the correctness of language structures. Next, strategic competence was described as a unit encompassing verbal and non-verbal communication strategies. These strategies, whether grammatical or sociolinguistic, become vital tools in overcoming communication breakdowns and performance irregularities, facilitating enhanced speaking skills and real-life conversations. Then, discourse competence involves the cohesion and coherence of communicative functions and utterances, delving into logical and consistent combinations, whereas sociolinguistic competence pertains to the use of appropriate language in social contexts, governed by sociocultural rules.

The author of the present study adopted a blended approach, synthesizing elements from various definitions to achieve a middle-ground understanding of communicative competence. This way, the author emphasizes the multifaceted nature of communicative competence, spanning its different dimensions. This amalgamation allows for a comprehensive understanding that encompasses both theoretical underpinnings and practical applications.

Language policy

Language policy in education refers to the framework of rules, guidelines, and practices governing language use within educational institutions. It encompasses decisions about the language of instruction, support for bilingual or multilingual education, and measures to address linguistic diversity among students and communities. Essentially, language policy in education shapes the linguistic environment of schools, influencing how students learn, communicate, and interact within educational settings. Scholars such as Spolsky (2004) emphasize that language policy in education is deeply intertwined with broader sociopolitical contexts, reflecting societal attitudes toward language diversity, identity, and power dynamics. May (2008) further explores how language policy can serve as a mechanism for asserting cultural and linguistic rights, particularly for minority language speakers. However, crafting and implementing effective language policies in education is not without its challenges. Hornberger (2008) discusses the complexities of balancing linguistic diversity with the need

for a common language of instruction, navigating issues of funding, teacher training, and community engagement.

In the realm of English language teaching, language policy plays a pivotal role in shaping educational strategies and outcomes. It encompasses decisions regarding the selection of teaching materials, the use of English as a medium of instruction, and the integration of language proficiency standards. Language policy also addresses issues of inclusivity, such as accommodating diverse linguistic backgrounds among learners. Effective language policy ensures equitable access to English education while fostering linguistic diversity and cultural sensitivity.

In the context of Norwegian language teaching, language policy governs the strategies and guidelines employed to promote proficiency in the Norwegian language. It encompasses decisions on curriculum development, teaching methodologies, and language assessment standards. Additionally, language policy addresses the integration of Norwegian dialects and the recognition of linguistic diversity within Norway. Effective language policy in Norwegian language teaching aims to foster linguistic competence, cultural understanding, and social cohesion among learners.

Using coursebooks

Coursebooks have long been a cornerstone of English language teaching, offering a structured approach to learning that balances grammar, vocabulary, and communication skills. Drawing from the insights of renowned educator Jeremy Harmer (2010), the use of coursebooks transcends mere instruction. According to the author, it becomes a roadmap guiding learners through the intricate terrain of language acquisition. Harmer emphasizes the multifaceted role of coursebooks, viewing them not merely as tools for imparting linguistic knowledge but as catalysts for meaningful interaction. Through carefully curated exercises and activities, coursebooks provide a platform for students to engage with language in context, fostering a deeper understanding of its nuances and subtleties. Moreover, coursebooks serve as a common reference point, ensuring consistency across classrooms and facilitating a shared learning experience. By following a structured syllabus, teachers can effectively scaffold their instruction, addressing the diverse needs and proficiency levels of their students. However, Harmer (*ibid.*) also cautions against overreliance on coursebooks, warning against the dangers of rote memorization and mechanical practice. Instead, he advocates for a balanced approach that integrates authentic materials and real-world communication, allowing learners to apply their

language skills in meaningful ways. In line with the communicative approach, championed by Harmer and other leading educators, coursebooks play a pivotal role in fostering authentic communication. Rather than focusing solely on grammatical structures and vocabulary acquisition, they emphasize the practical use of language in real-life situations. Through communicative activities such as role-plays, discussions, and collaborative projects, coursebooks encourage students to actively engage with language, promoting fluency and confidence in communication. By integrating communicative tasks into lesson plans, teachers can create dynamic learning environments where language is not merely studied but lived. Coursebooks, thus, become vehicles for meaningful interaction, bridging the gap between classroom learning and real-world communication. However, Jeremy Harmer (*ibid.*) underscores the importance of balance. While the communicative approach advocates for authentic language use, it does not negate the value of explicit instruction and systematic practice. Coursebooks, therefore, strike a delicate equilibrium between communicative activities and structured exercises, ensuring a comprehensive and holistic approach to language learning.

Integrated skills approach

In the landscape of language teaching methodologies, the integrated skills approach stands out as a holistic framework that transcends traditional compartmentalization of language skills. At its core, the integrated skills approach advocates for the interconnectedness of language skills, recognizing that proficiency in one area enhances competence in others. Rather than treating listening, speaking, reading, and writing as isolated components, teachers employing this approach design lessons that seamlessly weave together these skills, reflecting the authentic nature of language use in real-world contexts. Drawing inspiration from the works of language acquisition theorists such as Stephen Krashen (1982), the integrated skills approach emphasizes meaningful communication and comprehension. By engaging students in tasks that require them to process and produce language across multiple modalities, teachers create rich learning experiences that mirror the complexities of real-life communication. Moreover, the above-mentioned approach promotes learner autonomy and critical thinking skills. By immersing students in authentic materials and tasks that require them to synthesize information from various sources, teachers empower learners to navigate and make sense of the language independently.

However, implementing the integrated skills approach presents its challenges, requiring careful planning and coordination to ensure a harmonious balance

between the different language skills. Additionally, teachers must be mindful of the diverse needs and proficiency levels of their students, adapting materials and tasks accordingly to foster inclusive and engaging learning environments.

Description of the research design

The objective of this study is to assess and compare the efficacy of English and Norwegian coursebooks designed for adult learners at A2 and B1 proficiency levels, particularly in terms of their ability to facilitate the development of communicative competence through various activities. The author has selected two sets of coursebooks for this analysis. Table 1 outlines the chosen textbooks.

Table 1.

Coursebooks chosen for the study

	English coursebooks	Norwegian coursebooks
A2	Clare, A., Wilson, JJ. (2022). <i>Speakout 3rd edition A2</i> . London: Pearson.	Ellingsen, E., Mac Donald, K. (2018). <i>På vei</i> . Oslo: Cappelen Damm.
B1	Clare, A., Wilson, JJ. (2022). <i>Speakout 3rd edition B1</i> . London: Pearson.	Ellingsen, E., Mac Donald, K. (2021). <i>Stein på stein</i> . Oslo: Cappelen Damm.

The abovementioned coursebooks have been compared in terms of four skills: speaking, listening, reading, and writing, and their contribution to the development of communicative competence. The selection of the subject for this study was influenced by multiple factors, including popularity, accessibility, teaching hours, edition, and series of coursebooks. Both sets of coursebooks chosen are renowned for their popularity and accessibility, being readily available both in physical and online formats. Moreover, they are designed to accommodate approximately 90–120 teaching hours, making them comprehensive resources for language learners. Additionally, both sets represent the latest editions, authored by the same individuals, and published by the same reputable publishing house, ensuring consistency and relevance in their content.

Data presentation and analysis

This segment of the article delves into the presentation and analysis of the data pertaining to activities developing communicative competence found in

English and Norwegian coursebooks. By examining the types of activities offered across different proficiency levels, it aims to uncover patterns, disparities, and valuable insights relevant to language education.

English language textbooks are typically structured to expose students to a wide range of linguistic and communicative contexts. Consequently, they encompass a variety of discourse genres. Below are some of the most frequently encountered discourse genres in both Norwegian and English textbooks at A2–B1 levels:

- Dialogues;
- Letters and e-mails;
- Newspaper articles;
- Stories;
- Interviews;
- Essays;
- Instructions;
- Advertisements and announcements.

Furthermore, the activities included in both coursebooks refer to different forms of communication and expression used in various contexts and social situations. Here are some basic categories:

- Narrative discourse (e.g., short stories, novels, and biographies);
- Descriptive discourse (e.g., travel articles, and guidebooks);
- Argumentative discourse (e.g., argumentative essays, scholarly papers);
- Expository discourse (e.g., instruction manuals, scientific articles);
- Persuasive discourse (e.g., advertisements);
- Poetic discourse (e.g., poems, song lyrics, and literary fiction);
- Critical discourse (e.g., critical reviews, and research studies).

Each of these genres has distinct characteristics and functions that affect how it is used and perceived by its audience. Each serves different educational purposes and helps students develop a variety of language skills in contexts similar to real-life communication situations.

Speaking

When examining the types of speaking activities included in English and Norwegian coursebooks at A2 and B1 levels, certain patterns and differences emerge. The following table presents the types of activities in both sets of coursebooks at A2 and B1 levels of proficiency.

Table 2.

Types of activities in terms of speaking

	Types of activities in English coursebooks	Types of activities in Norwegian coursebooks
A2	1. Picture description 2. Group discussion (based on diagrams, and videos) 3. Reading and recording yourself	1. Picture description 2. Group discussion (based on questions)
B1	1. Picture description 2. Group discussion (based on diagrams, and videos) 3. Reading and recording yourself	1. Picture description 2. Group discussion (based on questions, pictures, and quotes) 3. Role-play 4. Presenting in the classroom

The data reveal a parallel structure in the speaking activities provided in the English and Norwegian coursebooks, particularly at the A2 level, where the emphasis is placed on foundational skills, such as describing pictures and engaging in group discussions. When it comes to the development of communicative competence through these activities, it can be said that picture description encourages learners to use descriptive language and vocabulary. By engaging in this task, students practice their speaking skills as they articulate their observations and interpretations. Picture description activities also foster critical thinking, as students analyze visual information and convey their thoughts effectively, thereby enhancing their ability to communicate ideas clearly and coherently. On the other hand, group discussions provide an opportunity for students to express their opinions, share ideas, and engage in meaningful conversations with their peers. Through active participation in discussions on various topics, learners develop their speaking and listening skills as they communicate, negotiate meaning, and respond to others' contributions. Group discussions also cultivate interpersonal communication skills such as turn-taking, active listening, and respectful dialogue, contributing to the development of communicative competence in real-life communicative contexts.

At the B1 level, however, the Norwegian coursebooks demonstrate a broader spectrum of speaking tasks, incorporating more varied and interactive activities such as role-play and classroom presentations.

Regarding the fostering of communicative competence, role-play involves students assuming different roles and engaging in simulated real-life scenarios. By immersing themselves in these role-play situations, learners practice using language in context, negotiate meaning, and develop interpersonal communication skills. Role-play activities encourage spontaneity, creativity, and improvisation, fostering fluency and confidence in speaking. The use of classroom presentations requires students to organize their thoughts, structure their ideas coherently, and deliver information effectively to an audience. By preparing and delivering presentations, learners practice public speaking skills, including

articulation, organization, and delivery. Presentations also foster critical thinking as students research and analyze information, select relevant content, and present their findings persuasively. The presence of these activities suggests a progression in linguistic complexity and communicative competence within the Norwegian curriculum, encouraging students to engage more deeply with the language through diverse speaking tasks. Such differences highlight the nuanced approach taken in language education to cater for the specific needs and linguistic contexts of learners at different proficiency levels. The Norwegian set of coursebooks contains more tasks as the language level increases, whereas the English coursebooks contain the same amount.

Listening

The presented table outlines the types of listening activities included in the English and Norwegian coursebooks at both A2 and B1 proficiency levels. Upon analysis, several key observations and implications emerge regarding the nature and structure of listening tasks in language education.

Table 3.

Types of activities in terms of listening

	Types of activities in English coursebooks	Types of activities in Norwegian coursebooks
A2	1. True or false questions 2. Closed questions 3. Open-ended questions	1. True or false questions 2. Closed questions 3. Open-ended questions
B1	1. True or false questions 2. Closed questions 3. Open-ended questions	1. True or false questions 2. Closed questions 3. Open-ended questions

At both proficiency levels, there is remarkable consistency between the English and Norwegian coursebooks in terms of the types of listening activities offered. True-or-false questions, closed questions, and open-ended questions are common features across both language contexts. This consistency suggests a universal approach to listening comprehension exercises, emphasizing the importance of fundamental skills, such as comprehension, inference, and critical thinking, irrespective of language. Both sets of coursebooks contain the same number and type of tasks regardless of the language level. Additionally, they contain tasks at the same level of complexity, but at a different linguistic level. Their occurrence is regular.

In terms of the development of communicative competence it can be observed that open-ended questions encourage students to provide more elaborate responses, fostering communicative competence by promoting critical thinking, creativity, and expressive language use. These questions require students to articulate their thoughts, opinions and ideas in greater detail, allowing for more meaningful communication and interaction. On the other hand, while true-or-false and closed questions may not directly contribute to the development of communicative competence in the same way as more open-ended questions, they can still serve a valuable purpose in language learning. True-or-false questions can help students practice recognizing and understanding key information, as well as refining their ability to express agreement or disagreement concisely. Additionally, closed questions can be useful for eliciting specific vocabulary or grammar structures and can help students practice forming concise responses.

Reading

The following table shows a comparison between the English and Norwegian coursebooks in terms of reading activities developing communicative competence. It reveals several key observations regarding reading activities.

Table 4.

Types of activities in terms of reading

	Types of activities in English coursebooks	Types of activities in Norwegian coursebooks
A2	1. Reading texts, e-mails, blog posts, travel guides, chat messages, and dialogues 2. True or false questions 3. Closed questions 4. Open-ended questions 5. Definition matching	1. Reading e-mails, advertisements, invitations, blog posts, chat messages, dialogues, and fun facts 2. Closed questions 3. Open-ended questions 4. Finding synonyms
B1	1. Reading texts, e-mails, blog posts, travel guides, chat messages, and dialogues 2. True or false questions 3. Closed questions 4. Open-ended questions 5. Definition matching	1. Reading texts, e-mails, advertisements, invitations, blog posts, chat messages, dialogues, and fun facts 2. True or false questions 3. Closed questions 4. Open-ended questions 5. Finding synonyms 6. Definition matching

As can be seen from the table above, the English coursebooks maintain a consistent number of tasks across language levels, while the Norwegian ones increase the number of tasks as proficiency levels rise. This indicates a tailored approach in the Norwegian materials, potentially allowing for more comprehensive skill development as the learners' progress. Moreover, the English coursebooks appear to offer a consistent range of tasks regardless of the language level, while the Norwegian coursebooks feature a wider selection of activities as proficiency levels advance. This implies a richer learning experience for the Norwegian learners, possibly catering for varied learning styles and interests. While the English coursebooks feature tasks of the same complexity but at different linguistic levels, the Norwegian coursebooks include tasks of higher complexity at advancing proficiency levels. This suggests a nuanced approach in the Norwegian materials, challenging the learners with progressively sophisticated linguistic demands as they advance. In terms of fostering the communicative competence and effective communication, reading various texts exposes learners to different styles, genres, and registers of language, thereby enhancing their reading comprehension skills and expanding their vocabulary. It promotes familiarity with informal language and colloquial expressions, contributing to communicative competence in both written and spoken communication. Next, activities that involve finding synonyms encourage the learners to expand their vocabulary and develop their lexical knowledge. By identifying synonyms for words or phrases within a given context, students not only enhance their understanding of word meanings but also learn to use language more flexibly and precisely. This skill is particularly valuable for effective communication, as it allows learners to convey their ideas more accurately and express themselves with greater nuance. Lastly, by engaging in definition matching activities, learners reinforce their understanding of vocabulary and develop their ability to comprehend and produce language accurately. Definition matching exercises also encourage learners to think critically about word meanings and usage, promoting deeper engagement with the language. Moreover, this activity helps students make connections between words and their meanings, facilitating the retention and retrieval of vocabulary in both receptive and productive contexts. As a result, definition matching activities contribute to the development of communicative competence by strengthening learners' lexical skills and enhancing their overall language proficiency.

Writing

Upon examining the English and Norwegian coursebooks in terms of writing activities, several conclusions can be drawn. Table 5 shows the types of activities that may be found in both sets. As can be seen below, both the English and Norwegian coursebooks are found to contain effective activities aimed at fostering the development of communicative competence through writing. This implies a mutual emphasis in both languages on enriching learners’ capacity for conveying thoughts through written means. Additionally, both the English and Norwegian coursebooks maintain consistency in the number of writing tasks across language levels. This regular occurrence of tasks indicates a systematic approach to writing instruction, ensuring learners receive consistent practice opportunities regardless of their proficiency level. The English and Norwegian coursebooks offer the same types of writing tasks regardless of the language level. This consistency suggests a standardized approach to writing instruction, possibly focusing on fundamental writing skills and genres applicable across different proficiency levels. Moreover, both sets of coursebooks feature writing tasks at the same level of complexity but at different linguistic levels. This indicates a structured progression in writing instruction, where tasks are designed to challenge learners appropriately based on their language proficiency while maintaining a consistent level of complexity.

Table 5.

Types of activities in terms of writing

	Types of activities in English coursebooks	Types of activities in Norwegian coursebooks
A2	1. Writing e-mails 2. Writing short stories 3. Writing articles 4. Writing essays 5. Writing blog posts 6. Writing personal profiles 7. Writing chat messages	1. Writing short stories 2. Writing e-mails 3. Writing articles 4. Picture description
B1	1. Writing e-mails 2. Writing short stories 3. Writing articles 4. Writing essays 5. Writing blog posts 6. Writing personal profiles 7. Writing chat messages	1. Writing short stories 2. Writing e-mails 3. Writing articles 4. Picture description

When it comes to the effectiveness of the above-mentioned activities in terms of the development of communicative competence, it should be mentioned

that composing various texts requires learners to apply conventions of formal or informal written communication depending on the context and recipient. Through writing their own texts, students practice structuring their messages logically, organizing information effectively, and using appropriate language register. This activity also encourages learners to consider the purpose and audience of their communication, fostering awareness of communicative norms and conventions. Also, it allows learners to unleash their creativity and imagination while practicing narrative writing skills. Writing activity encourages learners to use descriptive language, dialogue, and figurative devices to engage readers and convey meaning effectively. Moreover, composing their own writing challenges learners to formulate and support arguments, analyze complex issues, and present evidence to substantiate their claims, thus contributing to their communicative competence.

Conclusive remarks

It is quite impossible to determine which coursebook is more effective, as the overall evaluation depends on various factors, including the specific learning objectives, the needs of learners, teaching methodologies, and the preferences of educators and students.

Table 6.

Summary of the analysis of languages and proficiency levels in terms of four skills

	English A2	Norwegian A2	English B1	Norwegian B1	Both
Speaking	✓			✓	
Listening					✓
Reading	✓			✓	
Writing	✓		✓		

Both sets of coursebooks contain effective activities fostering the development of communicative competence. However, it seems that the English coursebooks cope better at the A2 level, because they contain more types of tasks, whereas the Norwegian coursebooks contain a larger selection of tasks, at a higher level of diversity and complexity as the language level increases. Moreover, the English coursebooks seem to excel in providing consistency and structure, with a regular occurrence of activities regardless of language level. This approach may be beneficial for the learners who thrive in predictable learning environments and prefer a clear progression of tasks. On the other hand, the Norwegian coursebooks offer a greater variety of tasks and higher

complexity as learners advance, which can be advantageous for promoting deeper engagement and linguistic development. This approach may suit the learners who benefit from more diverse learning experiences and challenges tailored to their proficiency level.

One potentially alarming aspect here is the discrepancy in task diversity and complexity between the English and Norwegian coursebooks at different proficiency levels. This suggests that learners using the English coursebooks may encounter a plateau in task diversity and complexity as they progress, potentially hindering their linguistic development and engagement. Conversely, learners using the Norwegian coursebooks may face challenges that are too advanced for their proficiency level, leading to frustration and demotivation. Additionally, the observation that the English coursebooks provide consistency and structure across proficiency levels may raise concerns about adaptability and flexibility in meeting the diverse needs of learners. A rigid approach to coursebook design could limit educators' ability to tailor instruction to individual learning styles and preferences, potentially resulting in disengagement and ineffective learning outcomes.

Ultimately, the effectiveness of coursebooks in fostering communicative competence depends on how well they align with the specific needs and preferences of learners and educators. Both types of coursebooks have their strengths, and the choice between them may vary depending on individual learning and teaching styles.

References

- Canale M., Swain M., 1980: *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. "Applied Linguistics", vol. 1, issue 1, pp. 1–47.
- Chomsky N., 1965: *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.
- Clare A., Wilson J. J., 2022: *Speakout 3rd edition A2*. Pearson.
- Clare A., Wilson J. J., 2022: *Speakout 3rd edition B1*. Pearson.
- Ellingsen E., Mac Donald K., 2018: *På vei*. Cappelen Damm.
- Ellingsen E., Mac Donald K., 2021: *Stein på stein*. Cappelen Damm.
- Harmer J., 2010: *How to teach English*. New edition. Pearson Education Limited.
- Hornberger N. H., 2008: *Language policy and planning: what's the latest?* "Language Teaching", vol. 41, issue 1, pp. 109–140.
- Hymes D. H., 1972: *On communicative competence*. In: *Sociolinguistics. Selected readings*. Eds. J. B. Pride, J. Holmes. Penguin, pp. 269–293.
- Krashen S., 1982: *Principles and Practice in Second language acquisition*. Pergamon Press Inc.
- May S., 2008: *Language and minority rights: ethnicity, nationalism, and the politics of language*. New York: Routledge.

Savignon S., 1976: *Communicative competence: theory and classroom practice*. Paper presented at the Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages, Detroit, Michigan.

Spolsky B., 2004: *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Analiza porównawcza różnych sposobów rozwijania kompetencji komunikacyjnej w podręcznikach do nauki języka angielskiego i norweskiego na poziomach A2–B1 dla dorosłych

Streszczenie: Autorka artykułu omawia znaczenie kompetencji komunikacyjnej, czerpiąc z prac znanych uczonych, takich jak Chomsky, Hymes, Savignon, Canale i Swain. Ponadto analizuje pojęcie polityki językowej i jej implikacje. Poprzez analizę porównawczą podręczników do nauki języka angielskiego i norweskiego na poziomach biegłości A2–B1, autorka przygląda się ujętym w nich treściom, działaniom i celom ukierunkowanym na opanowanie języka. Poprzez dokładne przeanalizowanie wybranych podręczników podkreśla strategie stosowane w celu rozwijania kompetencji komunikacyjnej, przykłady działań, które przyczyniają się do jej rozwoju. Ponadto, koncentrując się na dorosłych uczniach, rzuca światło na to, jak wskazane w podręcznikach zadania ułatwiają i rozwijają efektywną komunikację.

Słowa kluczowe: Kompetencja komunikacyjna, podręczniki do nauki języka angielskiego i norweskiego, ćwiczenia, dorośli

O Redaktorach

Danuta Gabryś-Barker – profesor doktor habilitowana (*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. Autorka dwóch monografii naukowych i ponad dwustu artykułów naukowych w kraju i za granicą, redaktor dwudziestu ośmiu tomów monograficznych, współredaktor drugiej edycji *The encyclopedia of applied linguistics* (Wiley), redaktor naczelną kwartalnika „International Journal of Multilingualism” oraz do października 2023 roku redaktor naczelną półrocznika „Theory and Practice of Second Language Acquisition”. Uhonorowana tytułem Distinguished Scholar of Multilingualism (2022), przyznawanym przez International Association of Multilingualism. 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 działa na rzecz zapewniania wysokiej jakości kształcenia, wspierania rozwoju zawodowego lektorów oraz stosowania innowacyjnych rozwiązań w dydaktyce języków obcych. Autor rozprawy doktorskiej na temat e-learningu w procesie nauczania języków obcych ukierunkowanego na rozwijanie kompetencji kluczowych, autor publikacji poświęconych glottodydaktyce i e-learningowi akademickiemu, certyfikowany metodyk zdalnego nauczania (SEA) i akredytowany tutor (Collegium Wratislaviense).

O Autorach

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

Iwona Dronia – doktor habilitowana, profesor uczelni w Instytucie Lingwistyki Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Główne obszary jej zainteresowań to teoria i badania SLA, analiza dyskursu (w szczególności dyskursu nauczycieli akademickich), socjopragmatyka i rozwój kompetencji pragmatycznej, a także komunikacja międzykulturowa i międzypokoleniowa. Ostatnio opublikowała monografię *Communicating with Generation Z: The development of pragmatic competence of advanced Polish users of English* (2022) oraz artykuły: *Maintaining respectful? Communication by Generation Z students: The case of written discourse in the academic settings* (w: *Language, culture, identity: Between ethnolinguistics and ethnomethodology*, eds. Maria Banaś, Grzegorz Wlaźlak, 2023), *“Born to be digital”: Communication preferences of Society 5.0 and their Generation Z members – findings from the diaries study pilot* (w: *Language, technology, and humanities in Society 5.0*, eds. Maria Banaś, Grzegorz Wlaźlak, 2025).

Clara Ebner – student and research assistant working on her master thesis on easy language at the Department of Translation Studies at the University of Graz. Her research areas are easy read, machine translation and language learning.

Marcin Gliński – doktor nauk humanistycznych z zakresu dydaktyki literatury, absolwent Wydziału Filologicznego oraz Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, wieloletni wykładowca

Uniwersytetu Śląskiego na kierunkach angielskojęzycznych, Regionalnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli WOM w Katowicach oraz Akademii WSB w Dąbrowie Górniczej, certyfikowany trener metodyczny, wieloletni redaktor rubryki „ELT Treasures” w magazynie „The Teacher”, tłumacz języka angielskiego w Organizacji Narodów Zjednoczonych.

Julia Makowska-Songin – doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, zawodowo związana ze Studium Języków Obcych Śląskiego Uniwersytetu Medycznego w Katowicach, od 2015 roku pełni funkcję kierownika Studium. Specjalizuje się w nauczaniu angielskiego języka medycznego. Autorka i współautorka publikacji naukowych i dydaktycznych z zakresu krytycznej analizy dyskursu, glottodydaktyki języków specjalistycznych oraz rozwoju zawodowego nauczycieli akademickich. Jedną z najnowszych to podręcznik akademicki dla słuchaczy Szkoły Doktorskiej *Academic English for doctors and health practitioners: A practical workbook for doctoral students* (współautorka: Marzena Dyszy; 2021).

Anna Mystkowska-Wiertelak – doktor habilitowana, profesorka Uniwersytetu Wrocławskiego. Jej zainteresowania badawcze obejmują nauczanie gramatyki, motywację, autonomię, zaangażowanie ucznia, gotowość komunikacyjną, zjawisko przepływu, emocje oraz strategie uczenia się języka, ze szczególnym uwzględnieniem strategii afektywnych. Autorka i współautorka wielu publikacji, m.in. w czasopismach takich jak: „System”, „Language Teaching Research”, „Language Learning Journal”, „Studies in Second Language Learning and Teaching”, „International Journal of Applied Linguistics”. Współautorka (razem z Mirosławem Pawlakiem) książek *Production-oriented and comprehension-based grammar teaching in the foreign language classroom* (2012) oraz *Willingness to communicate in instructed second language acquisition* (2017).

Agata Olszowa – absolwentka Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, lektorka języka chińskiego w Centrum Języka i Kultury Chińskiej Uniwersytetu Śląskiego, lektorka języka angielskiego, tłumaczka i promotorka literatury (szczególnie azjatyckiej) w sieci.

Delia Pagano – senior lecturer at the Department of Translation Studies at the University of Graz and freelance translator and interpreter for Italian, English, and German. Her main fields of academic interest cover the integration of emotional intelligence in interpreter and translator training and, more recently, human-machine interaction and conflict.

Anna J. Piwowarczyk – doktor nauk ekonomicznych w dyscyplinie nauk o zarządzaniu, adiunkt w Zespole Języka Niemieckiego Centrum Językowego

Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie. Absolwentka filologii germańskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie. Autorka artykułów naukowych i monografii *Kompetencje komunikacji międzykulturowej. Rozwój kompetencji przyszłych ekonomistów i menedżerów*. Jej zainteresowania naukowo-badawcze koncentrują się wokół rozwoju kompetencji komunikacyjnych w procesie kształcenia języków obcych, kompetencji międzykulturowych oraz inteligencji kulturowej.

Agata Radecka – doktor nauk społecznych, zawodowo związana ze Studium Języków Obcych Śląskiego Uniwersytetu Medycznego w Katowicach. Od 2018 roku redaktorka języka angielskiego czasopisma naukowego „Edukacja Dorosłych” wydawanego przez Akademickie Towarzystwo Andragogiczne. Współautorka podręcznika do nauki języka angielskiego medycznego *Say it in English: Communication in healthcare* (wraz z Julią Makowską-Songin i Renatą Sowińską-Mitas; 2022). W 2023 roku jej praca doktorska wygrała konkurs Monografie FRSE zorganizowany przez Wydawnictwo FRSE, została opublikowana jako monografia *Uczenie (się) w ponowoczesności. Rola zawodowa nauczycieli i nauczycielek akademickich języka angielskiego specjalistycznego*. Jej zainteresowania badawcze skupiają się na badaniach narracyjnych, pedeutologii oraz nauczaniu języków obcych specjalistycznych.

Zofia Rak – doktor nauk humanistycznych z zakresu językoznawstwa. Emerytowany pracownik Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie. Posiada wieloletnie doświadczenie w nauczaniu języków specjalistycznych, w tym niemieckiego języka gospodarki.

Eva Seidl – German language teacher at the Department of Translation Studies and at the Centre for Language, Plurilingualism and Didactics at the University of Graz. She writes and presents widely on issues of international higher education and Translation- and Interpreting-oriented Language Learning and Teaching (TILLT).

Sylvia Stachurska-Ćwiek – asystent w Instytucie Językoznawstwa Uniwersytetu Jana Długosza w Częstochowie, gdzie pełni funkcję dyrektora Uniwersyteckiego Centrum Kształcenia Ustawicznego. W 2016 roku ukończyła dzienne studia doktoranckie w zakresie językoznawstwa na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Opolskiego. Jej zainteresowania badawcze obejmują: nauczanie wspomagane komputerowo, rozwijanie kompetencji komunikacyjnej, metodykę nauczania małych dzieci oraz stosowanie metody dramy w nauczaniu wczesnoszkolnym. Ma uprawnienia egzaminatora ETS w zakresie przeprowadzania egzaminu TOEIC, Pearson English International Certificate oraz Pearson English International Certificate for Young Learners.

Maria Stec – doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, specjalistka w zakresie lingwistyki stosowanej, nauczyciel akademicki zatrudniony na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach na stanowisku profesora uczelni w Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych oraz w Szkole Doktorskiej, na Wydziale Sztuki i Nauk o Edukacji w Cieszynie i Wydziale Humanistycznym w Katowicach. Autorka czterdziestu czterech artykułów opublikowanych w kraju i za granicą, tłumaczka tekstów filozoficznych, prawniczych i artystycznych, autorka recenzji materiałów dydaktycznych z zakresu nauczania języka angielskiego dla Ministerstwa Edukacji. Jej główne zainteresowania obejmują przyswajanie języków obcych i multimodalność. Szczególnie interesuje się konstrukcją, implementacją i ewaluacją materiałów do nauczania języków obcych, a także metodologią wizualną oraz multimodalną analizą dyskursu w materiałach dydaktycznych.

Anna Sworowska – doktor nauk humanistycznych, skandynawistka i germanistka, adiunkt na Wydziale Językoznawstwa Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, asystent w Instytucie Lingwistyki Stosowanej Wydziału Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego. Absolwentka filologii szwedzkiej oraz filologii germańskiej na Wydziale Neofilologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, stopień doktora w zakresie językoznawstwa uzyskała na Uniwersytecie Warszawskim.

Natalia Szkop – absolwentka Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Stopień magistra w dziedzinie językoznawstwa uzyskała w 2022 roku, kończąc studia filologiczne z wyróżnieniem. Jej główne obszary zainteresowań to kompetencja komunikacyjna, pozytywna dyscyplina w klasie języka obcego oraz andragogika.

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 wspólną płaszczyznę łączącą badania naukowe w dziedzinie glottodydaktyki z praktyką dydaktyczną. Zaangażowana w przywrócenie rangi drugich języków nauczanych w ramach lektoratów na uczelniach wyższych.



STUDIUM PRAKTYCZNEJ NAUKI JĘZYKÓW OBCYCH

Uniwersytet Śląski w Katowicach



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

www.spnjo.us.edu.pl

www.us.edu.pl/kolegium/spnjo/poza-lektoratem/kursy

www.us.edu.pl/kolegium/spnjo/poza-lektoratem/certyfikaty

www.konferencjaspnjo.us.edu.pl

el.us.edu.pl/spnjo



Projekt okładki
Adam Malski

Redakcja tekstów polskich
Anna U. Piłśniak

Korekta tekstów polskich
Adriana Szaforz

Redakcja i korekta tekstów angielskich
Aleksandra Kalaga

Łamanie
Marek Zagniński

Redaktorzy inicjujący
Marcin Buczyński
Przemysław Pieniążek

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.4252>

Komunikacja, interakcja i emocje w procesie kształcenia językowego z perspektywy ucznia, nauczyciela i badacza / pod redakcją Danuty Gabryś-Barker i Ryszarda Kalamarza. – Wydanie I. – Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2025. – (Publikacje Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych ; 9)

ISBN 978-83-226-4487-4

(wersja elektroniczna)

ISSN 2719-8065

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Jordana 18, 40-043 Katowice
<https://wydawnictwo.us.edu.pl>
e-mail: wydawnictwo@us.edu.pl

Wydanie I. Ark. druk. 14,0. Ark. wyd. 15,5. PN 4252.

Monografia *Komunikacja, interakcja i emocje w procesie kształcenia językowego z perspektywy ucznia, nauczyciela i badacza* jest kolejną pozycją w serii Publikacje Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych, w której ukazują się prace z zakresu współczesnej problematyki nauczania języków obcych.

Monografia została poświęcona bardzo istotnej – i wciąż aktualnej we współczesnej glottodydaktyce – kwestii, jaką jest komunikacja na lekcji języka obcego i towarzyszące jej emocje. [...] Zebrane teksty przedstawiają ciekawe perspektywy badawcze oraz pokazują różnorodne praktyki glottodydaktyczne, które mogą stanowić inspirację zarówno dla studentów ścieżki metodycznej, praktykujących nauczycieli, jak i dla badaczy zajmujących się tematyką kształcenia językowego.

Z recenzji wydawniczej
dr. hab. Radosława Kucharczyka, prof. UW



ISSN 2719-8065
Egzemplarz bezpłatny

ISBN 978-83-226-4487-4



Więcej o książce

