

PAŃSTWOWA SZKOŁA WYŻSZA
im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej
INSTYTUT NEOFILOLOGII

**Rozwijanie wiedzy, umiejętności i postaw
w kształceniu neofilologicznym
– nowe wyzwania**

Redakcja

**Halina Chodkiewicz
Roman Lewicki**

Biała Podlaska 2013

Wydawca

Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II
w Białej Podlaskiej

Recenzent

prof. dr hab. Maria Wysocka

Redakcja techniczna

dr Izabela Dąbrowska

© Copyright by Państwowa Szkoła Wyższa
im. Papieża Jana Pawła II
w Białej Podlaskiej

ISBN: 978-83-61044-94-9

Nakład: 150 egzemplarzy
Liczba arkuszy wydawniczych: 17,4 ark. wyd.



Wydawnictwo PSW JPII
ul. Sidorska 95/97, p. 231R
21-500 Biała Podlaska
www.pswbp.pl

Projekt okładki:
Print-Art. Rafał Tymoszek

Skład i druk:
Agencja Reklamowa TOP, ul. Toruńska 148, 87-800 Włocławek,
tel.: 54 423 20 40, fax: 54 423 20 80, www.agencjatop.pl

Spis treści

| | |
|---|---|
| Halina Chodkiewicz, Roman Lewicki Od redaktorów | 7 |
|---|---|

I. Wiedza, umiejętności i postawy – kluczowe kategorie w kształceniu neofilologicznym

| | |
|---|----|
| Halina Chodkiewicz Rola uczenia się z tekstu w budowaniu kompetencji językowych oraz wiedzy przedmiotowej na kierunkach neofilologicznych | 13 |
| Izabela Dąbrowska Sylabus jako podstawa doskonalenia procesu rozwijania wiedzy, umiejętności i postaw w kształceniu neofilologicznym w świetle wymogów Krajowych Ram Kwalifikacji | 28 |

II. Wiedza o literaturze i kulturze a praca nad językiem

| | |
|---|-----|
| Beata Kiersznowska, Ewa Witczyńska Język mniej obcy niż kultura. Rola treści kulturowych w nauczaniu języków obcych | 45 |
| Ewa Fiutka, Agata Harasimiuk Kompetencje językowe w nauczaniu historii Wielkiej Brytanii i Stanów Zjednoczonych na poziomie studiów licencjackich filologii angielskiej | 60 |
| Marta Popławska Nauczanie literatury amerykańskiej na studiach neofilologicznych – cele, wyzwania, możliwości | 73 |
| Barbara Struk Literatura dziecięca w rozwoju umiejętności czytania w języku obcym – ważki temat w kształceniu neofilologa | 84 |
| Wanda Kubiak Rola krótkich opowiadań satyrycznych Michaiła Zoszczenki w nauczaniu języka rosyjskiego i literatury | 101 |

III. Doskonalenie umiejętności językowych

| | |
|--|-----|
| Małgorzata Krzemińska-Adamek Testowanie rozmiaru wiedzy leksykalnej studentów neofilologii – możliwości i problemy..... | 113 |
| Larysa Grzegorzewska Czy istnieje związek pomiędzy inteligencją a strategią uczenia się gramatyki?..... | 121 |
| Edyta Klimiuk, Urszula Szalast-Bytys Teoria i praktyka w nauczaniu obcojęzycznej leksyki (na przykładzie języka rosyjskiego)..... | 138 |
| Katarzyna Oszust Kilka refleksji o tłumaczeniu w procesie nauczania języka rosyjskiego | 152 |
| Katarzyna Tymoszuk Dydaktyka translacji na studiach filologicznych I stopnia w obliczu Krajowych Ram Kwalifikacji | 161 |

IV. Postawy autonomiczne i społeczne studenta neofilologii

| | |
|---|-----|
| Małgorzata Dąbrowska Rozwijanie kompetencji strategicznej i indywidualnej gotowości do uczenia się przez całe życie w kształceniu neofilologicznym | 173 |
| Anna Kalbarczyk, Iwona Wińska Nagrywanie własnych wypowiedzi w języku angielskim jako forma rozwijania sprawności mówienia oraz promowania autonomii ucznia | 196 |
| Elżbieta Struczyk-Doluk Prasa obcojęzyczna w nauczaniu języka obcego..... | 207 |
| Joanna Kozak-Solarz Film dydaktyczny w nauczaniu języka obcego | 216 |
| Cezary Michoński Punktacja ETCS a realne obciążenie studentów pracą. Próba weryfikacji..... | 229 |

Ewa Lewicka-Mroczek, Jarosław Krajka

Student jako badacz – w kierunku wspierania pracy badawczej
w kształceniu neofilologicznym 237

Sylwia Walenciuk

Kształtowanie kompetencji wychowawczej studentów
w procesie nauczania języka rosyjskiego 246

Anna Sawczuk, Daniel Sawczuk

Kształtowanie postaw społecznych studentów i nauczycieli
języka obcego wobec uczniów z zespołem Aspergera
i innymi pokrewnymi zaburzeniami ze spektrum autyzmu 253

Od redaktorów

28 września 2012 roku odbyła się II konferencja naukowo-metodyczna zorganizowana przez Instytut Neofilologii Państwowej Szkoły Wyższej im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej zatytułowana *Rozwijanie wiedzy, umiejętności i postaw w kształceniu neofilologicznym – nowe wyzwania*. Artykuły zebrane w niniejszym tomie, oparte na referatach wygłoszonych w czasie tej konferencji, poświęcone są problematyce budowania wiedzy, rozwijania kompetencji językowej komunikacyjnej oraz promowania postaw otwartości i samodzielności w procesie kształcenia studentów kierunków neofilologicznych w zakresie różnych specjalności i specjalizacji.

Jak zatem określić owe *nowe wyzwania*, stojące przed kształceniem neofilologicznym w obecnej dobie? Wydaje się, że można zaproponować tu dwa główne punkty, wokół których skupiają się autorzy prezentowanych w niniejszym tomie artykułów. Po pierwsze, jest to postulat integracji zadań kształcenia praktyczno-językowego i kształcenia przedmiotowego – w zakresie literatury, historii, językoznawstwa, które może i powinno być bardziej niż dotychczas związane z nauką języka. Po drugie, jest to podkreślenie wagi kształtowania postaw w procesie dydaktycznym filologii oraz łączenia celów w zakresie uzyskiwania wiedzy i umiejętności z formowaniem postaw, w tym wychowawczego oddziaływania zajęć językowych.

Kształcenie neofilologiczne w takim rozumieniu wymaga konstruowania programów stwarzających uczącym się optymalne warunki do jednoczesnego opanowania wiedzy przedmiotowej i przyswajania języka obcego, a także prowadzących do ukształtowania właściwych postaw osób zaangażowanych w proces edukacyjny. Jak wiadomo, nie jest to problem nowy, chociaż wzrastające zainteresowanie nim w ostatnich latach zawdzięczamy rozwijającemu się wpływowi tzw. podejścia CBI-CLIL (nauczanie języka przez treść lub zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe), które w swych rozmaitych formach od pół wieku umacnia się na całym świecie. W ostatnim czasie w naszym kraju do podobnych rozważań skłania wprowadzenie systemu Krajowych Ram Kwalifikacyjnych. Artykuły włączone do niniejszego tomu, przedstawione w pięciu częściach, są próbą poszukiwania odpowiedzi na liczne pytania zadawane przez współczesnych nauczycieli akademickich, którzy stają przed wyzwaniem prowadzenia nowoczesnego kształcenia neofilologicznego na poziomie XXI wieku.

Wprowadzającą, pierwszą część tomu zatytułowaną „Wiedza, umiejętności i postawy – kluczowe kategorie w kształceniu neofilologicznym” otwiera artykuł **Haliny Chodkiewicz** poświęcony ogólnemu problemowi edukacyjnemu, jakim jest uczenie się z tekstu jako główna forma działania podejmowanego przez studenta neofilologii, którego celem jest opanowanie wiedzy w zakresie takich przedmiotów jak: językoznawstwo ogólne, językoznawstwo stosowane, literatura i kultura danego kraju, jak również osiągnięcie wysokiego stopnia biegłości językowej. Artykuł omawia także pewne korzystne zasady tworzenia programów neofilologicznych wyrosłe na gruncie angloamerykańskim i ich implikacje dla integracji językowo-przedmiotowej. Artykuł **Izabeli Dąbrowskiej** charakteryzuje metodologię konstruowania programów kształcenia i sylabusów

w szkolnictwie wyższym na podstawie kryteriów systemu Krajowych Ram Kwalifikacji. Autorka zwraca szczególną uwagę na te komponenty, które mogą przyczynić się do sukcesu lub trudności w implementacji założeń dokumentu, tj. cele, efekty, środki dydaktyczne i narzędzia weryfikacji osiągniętych zamierzeń, a także na wagę ewaluacji poszczególnych cykli kształcenia.

„Wiedza o literaturze i kulturze a praca nad językiem” to część druga tomu, która obejmuje pięć artykułów, których autorki wypowiadają się na temat skuteczności rozwiązań wzmacniających pozycję kształcenia językowego zintegrowanego z nauczaniem wiedzy przedmiotowej. **Beata Kiersnowska i Ewa Witczyńska** podkreślają fakt, iż obecność i rola treści kulturowych w nauczaniu języków obcych jest wynikiem współdziałania kulturoznawców oraz specjalistów glottodydaktyki propagujących koncepcję nauczania języka przez treść (CBI-CLIL). Omawiając wyniki ankiety przeprowadzonej wśród słuchaczy kolegiów językowych, autorki wskazują na pozytywny stosunek studentów do łączenia elementów kulturowych i językowych. **Ewa Fiutka i Agata Harasimiuk** definiują cel nauczania historii Wielkiej Brytanii i Stanów Zjednoczonych nie tylko jako zapoznanie studentów z faktografią, ale również zapewnienie im odpowiednich warunków do doskonalenia kompetencji językowych, w tym kompetencji gramatyczno-leksykalnej. Autorki analizują kilka ciekawych przykładów zadań angażujących studentów pod względem merytorycznym oraz językowym. Tematyka artykułu **Marty Popławskiej** związana jest realizacją zajęć z literatury amerykańskiej. Autorka przedstawia problemy i dylematy, jakie towarzyszą nauczaniu tego przedmiotu, sugerując stosowanie różnorodnych procedur dydaktycznych oraz narzędzi motywujących studentów neofilologii do bardziej efektywnej pracy nad wiedzą przedmiotową oraz językiem. Artykuł **Barbary Struk** poświęcony jest nauczaniu literatury w ramach zajęć językowych jako istotnemu zagadnieniu dydaktyki języków obcych, z którym zapoznają się studenci neofilologii. Pomimo ogromnego znaczenia pracy z tekstem jako źródłem języka autentycznego, badanie ankietowe przedstawione przez autorkę w szkole podstawowej nie potwierdziło, iż tym przekonaniem kierują się nauczyciele-praktycy. Z kolei **Wanda Kubiak** zwraca uwagę na inny korzystny dla edukacji neofilologicznej aspekt wykorzystania tekstów literackich, jakim jest ich wartość źródłowa dla wiedzy o historii, obyczajach, mentalności i ich związkach z językiem. Na przykładzie wykorzystania satyrycznych opowiadań Michaiła Zoszczenki autorka wykazuje, że pozwalają one na wyczerpanie uczących się na cechy stylistyczne mowy jako sygnały ludzkich postaw i mentalności.

Doskonalenie umiejętności językowych jest przewodnim tematem trzeciej części tomu. Artykuł **Małgorzaty Krzezińskiej-Adamek** ma na celu przedstawienie sposobów testowania rozmiaru słownictwa oraz możliwości interpretacji uzyskanych wyników. Autorka podkreśla znaczący wpływ zasobu leksykalnego na wzrost poziomu biegłości językowej. Praca **Larysy Grzegorzewskiej** odwołuje się do czynników indywidualnych i ich roli w osiąganiu sukcesu w procesie uczenia się języków obcych. Autorka podejmuje próbę zbadania, czy istnieje związek między inteligencją a strategią uczenia się gramatyki. **Edyta Klimiuk i Urszula Szalast-Bytys** przekonują, że w warunkach szkolnych nauczyciel może zwiększyć efektywność przyswajania leksyki przez uczniów, jednocześnie uatrakcyjniając zajęcia językowe. Autorki pokazują, jak to osiągnąć na przykładzie języka rosyjskiego, uznając za rzecz najważniejszą

świadomy wybór najbardziej efektywnych strategii komunikacyjnych, który pozwala wspierać procesy pamięciowe, niezbędne do opanowywania słownictwa. Dwa ostatnie artykuły tej części traktują o miejscu i funkcjach tłumaczenia w kształceniu neofilologicznym. Każdy z nich odnosi się do jednego z dwóch aspektów obecności translacji w kształceniu neofilologicznym: do zastosowaniu tłumaczenia jako środka w nauczaniu języka obcego oraz do kształcenia tłumaczy. **Katarzyna Oszust** odnosi się do trwającej od dawna dyskusji o celowości stosowania translacji w procesie glottodydaktycznym i wskazuje obszary kształcenia językowego, w których ćwiczenia tłumaczeniowe okazują się przydatne, analizując pod tym kątem wybrane współczesne podręczniki do nauki języka rosyjskiego. Z kolei **Katarzyna Tymoszuik** stawia pytanie o możliwość osiągnięcia na studiach pierwszego stopnia kompetencji translatorskiej, konfrontując założenia KRRK i uwarunkowane nimi efekty kształcenia na studiach filologicznych z modelami rozwijania kompetencji translatorskiej, proponowanymi przez badaczy i teoretyków translacji i z poziomem przygotowania językowego i ogólnohumanistycznego osób rozpoczynających studia. Autorka postuluje uznanie za realny cel kształcenia translacyjnego uzyskanie elementarnej kompetencji translacyjnej i dokonuje próby scharakteryzowania takiej kompetencji.

Część czwarta zatytułowana „Postawy autonomiczne i społeczne studenta neofilologii” skupia się na niezwykle ważnym zagadnieniu, jakim jest realizacja postulatu uczenia się przez całe życie, co dla neofilologa oznacza stałe utrzymywanie i doskonalenie swych umiejętności językowych oraz aktualizację wiedzy przedmiotowej. Mowa tu zarówno o formowaniu postaw stałego samokształcenia w zakresie języka obcego, a zatem do przygotowania uczących się do pracy nad językiem po ukończeniu studiów, jak również o sposobach kształtowania umiejętności przydatnych do takiego samokształcenia. Ten istotny aspekt szczegółowo omawia **Małgorzata Dąbrowska**, która za jeden z ważnych problemów uznaje kształtowanie i adekwatny dobór strategii komunikacyjnych, użytecznych przy uczeniu się języka obcego, również przez studentów neofilologii. Prezentuje ona własne badania empiryczne ukazujące mechanizm doboru strategii komunikacyjnych w nauce języka angielskiego i postuluje uwrażliwianie i zachęcanie uczących się języków obcych do świadomej i celowej aktywizacji strategii osiągnięć. Warto uczyć studentów, jak planować, monitorować i samodzielnie oceniać własne wybory i sposoby uruchamiania strategii różnych typów. Wydajną formą pracy własnej w nauce języków obcych mogą być również, jak przekonują **Anna Kalbarczyk** i **Iwona Wińska**, nagrania własne wypowiedzi w języku obcym. Dowodzą one na podstawie przeprowadzonego badania empirycznego efektywności zastosowania takich nagrań jako formy rozwijania sprawności mówienia, co wpływa znacznie na polepszenie nie tylko płynności mówienia, ale również poprawności fonetycznej, gramatycznej i leksykalnej wypowiedzi. **Elżbieta Struczyk-Doluk** ukazuje różnorodność możliwości wykorzystania prasy na zajęciach z języka obcego na materiale języka rosyjskiego, zwracając uwagę na kryteria doboru tekstów prasowych, ich przydatność do pracy na zajęciach lub do pracy własnej studenta, a także proponując szereg innowacyjnych ćwiczeń wykorzystujących teksty prasowe. Z kolei **Joanna Kozak-Solarz** stawia tezę, że efektywnym i wszechstronnym źródłem pozyskiwania informacji językowej może być film dydaktyczny, jednak pod warunkiem właściwego organizacji pracy z filmem i konsekwentnej realizacji poszczegól-

gólnych jej etapów, Wówczas można liczyć na znaczną dynamizację procesu nauczania, emocjonalne zaangażowanie uczących się i opanowanie większej partii informacji w krótszym czasie. Artykuł **Cezarego Michońskiego** porusza zagadnienia związane z jakością kształcenia, wspomaganie studentów w procesie uczenia się oraz projektowaniem programów studiów licencjackich zgodnie z wymaganiami wynikającymi z Krajowych Ram Kwalifikacji. Na podstawie wyników ankietowania studentów filologii angielskiej autor stwierdza rozbieżności pomiędzy obciążeniem pracą określonym przez punktację ECTS a liczbą godzin, jaką studenci faktycznie poświęcają na przygotowanie się do danego przedmiotu w semestrze. Artykuł **Ewy Lewickiej-Mroczek i Jarosława Krajki** przedstawia propozycje działań zmierzających w kierunku kształtowania kompetencji badawczych studentów neofilologii – na podstawie analizy oczekiwań studentów wobec seminarium magisterskiego. Tę część tomu zamykają dwa artykuły, przynoszące istotne uzupełnienie rozważań na temat formowania postaw w kształceniu neofilologicznym. Pierwszy z nich to artykuł **Sylwii Walenciuk**, traktujący o kształtowaniu kompetencji wychowawczej w trakcie nauki języka obcego, w którym autorka zwraca uwagę na walory wychowawcze zajęć językowych, wynikające z faktu, iż opanowywanie języka obcego ściśle wiąże się z pracą nad umiejętnością formułowania wypowiedzi, nawiązywania dialogu, wchodzenia w interakcje z innymi osobami, przy zachowaniu zasad etyki i kultury słowa. Drugi – to artykuł, poświęcony szczególnie zagadnieniu w ramach kształtowania postaw przyszłych nauczycieli języków obcych, jakim jest przygotowanie ich do pracy z osobami niepełnosprawnymi. Zagadnienie to **Anna i Daniel Sawczukowie** opisują na przykładzie pracy z dziećmi z zaburzeniami typu autystycznego. Autorzy starają się zdiagnozować stan wiedzy przyszłych nauczycieli o tym problemie i świadomości jego wagi oraz wspomóc kształtowanie adekwatnych postaw społecznych studentów i nauczycieli języka obcego wobec uczniów z tymi zaburzeniami w odniesieniu do ich specjalnych potrzeb edukacyjnych.

Przemiany cywilizacyjne, których jesteśmy świadkami w naszym kraju, powodują, że także kształcenie neofilologiczne wymaga przewartościowań i nowych perspektyw, odpowiadających na pojawiające się wyzwania. Dlatego niech nam będzie wolno żywić nadzieję, że niniejszy tom zainteresuje i zainspiruje do dyskusji wszystkich filologów – zarówno nauczycieli akademickich uniwersytetów i uczelni zawodowych, jak i ich studentów, nie tylko dlatego, że będą kiedyś nauczycielami, lecz przede wszystkim dlatego, że już dziś coraz aktywniej współtworzą oblicze studiów filologicznych.

*Halina Chodkiewicz
Roman Lewicki*

I.

*Wiedza, umiejętności i postawy
– kluczowe kategorie
w kształceniu neofilologicznym*

Halina Chodkiewicz

Państwowa Szkoła Wyższa im Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

Rola uczenia się z tekstu w budowaniu kompetencji językowych oraz wiedzy przedmiotowej na kierunkach neofilologicznych

Praca nad tekstem pisany, w jego formie tradycyjnej lub elektronicznej stanowi znaczącą część aktywności studenta neofilologii, którego zadaniem jest – poza doskonaleniem umiejętności czytania i interpretowania tekstów obcojęzycznych – zrównoważony rozwój wszystkich sprawności językowych, a także opanowanie wiedzy w zakresie przedmiotów oferowanych w ramach studiów neofilologicznych. Studenci neofilologii stają przed ogromnym wyzwaniem, jakie wynika z intensyfikacji ekspozycji na język docelowy, związaną z wymogiem szybkiego osiągnięcia wysokiego poziomu biegłości językowej i jednoczesnego studiowania w tym języku przedmiotów takich jak: językoznawstwo ogólne, językoznawstwo stosowane, literatura i kultura danego kraju. Zadaniem nauczyciela akademickiego natomiast jest zapewnienie studentom takiego programu, który w sposób optymalny pozwoli im na rozwój umiejętności językowych oraz wybranych obszarów wiedzy, zapewniając efektywne łączenie tych celów, a nie ich rozdzielenie, co cechuje tradycyjne konstruowane programy studiów neofilologicznych. W swoim artykule odwołam się do aktualnie prezentowanych poglądów oraz poszukiwań nowych rozwiązań w zakresie doskonalenia i wykorzystywania umiejętności czytania tekstów akademickich w kształceniu komunikacyjnych kompetencji językowych oraz w nabywaniu wiedzy w zakresie przedmiotów neofilologicznych. Nakreślone zostaną ważne postulaty dla podejmowania właściwych decyzji o charakterze praktycznym.

1. Wstęp

Każdy wykształcony obywatel współczesnego świata świadomy jest faktu, iż umiejętność czytania stanowi podstawę w wykonywaniu wielu czynności w naszym życiu codziennym i zawodowym, co więcej, jej znaczenie w społeczeństwie informacyjnym wydaje się ciągle rosnać ze względu na ogromną ilość danych gromadzonych w formie elektronicznej. Natomiast jaką formę ono przyjmuje, jakie teksty czytamy i w jakiej ilości zależy to od naszych potrzeb intelektualnych, kulturowych, środowiskowo-społecznych, czy zawodowych, a także od bardzo wielu innych uwarunkowań, w tym od celów, jakie sobie stawiamy. Co więcej, tendencją światową jest wzrost liczby osób posługujących się innym językiem niż język rodzimy, funkcjonującym jako język drugi, obcy, dodatkowy czy tzw. lingua franca.

W przeciwieństwie do naturalnie rozwijającej się mowy w języku rodzimym, czytanie to sprawność językowa kształcona w sposób zamierzony, na etapie początkowym, w przypadku dzieci, z udziałem członków rodziny, ale głównie w warunkach szkolnych przy wykorzystaniu odpowiednich metod i materiałów opracowanych przez specjali-

stów. Jest to umiejętność wykorzystywana na wszystkich poziomach edukacyjnych w języku rodzimym, drugim czy obcym, w jakim przebiega proces dydaktyczny, która ze względu na jej funkcjonowanie w tak wielu uwarunkowaniach wymaga ciągłego doskonalenia. Podczas gdy umiejętność czytania wykorzystywana w celu komunikacji w typowych sytuacjach życia codziennego (np. czytanie napisów, ogłoszeń) pojawia się naturalnie, a nawet niezauważalnie, to w warunkach akademickich stanowi bardzo ważne, stymulujące i jednocześnie czasochłonne zajęcie studenta czytającego w celu uczenia się z tekstów akademickich, co stanowi podstawę nabywania wiedzy przedmiotowej przez neofilologa, a także przygotowywania projektów badawczych. Przed studentami anglistyki na poziomie licencjackim w naszym kraju stawia się wymóg opanowania języka na zaawansowanym stopniu biegłości językowej, określanym zgodnie ze standardami Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego jako poziom B2-C1.

Pomimo dużego zainteresowania problematyką rozwijania umiejętności czytania w języku obcym i powiązania pracy z tekstem z uczeniem się z tekstu, tj. nabywaniem wiedzy w danej dziedzinie, związanej z wyselekcjonowaną tematyką, czynniki mające wpływ na efektywność procesów czytania i uczenia się nie zostały jeszcze w pełni zbadane. Zakres badań empirycznych przeprowadzonych dotychczas nie dostarczył wystarczającej ilości danych na ten temat, a ilość analizowanych kontekstów i języków jest tak bardzo duża, że nie jest łatwo o generalizacje. Dokładny opis umiejętności czytania w języku rodzimym i drugim/obcym jest podejmowany przez kolejne szkoły specjalistów. Należy bowiem nie tylko rozpoznać wszystkie najważniejsze zmienne i ocenić siłę ich wpływu/udziału w czytaniu (tzw. wariacji), ale też określić zachodzące relacje i rodzaj współzależności pomiędzy nimi. Tym bardziej cenne są wszelkie próby podejmowania tej problematyki w odniesieniu do doskonalenia i wykorzystywania umiejętności czytania w programach neofilologicznych. Dyskusję takową należy zacząć przede wszystkim od zdefiniowania samego procesu czytania, czyli przetwarzania tekstu – procesu rozwojowego, wielowymiarowego, w którym główną rolę odgrywają komponenty o charakterze kognitywnym oraz socjokulturowym, i którego jednym z celów jest uczenie się, budowanie nowej wiedzy na podstawie czytanego tekstu.

2. Ku definicji czytania

Z punktu widzenia interdyscyplinarnej wiedzy, jaką posiadamy na temat umiejętności i procesu czytania w języku drugim, pochodzącej z psychologii, psycholingwistyki, socjolingwistyki, studiów akwizycji języka drugiego oraz dydaktyki języków obcych, definiowanie czytania jako rozumienia tekstu na drodze dekodowania informacji wizualnych na formę języka mówionego (ang. *Simple View of Reading*) lub umiejętność rozumienia znaczenia tekstu pisanego wydają się być zdecydowanie niepełne (np. Grabe and Stoller 2002). Aby zrozumieć proces przetwarzania tekstu pisanego przez czytającego, angażującego swoją umiejętność czytania, należy poznać m. in. jak funkcjonuje w tym procesie wiedza językowa (język pierwszy i drugi) i niejęzykowa czytającego (globalna wiedza o świecie oraz wiedza w zakresie danej domeny), liczne podsprawności oraz strategie używane przez czytającego, stopień automatyzacji całego procesu (działanie w czasie), a także motywacja, zainteresowanie oraz postawa czytającego w realizacji wybranego celu w kontekście-sytuacji, w którym akt czytania odbywa się. Z punktu widzenia dydaktyki

językowej bardzo ważne jest też wyjaśnienie przebiegu rozwoju czytania jako sprawności/umiejętności doskonałej wieloetapowo w warunkach formalnych, tj. w czasie kursów językowych (szkoła, uczelnia) lub nieformalnych tj. dzięki czytaniu różnego rodzaju materiałów tekstowych poza instytucjami edukacyjnymi w życiu codziennym i zawodowym.

Oczywiście należy mieć przy tym świadomość, że podczas gdy o ilości, rodzaju i celach czytania w kontekście nieformalnym decyduje sam czytający, który wyraża swój indywidualny stosunek do wykonywanego zadania, przekonania co do tego rodzaju aktywności oraz osobiste potrzeby intelektualne, w warunkach formalnych- akademickich to głównie nauczyciele wyznaczają studentom zadania oparte na przetwarzaniu różnego typu tekstów, obudowanych użyciem innych sprawności, w postaci zadań, nierozłącznie towarzyszących czytaniu – w tym dyskusji lub wypowiedzi pisemnych. Jak więc należy zdefiniować czytanie, aby w kompetentny i pozostający w zgodzie z najnowszymi badaniami naukowymi sposób opisać proces, w który zagłębia się czytający oraz określić jego produkt, jaki w efekcie wykonywanego zadania w czytaniu pojawi się? Z kolei, jak zbudować model czytania w języku drugim, z którego wynikałyby implikacje istotne dla dydaktyków poszukujących skutecznych rozwiązań w praktyce?

Przeprowadzone dotychczas badania naukowe wskazują na fakt, iż czytanie nie może być definiowane jako proste dekodowanie tekstu, czy odczytywanie tekstu na głos, ale jako umiejętność oparta na całej gamie kompetencji kognitywnych obejmujących dekodowanie, znajomość słownictwa, gramatyki, frazeologii, charakterystycznych struktur i cech tekstu z jednoczesnym użyciem kognitywnych strategii przetwarzania tekstu oraz strategii metakognitywnych ujawniających się w czasie głośnego myślenia, zapewniających monitorowanie czytania oraz dostosowywanie jego przebiegu do wyznaczonych celów. Czytający rozwija swoją wiedzę i potencjał poznawczy, który umożliwia mu uczestnictwo w komunikacji werbalnej w społeczeństwie.

Warto podkreślić, iż czytanie pojawia się jako jedna z podstawowych sprawności badanych przez PISA, czyli Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów (ang. *Programme for International Student Assessment*), koordynowanego przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD), realizowane co trzy lata począwszy od roku 1997 i obejmujące uczniów, którzy ukończyli 15 rok życia (Program Międzynarodowej Oceny Uczniów OECD PISA, *Wyniki badania 2009 w Polsce*). Badania PISA uwzględniają zakres trzech podstawowych dziedzin: czytanie i interpretacja (ang. *reading literacy*), matematyka (*mathematical literacy*) i rozumowanie w naukach przyrodniczych (*scientific literacy*). Jak widać, powtarzający się termin angielski *literacy*, który oznacza wykorzystywanie przez uczącego się zarówno wiedzy jak i umiejętności w celu komunikowania się, analizowania, interpretowania problemów i ich rozwiązywania w wielu sytuacjach edukacyjnych i w zakresie różnych przedmiotów, w zasadzie nie posiada polskiego ekwiwalentu oddającego w pełni jego znaczenie. Podobny problem pojawił się kilkanaście lat temu kiedy to angielski termin *reading comprehension* został zastąpiony w języku polskim popularnie, lecz niepoprawnie używanym terminem *czytanie ze zrozumieniem* zamiast *zrozumienie tekstu*. W dokumentach PISA publikowanych w Polsce pojawia się bardziej właściwie brzmiące wyrażenie *czytanie i interpretacja*, jako opis rozpatrywanej umiejętności (Program Międzynarodowej Oceny Uczniów OECD PISA, *Wyniki badania 2009 w Polsce*). Jednakowoż i ten termin używany w języku polskim niewątpliwie zawęża znaczenie jakie niesie ze sobą angielski termin *reading literacy*.

Warto zauważyć, iż w swojej ostatniej książce pt. *Understanding Advanced Second Language Reading* Bernhardt (2010), znana amerykańska autorka wielu publikacji naukowych na temat rozwijania umiejętności czytania w języku drugim, w celu zdefiniowania czym jest czytanie, oprócz powołania się na poglądy wybitnych amerykańskich badaczy zajmujących się czytaniem, sięga również po definicję czytania wypracowaną w dokumencie PISA w 2006. Definicja ta podkreśla bowiem wagę rozumienia i refleksji nad tekstem przez czytającego, który realizuje szeroko rozumiane cele budowania wiedzy o świecie oraz nabywania informacji niezbędnych do funkcjonowania jednostki we współczesnym społeczeństwie.

3. Uniwersalne modele czytania a modele integracyjno-kompensacyjne języka drugiego

Specjaliści zajmujący się czytaniem w języku drugim/obcym od lat sześćdziesiątych minionego stulecia chętnie wykorzystywali modele czytania proponowane w celu opisu jego funkcjonowania w języku rodzimym. Szczególny nacisk kładziono na rozpoznanie i zdefiniowanie podstawowych komponentów i mechanizmów biorących udział w przetwarzaniu tekstu w celu jego zrozumienia przez dojrzałego, płynnie wykonującego tę czynność czytającego. Modeli tych powstały dziesiątki, a implikacje z nich płynące w bardzo wyraźny sposób dawały się odczuć w zmieniającym się podejściu do nauczania czytania, jakie charakteryzowało dydaktykę języków obcych. Specjaliści zajmujący się czytaniem w języku drugim, opierając się na modelach proponowanych dla czytania i jego nauczania w języku rodzimym, podkreślali wagę wielu uniwersalnych zjawisk charakteryzujących czytanie jako proces bez względu na język, w jakim akt czytania się odbywa.

Jednak z racji na fakt, iż w przypadku osoby dwujęzycznej musimy zaakceptować obecność dwóch języków w jego strukturze umysłowej oraz w większości przypadków funkcjonującą już w różnym stopniu umiejętność czytania w języku rodzimym, pojawiła się grupa badaczy, którzy uznali, iż specyfika czytania w języku drugim wymaga lepszej interpretacji na gruncie teoretycznym (Bernhardt 1991, Grabe i Stoller 2002, Koda 2005, Hudson 2007, Grabe 2009). Ciekawe propozycje modeli czytania w drugim języku skonstruowali w ostatnich latach Barnhardt (2005, 2010) oraz McNeil (2012). Zanim jednak ich koncepcje zostaną zaprezentowane i poddane krótkiej ewaluacji w niniejszym artykule, warto przyrzeć się skondensowanej charakterystyce trzech uniwersalnych modeli czytania w ujęciu Fox i Alexander (2009). Modele te niewątpliwie wywarły, wywierają – i oczekujemy, że będą wywierać – duży wpływ na kształtowanie zrozumienia czym jest czytanie i jak ono funkcjonuje przez dydaktyków języków obcych, podejmujących wiele kluczowych decyzji na płaszczyźnie praktycznej.

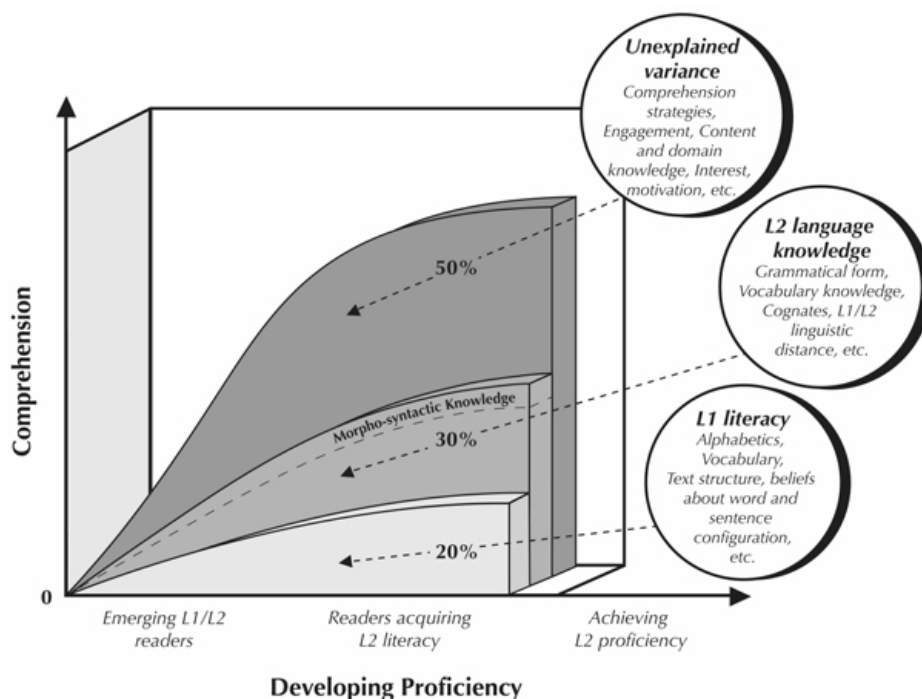
Podstawowymi kryteriami, które posłużyły Fox i Alexander (2009) do wyróżnienia trzech głównych typów modeli rozumienia tekstu była konceptualizacja: (1) tekstu postrzeganego jako typowy w dydaktyce, (2) aktu czytania i (3) jego produktu. Pierwszy z modeli zwany *Extraction-Assembly Model* zakłada pracę z tekstem statycznym, głównie z tekstem narracyjnym, jednoznacznym pod względem zakodowanych w nim informacji, które w trakcie czytania zostają poddane procesowi wydobywania ich z tekstu przez czytającego, ich odtworzenia i porównania z posiadanymi schematami poznawczymi.

Czytający jest nastawiony na przekaz treści, który jednocześnie służy rozwijaniu jego sprawności czytania. Model zwany *Constructive-Integrative Model* akceptując tekst narracyjny, dodatkowo wprowadza autorytarny tekst informacyjny i opiera się na założeniu, że czytający konstruuje znaczenie tekstu przy współdziałaniu posiadanej wiedzy dzięki procesom integracji i elaboracji, co zwięźczone zostaje zintegrowaniem wszystkich informacji i utworzeniem modelu sytuacyjnego.

Najbardziej aktualne ujęcie rozumienia tekstu czytanego oferuje tzw. *Transitional Extensions Model*, w którym oprócz statycznej prezentacji tekstu pojawia się tekst elektroniczny, multimedialny, tj. tekst płynny, nieliniowy, argumentacyjny, hipertekst (Fox i Alexander 2009). Model ten charakteryzuje zmiana podejścia do czytającego, który ma możliwość udzielenia interaktywnej odpowiedzi autorowi danego tekstu, a sama wiarygodność tekstów podlega ewaluacji. Posługiwanie się tekstem elektronicznym pozwala czytającemu na wybieranie indywidualnych ścieżek nawigacji, ale jego reakcja na tekst może być efektem współpracy w zespole. Konstruowanie znaczenia danego tekstu, które ma miejsce w czasie czytania, stanowi niejednokrotnie element czytania sekwencji tekstów na wybrany temat, tj. tworzenia mentalnej reprezentacji danej tematyki. Tak więc model ten zwraca uwagę na fakt, iż czytanie kolejnych materiałów tekstowych odgrywa ważną rolę nie tylko w rozwijaniu samej umiejętności czytania, ale również w konstruowaniu wiedzy w pewnym zakresie tematycznym, który leży w zainteresowaniu czytającego. Czytanie tekstów związanych z daną tematyką/dziedziną wiedzy można traktować jako aspekt uczenia się, innymi słowy, mamy tu do czynienia z modelem, który podkreśla zjawisko budowania wiedzy w oparciu o czytanie tekstu, czyli uczenie się z tekstu.

Jedną z autorek zajmujących się dokładną analizą badań teoretycznych i empirycznych w zakresie czytania w języku drugim od przeszło 20 lat jest wspomniana już wcześniej Bernhardt. Podczas gdy jej monografia pt. *Reading Development in a Second Language: Theoretical, Empirical, and Classroom Perspectives*, opublikowana w roku 1991 stanowi szeroko zakrojoną analizę stanu badań nad umiejętnością czytania w języku drugim prowadzonych głównie w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych zeszłego stulecia, jej artykuł zatytułowany "Progress and procrastination in second language reading" (2005), oraz wspomniana już książka *Understanding Advanced Second Language Reading* (2010) omawiają model czytania w języku drugim/obcym, w którym Bernhardt proponuje ujęcie najważniejszych informacji płynących z całego zasobu badań empirycznych na tym polu, włączając w to swoje badania. Kilka miesięcy temu zaś pojawił się model opracowany w Australii przez McNeila (2012), który przedstawił propozycję rozszerzenia modelu Bernhardt

Interpretacja czytania w języku drugim, której autorką jest Bernhardt (2005, 2010) opiera się na modelu kompensacyjnym, który zakłada, że w przypadku braku informacji w niektórych wykorzystywanych źródłach czytający może zrekompensować je przy pomocy informacji pochodzących z innych źródeł. Badaczka wyróżnia 3 główne komponenty uruchamiane w procesie czytania, a są to: (1) umiejętność czytania w języku rodzimym (znajomość alfabetu, słownictwa, struktury tekstu, przekonania co do struktury wyrazów oraz zdań etc.) – 20% ; (2) znajomość języka drugiego (forma gramatyczna, słownictwo, wyrazy typu cognate, odległość pomiędzy językiem pierwszym a drugim, etc.) – 30% oraz (3) tzw. niewyjaśniona wariancja (strategie, zaangażowanie czytającego, treść i wiedza w zakresie domeny, zainteresowanie, motywacja i in.) – 50%.



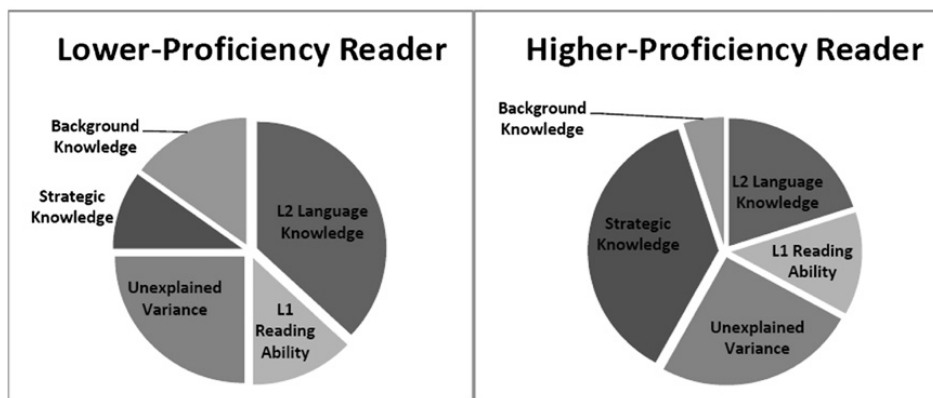
Kompensacyjny model czytania w języku drugim E.B. Bernhardt (2005: 140)

Jak widać z diagramu, w interpretacji czytania zaoferowanej przez model kompensacyjny Bernhardt, w czytaniu zostaje uwzględniony udział jedynie dwóch komponentów tj. umiejętności czytania w języku rodzimym oraz znajomości języka drugiego, ponieważ jedynie ten materiał uznaje badaczka za właściwie opracowany i wyjaśniony w sposób naukowy. Brak dostatecznej wiedzy na temat wielu innych komponentów czytania zdecydował o przyjęciu przez Bernhardt wysokiej, 50% wariancji niewyjaśnionej w procesie czytania, co pozostawia ciągle ogromny obszar wiedzy o czytaniu do wyjaśnienia. McNeil (2012) podjął próbę rozszerzenia modelu Bernhardt (2005) poprzez wyłonienie kolejnych komponentów czytania z obszaru informacji traktowanych za niewyjaśnione przez Bernhardt i bardziej dogłębne ich opracowanie w oparciu o wyniki najnowszych badań empirycznych.

Przyjmując formułę kompensacyjnego modelu rozumienia czytanego tekstu, McNeil (2012) pozostawia umiejętność czytania w języku rodzimym oraz wiedzę w zakresie języka drugiego jako dwa podstawowe komponenty czytania funkcjonujące na płaszczyźnie językowej (zgodnie z modelem Bernhardt), włącza jednak do swojego modelu dodatkowo dwa komponenty, co do uwzględnienia których istnieją przesłanki naukowe, tj. dane pochodzące z badań empirycznych. Te dwa kolejne komponenty to: wiedza ogólna (ang. *background knowledge*) posiadana przez czytającego oraz wiedza strategiczna (ang. *strategic knowledge*), które w modelu Bernhardt współtworzyły komponent niewyjaśnionych aspektów procesu czytania, a które wyraźnie odnoszą się do płaszczy-

znych kognitywnej oraz metakognitywnej przetwarzania tekstu. Wyodrębniając kolejne samodzielnie funkcjonujące komponenty czytania, McNeil (2012) w sposób logiczny zmniejsza wartość wariancji niewyjaśnionej, która dzięki temu zostaje znacznie okrojona (w przybliżeniu o połowę) w porównaniu z modelem Bernhardt. Zaletą modelu McNeila (2012) wydaje się także być wyróżnienie dwóch poziomów kompetencji (biegłości) w czytaniu, nazwanych po prostu poziomami niższym i wyższym, w celu pokazania jak pod względem proporcji zmienia się udział poszczególnych komponentów w procesie czytania w miarę uzyskiwania przez czytającego dojrzałości.

Chociaż McNeil (2012) nie podaje przy poszczególnych komponentach czytania wartości liczbowych, jak widać na diagramach kołowych poniżej, wzrastający poziom kompetencji w czytaniu w zasadniczy sposób zmienia relacje pomiędzy wiedzą ogólną, wiedzą strategiczną, a rozwijającą się wiedzą językową (L2), której przyrost nie oznacza wcale większej potrzeby wykorzystywania jej przez czytającego. W opinii McNeila nie ma też potrzeby, aby w przypadku dojrzałego czytelnika wiedza ogólna rekompensowała jego braki językowe, co charakteryzuje niższy stopień kompetencji w czytaniu, więc jej rola w rozumieniu tekstu może zostać znacznie zredukowana. Co więcej, udział wiedzy językowej (L2) w procesie czytania również ulega ograniczeniu, ponieważ kluczowym komponentem czytania staje się wiedza strategiczna, którą posługuje się czytający w ścisłym związku z celami, jakie przed sobą stawia (wzrasta ona około trzykrotnie w porównaniu z niższym poziomem).



Rozszerzony model czytania w języku drugim L. McNeila (2012: 73)

Podsumowując, warto zaznaczyć, iż model czytania w języku drugim zaproponowany przez McNeila (2012) podkreśla potrzebę bardziej adekwatnego wyjaśnienia zmieniających się zależności pomiędzy wiedzą językową (L2) a umiejętnością czytania w języku rodzimym, do której czytający w języku drugim ma ciągły dostęp i której wiele elementów podlega transferowi. Model ten również sugeruje, iż to cele czytania determinują nie tylko proporcje i zakres wykorzystywania wiedzy językowej i niejęzykowej, ale przede wszystkim optymalne zastosowanie wiedzy strategicznej, która ukierunkowuje czytającego na właściwy dobór i łączenie działań strategicznych, postrzeganych za najbardziej skuteczne w realizacji danego zadania w czytaniu.

4. Czytanie w kontekście akademickim: uczenie się z tekstu – tworzenie wiedzy

Duże zainteresowanie w ostatnich latach budzi praca z tekstem o charakterze akademickim na różnych poziomach edukacyjnych, kiedy to zadaniem czytających jest przetwarzanie tekstu pod kątem nie tylko jego jednostkowego znaczenia, ale również traktowanie go jako źródła informacji w zakresie danej dziedziny wiedzy. Główne cele czytania tekstów akademickich formułuje Grabe (2009) w sposób następujący:

- poszukiwanie informacji – lokalnych, ogólnych, a także tych wpływających z głównych myśli tekstu;
- zrozumienie głównych myśli tekstu;
- uczenie się z tekstu – przetwarzanie tekstu z myślą o jego późniejszej przydatności, integrowanie informacji zawartych w tekście z posiadaną wiedzą czytającego, dążenie do uzyskaniu spójności w odbiorze treści tekstu;
- integrowanie informacji – nie tylko z różnych części tekstu, ale też z kilku tekstów, wypracowywanie własnej organizacji przetwarzanych treści oraz radzenie sobie z informacjami sprzecznymi;
- ewaluacja, krytyka, wykorzystanie informacji z tekstu – monitorowanie stosunku czytającego do odbieranych treści, interpretacja/reinterpretacja tekstu w kontekście posiadanej wiedzy i przyszłego celu.

Należy zaznaczyć, że uczenie się z tekstu następuje w procesie czytania i jest jego efektem. Czytanie przybiera wtedy swój specyficzny akademicki charakter, a czytający wkłada w ten proces więcej czasu, przetwarzając tekst zazwyczaj w niezbyt szybkim tempie, ale za to przy znacznym wysiłku skierowanym na konstruowanie nowej wiedzy. Takie podejście czytającego do pracy z tekstem wychodzi poza kwestię uznawanego za typowe czytanie w celu ogólnego rozumienia znaczenia danego tekstu, który to rodzaj czytania jest zazwyczaj traktowany jako nabywanie praktyki w płynnym czytaniu, co odbywa się w warunkach edukacyjnych lub wynika z indywidualnego zainteresowania czytającego np. czytaniem dla przyjemności (Wallace 1992).

Mówiąc o czytaniu z myślą o budowaniu wiedzy w danej dziedzinie, czy dyscyplinie naukowej należy zaznaczyć, iż czytający nie tylko przyswaja nową wiedzę, ale także pewne zasady, standardy jakości, struktury czy ograniczenia cechujące dany rodzaj dyskursu (Shanahan 2010). Należy przy tym jednak mieć świadomość, że utrzymywanie wiedzy w zakresie poszczególnych dyscyplin naukowych związane jest ściśle z władzą akademicką, polityczną i ekonomiczną, tak więc nie ma ono charakteru uniwersalnego (Widdowson 1975). Zdobywanie wiedzy jest aktualnie najczęściej opisywane z punktu widzenia podejścia socio-konstruktywistycznego. W sytuacjach edukacyjnych podstawę stanowią relacje pomiędzy uczącymi się, nauczycielem oraz tworzoną wiedzą, stąd również mówimy o współkonstrukcji wiedzy (Lyster 2007).

Z punktu widzenia procesu czytania, zarówno w języku pierwszym jaki i drugim, w procesie tworzenia wiedzy w oparciu o przetwarzane teksty pisane, prymarną rolę odgrywają relacje pomiędzy językiem a treścią. Język funkcjonuje nie tylko jako narzędzie komunikacyjne, ale także poznawcze. Nauczanie języka drugiego wraz z wybranymi elementami wiedzy przy założeniu, iż dzięki integracji procesów akwizycji językowej oraz kształcenia w zakresie wybranych treści można osiągnąć sukces dydaktyczny w obu tych

dziedzinach dało początek programom immersyjnym w Kanadzie, a później doprowadziło do rozwoju koncepcji nauczania języka przez treść (ang. *content-based instruction* – CBI) oraz zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego (ang. *content and language integrated learning* – CLIL). W ostatnich latach bardzo wielu specjalistów próbuje odpowiedzieć na pytanie jak w praktyce zrealizować tak zintegrowane cele, oferując wytyczne dla różnego rodzaju rozwiązań dydaktycznych (por. Dakowska 2001, Komorowska 2010, Chodkiewicz 2011). Z drugiej strony, naukowcy zauważają, że sam termin integracja nauczania języka i treści niejęzykowych sugeruje istnienie rozdzielności pomiędzy wyrażanymi treściami a językiem, co prowadzi do postawienia pytania, czy jest to uzasadnione. Jak zwracają uwagę Wesche i Skehan (2002), relacje pomiędzy treściami przedmiotowymi a językiem są bardzo silne, ponieważ treści i informacje wyrażane są przy pomocy języka, koncepty przy pomocy odpowiednich terminów, a aparat pojęciowy powstaje w oparciu o wybrane elementy kodu językowego.

5. Uczenie się z tekstu a działanie strategiczne

Należy podkreślić fakt, że uczenie się z tekstu jest zjawiskiem wieloaspektowym, którego produkt różni się w zależności od wpływu wielu czynników, w tym od celu przed jakim staje osoba czytająca w realizacji konkretnego zadania, co z kolei pociąga za sobą wykorzystanie wybranych strategii wspomagających skuteczność jej działania. Strategiczne zachowanie się czytającego, które według modelu McNeila (2012) odgrywa szczególnie ważną rolę w czytaniu, w ostatnich kilkunastu latach pozostawało w zainteresowaniu wielu badaczy zajmujących się zarówno językiem pierwszym jak i drugim. Definiując działanie strategiczne czytającego w sposób bardzo ogólny, należy zauważyć, iż opiera się ono na czynnościach zaplanowanych, o charakterze globalnym lub lokalnym, których celem jest wzmacnianie rozumienia czytanego tekstu, głównie poprzez monitorowanie zarówno efektywności samego procesu, jak i jego produktu (np. Koda 2005, Chodkiewicz 2006). Grabe (2009) wymienia całą gamę strategii, które wydają się być szczególnie użyteczne w realizacji zadań uczenia się z tekstu. Wśród nich są:

- streszczanie tekstu;
- zadawanie pytań i tworzenie odpowiedzi;
- rozwijanie kolejnych pytań (elaboracja);
- aktywizacja posiadanej wiedzy;
- monitorowanie rozumienia tekstu;
- wykorzystywanie świadomości struktury tekstu;
- użycie elementów graficznych, w tym organizatorów graficznych;
- domysł/wnioskowanie (Grabe 2009).

Większość z tych strategii opisywała wcześniej King (1994), odnosząc je do procesu budowania wiedzy jako efektu intencjonalnego (zamierzonego) przetwarzania tekstu. Mówiąc o streszczaniu podkreśla ona wagę re-formułowania treści jako działania podnoszącego poziom zrozumienia tekstu, a w przypadku strategii elaboracji – opracowywanie materiału w celu jego zapamiętania i łączenia nowych informacji z posiadaną wiedzą. Za skuteczne postępowanie uważa ona również zadawanie pytań w celu stymulowania sugestii, wnioskowania oraz wyciągania konkluzji.

Podobne poglądy wyrażają Mokhtari i Reichard (2002), autorki ciekawego narzędzia – standaryzowanego kwestionariusza strategii czytania, który ma służyć, między innymi, podnoszeniu świadomości czytających co do możliwości stosowania całej gamy strategii, a także do wzmacniania ich odpowiedzialności za skuteczne monitorowanie efektywności procesu uczenia się z tekstu. Osobną kategorię, w opinii tych autorek, stanowią strategie wspomagające rozumienie tekstów, takie jak:

- robienie notatek;
- parafrazowanie informacji zawartej w tekście (w celu jej lepszego zapamiętania);
- odwoływanie się do informacji przetworzonych wcześniej;
- zadawanie sobie pytań;
- odwoływanie się do materiałów pomocniczych;
- podkreślanie informacji w tekście;
- omawianie przeczytanego tekstu z innymi osobami;
- streszczanie (Mokhtari i Reichard 2002).

Ciekawe rozwiązanie proponuje w swej taksonomii strategii czytania Ediger (2006) wyróżniając grupę strategii wykorzystywanych specyficznie dla celów akademickich, które związane są z uczeniem się w oparciu o materiał tekstowy. Strategie te stanowią jedną z trzech kategorii strategii metakognitywnych, oprócz strategii zorientowanych na realizację celu oraz strategii monitorujących czytanie. Na liście strategii służących uczeniu się z tekstu znajdują się oprócz wspomnianych wcześniej strategii: robienia notatek, podkreślania informacji w tekście i parafrazowania, refleksja nad przyswojonymi informacjami z tekstu oraz nad przyszłą przydatnością czytanego tekstu. Te dwie kategorie wyraźnie wskazują na powiązanie procesu czytania z przetwarzaniem wiedzy przedmiotowej, konstruowanie której wymaga dodatkowego gromadzenia i zapamiętywania zawartości treściowej tekstu.

Konkludując, należy podkreślić, iż uczenie się z tekstu uznawane jest za bardzo ważny rodzaj czytania pojawiającego się w kontekście akademickim, które leży w zainteresowaniu wielu ekspertów-badaczy zajmujących się procesem czytania. Ponadto, istnieje pomiędzy nimi zgoda co do przekonania, że czytanie w języku drugim/obcym jako działanie wymagające selektywnego stosowania odpowiednich strategii umożliwiających indywidualną realizację wybranych celów, nie może być w pełni zrozumiane bez uwzględnienia relacji pomiędzy doskonaleniem samego języka i przyswajaniem wiedzy przedmiotowej.

6. Studia neofilologiczne: wiedza i umiejętności językowe

Nie ulega wątpliwości, że przedstawiony powyżej problem integracji celów nabywania wiedzy w zakresie wybranych przedmiotów akademickich oraz rozwoju kompetencji językowych powinien zajmować wysoką pozycję wśród aktualnie podejmowanych rozwiązań programowych dla studiów językowych i neofilologicznych. Doświadczenia wyniesione z obserwacji tego rodzaju działań dydaktycznych w nauczaniu języka angielskiego w naszym kraju, wskazują wprawdzie na wzrastającą świadomość nauczycieli akademickich co do wagi profesjonalnego podejścia do problemu określenia zasad oraz poszukiwania skutecznych sposobów łączenia praktycznej nauki języka angielskiego z nauczaniem literatury, językoznawstwa oraz studiów historyczno-kulturoznawczych, ale ich usankcjonowanie i wprowadzenie w życie nie jest rzeczą łatwą.

Fakt, iż integracja formy językowej oraz treści przedmiotowych stanowi dla neofilologów duży problem poddany został dyskusji przez Swaffar i Arens (2006) w odniesieniu do studiów amerykańskich. Podstawowy zarzut, jaki stawiają te autorki studiom językowym to oddzielanie formy językowej od treści danej dyscypliny akademickiej i kontekstu kulturowego, co prowadzi do ignorowania skomplikowanych relacji pomiędzy nimi i ich umiejętnego wykorzystywania w kształceniu neofilologicznym. Studenci nie osiągają właściwej percepcji kultury, zachowań społecznych determinowanych przez daną kulturę, i nie odbierają tekstów jako produktów danej kultury. Co więcej, w opinii Swaffar i Arens (2006) podstawowe aspekty wiedzy językowej, jaką studenci neofilologii nabywają w trakcie kursów poświęconych gramatyce, składni, fonologii i semantyce nie powinny być nauczane w wąskiej izolacji, lecz traktowane jako negocjacje o charakterze socjokulturowym. Jak wspomniano wcześniej, bardziej właściwe postrzeganie problemu proponują zwolennicy koncepcji nauczania języka przez treść oraz zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego. Warto tutaj spojrzeć na koncepcję Coyle (2007) zwaną w języku angielskim '4cs', czyli cztery 'c'. Autorka ta zakłada, iż w procesie uczenia się – zdobywania wiedzy, określonej jako treść i poznanie (ang. *content & cognition*) język używany jest jako narzędzie łączące komunikację i kulturę (ang. *communication & culture*), dzięki czemu następuje przejście od nauczania języka jako formy lingwistycznej/gramatycznej do jego użycia funkcjonalnego i kulturowego.

Z podkreślenia odrębności nauczania języka praktycznego od nauczania elementów językoznawstwa, literatury i kultury wynikają implikacje praktyczne. Wielu nauczycieli zakłada, iż nad tekstami typowymi dla dziedzin teoretycznych można pracować dopiero po osiągnięciu odpowiednio wysokiego poziomu językowego, co z kolei prowadzi do ignorowania faktu, że powinny to być zadania współzależne i wzajemnie wspomagające swój rozwój. Np. dzięki przestudiowaniu dyskursu charakterystycznego dla danej dziedziny, wraz z zakresem stosowanego w nim słownictwa, frazeologii i kluczowej terminologii przed przeczytaniem tekstu przedmiotowego, osoba czytająca dany tekst, a posiadająca pewne deficyty w podsystemie leksyki, skorzysta dodatkowo z wiedzy w danej dziedzinie. W sytuacji tzw. czytania ekstensywnego, kiedy czytający czyta ze zrozumieniem autonomicznie wybrany, zgodnie ze swoimi zainteresowaniami akademickimi czy potrzebami tekst, jak dowodzą prowadzone badania, jest on jednocześnie zaangażowany w proces akwizycji językowej, który przynosi konkretne rezultaty w postaci przyswajania nowych elementów leksykalnych (Dakowska 2005, Day i Bamford 1998, Horst 2009).

Oprócz stosowania reguł zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego, czy czytania ekstensywnego jako pewną pomoc w osiągnięciu odpowiedniego poziomu kompetencji języka drugiego/obcego, który umożliwiałby studiowanie literatury, kultury i inne przedmiotów neofilologicznych, można korzystać, jak radzą Swaffar i Arens (2006) z zasady tzw. nauczania naprawczego i stosować je w trakcie wszystkich kursów. Oznacza to, że wszyscy nauczyciele akademicy zobligowani są do pracy zarówno nad treściami językowymi jak i niejęzykowymi w ramach dyskursu reprezentatywnego dla ich specjalizacji, tj. do identyfikowania problemów wynikających z deficytów w kompetencji językowej, komunikacyjnej studentów, czy po prostu z braku lub niepełnej wiedzy faktograficznej, ale też wiedzy konceptualnej w zakresie danej dyscypliny. W przypadku ustalenia jakichkolwiek deficytów w wiedzy językowej czy niejęzykowej studentów, czy w innych umiejętnościach potrzebnych w trakcie danego kursu, ich eliminacja staje się

nieodzowna. Co więcej, skuteczny program neofilologicznego wymaga szczegółowej koordynacji poziomej oraz pionowej. Swaffar i Arens (2006) wyznaczają kilka głównych linii postępowania, których przyjęcie gwarantuje sprawne funkcjonowanie kształcenia językowo-neofilologicznego. Warto się im przyjrzeć, jednocześnie stwierdzając, iż nie są one obce nauczycielom akademickim uczącym w środowisku neofilologicznym tego kraju, chociaż nietrudno zauważyć, iż droga od teoretycznych postulatów do ich praktycznego rozwiązania przez duże zespoły dydaktyczno-naukowe wymaga pewnej ekspertyzy oraz pozytywnej postawy. Najważniejsze zasady, jakie powinny być przyjęte w realizacji programu neofilologicznego wskazują na wagę:

- respektowania celów całego programu, a nie skupiania się na preferencjach poszczególnych nauczycieli akademickich i prowadzonych przez nich przedmiotów; łączenie komponentów lingwistycznych, konceptualnych, komunikacyjnych; zapewnianie indywidualnego przekazu informacji zwrotnych od studentów biorących udział w kursach językoznawstwa, literaturoznawstwa i kulturoznawstwa;
- integrowania uczenia się w ramach wszystkich przedmiotów neofilologicznych, a nie jego fragmentaryzacji; nacisk na opanowywanie szerokiej gamy umiejętności (ang. literacies) niezbędnych do sprawnego funkcjonowania studentów w środowisku akademickim;
- podkreślenia użycia języka w kontekstach komunikacyjnych i ewaluacja jego użycia pod tym kątem, raczej niż ustalanie kryteriów dla abstrakcyjnych kompetencji przy ocenie użycia form językowych w izolacji.
- oceny poprawności użycia języka w świetle wykonywanych przez studentów zadań, ich intencji oraz ich punktu widzenia (Swaffar i Arens 2006).

Wychodząc z akceptacji wskazań na poziomie najbardziej ogólnym, niewątpliwie należy scharakteryzować działania nauczycieli akademickich prowadzących przedmioty neofilologiczne w sposób bardziej szczegółowy. Należy zarekomendować podejmowanie takich rozwiązań dydaktycznych, które pozwoliłyby im w sposób systematyczny i uzasadniony naukowo radzić sobie z integracją elementów językowych i niejęzykowych oraz osiągać optymalizację wszelkich zabiegów podejmowanych na gruncie praktycznym. W świetle rozważań podjętych w niniejszym artykule, wnioski wysnute w ostatniej jego części dotyczyć będą uczenia się z tekstu, co jak już akcentowano, stanowi zasadniczą formę pracy studenta neofilologii.

7. Uczenie się z tekstu – wnioski dla neofilologicznej dydaktyki przedmiotowej

Zdając sobie sprawę z faktu, że nie jest rzeczą możliwą podanie pełnej listy rekomendacji dla nauczycieli-neofilologów pracujących z wykorzystaniem różnego rodzaju tekstów na zajęciach przedmiotowych, warto zwrócić jednak uwagę na najważniejsze postulaty o charakterze praktycznym, pomocne w doborze właściwych celów do realizacji poszczególnych zajęć. Lista najważniejszych wytycznych skierowanych do dydaktyków - neofilologów brzmi następująco:

- stwarzanie czytającemu odpowiednich warunków do tego, aby mógł być jak najczęściej eksponowany na ten rodzaj dyskursu, który można uznać za reprezentatywny dla danej dziedziny wiedzy, czyli na język stanowiący odzwierciedlenie struktury wiedzy w danej dziedzinie (modelowe użycie tekstów);

- konstruowanie zadań w czytaniu w taki sposób, aby nauczyciele potrafili zdefiniować w nich doraźny cel komunikacyjny danego tekstu, a z drugiej strony jego potencjał w sferze procesu i produktu uczenia się z tekstu (por. Dakowska 2005);
- konstruowanie takiego typu zadań dydaktycznych, które wymagałyby pewnego stopnia reprodukcji zawartości treściowej tekstu i jednocześnie umożliwiałyby dokonywanie syntezy przez użyciu języka typowego dla danej domeny wiedzy (np. przy użyciu pytań, streszczenia);
- zachowanie odpowiednich relacji pomiędzy kontekstem, treściami niejęzycznymi i językowymi w zadaniach dydaktycznych z podkreśleniem wieloaspektowego użycia języka na poziomach: fonologicznym, morfo-syntaktycznym, semantycznym, pragmatycznym oraz związku pomiędzy formą i funkcją w języku;
- integracja czytania z innymi sprawnościami w celu pełnej realizacji celów ustalanych dla poszczególnych zadań w czytaniu wybranego tekstu (np. słuchanie i czytanie, czytanie i mówienie, czytanie i pisanie, także użycie technik multimedialnych);
- uświadamianie studentom wagi dokonywania odpowiedniego dobru strategii wspomagających czytanie na poziomie akademickim, trening strategii;
- praca nad treścią czytanego tekstu w zespole/grupie osób, kooperacja, wspólna dyskusja, interpretacja tekstu i jego krytyczna ocena;
- poddawanie systematycznej korekcie językowej wypowiedzi ustnych i pisemnych studentów;
- ewaluacja nabywanej wiedzy.

Jak argumentowano w artykule, umiejętność czytania w celu uczenia się, innymi słowy uczenie się z tekstu, stanowi jedną z podstawowych umiejętności akademickich osób partycypujących w kolejnych etapach systemu edukacyjnego. Nie można natomiast nie zauważyć, że stanowi ona kluczową umiejętność dla każdego neofilologa, który nie tylko nabywa przeważającą porcję wiedzy właśnie tą drogą, ale jednocześnie podnosi swoje kompetencje językowo-komunikacyjne. Każdy nauczyciel akademicki – neofilolog bez względu na realizowany przedmiot jest równie odpowiedzialny za rozwój języka drugiego/obcego swoich studentów, jak i ich wiedzy w zakresie przedmiotów neofilologicznych. Stąd określenie nauczania języka przez treść lub i zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego przez Coyle (2007) jako opartego na czterech ‘c’ tj. wiedzy, określonej jako treść i poznanie (ang. *content & cognition*) oraz języka używanego jako narzędzie komunikacji i kultury (ang. *communication & culture*) może stanowić ważny punkt w refleksji nauczyciela akademickiego w zakresie neofilologii nad zadaniami jakie powinien wypełniać.

Literatura

- Bernhardt, E.B., 1991, *Reading Development in a Second Language: Theoretical, Empirical, and Classroom Perspectives*, Ablex, Norwood, New Jersey.
- Bernhardt, E.B., 2005, Progress and procrastination in second language reading, *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, s. 133-150.

- Bernhardt, E.B., 2010, *Understanding Advanced Second-Language Reading*, Routledge, New York.
- Chodkiewicz, H., 2006, Strategy use as a factor in promoting reading comprehension in EFL, w: J. Zybert (red.), *Issues in Foreign Language Learning and Teaching*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 33-45.
- Chodkiewicz, H., 2011, Nauczanie języka przez treść: założenia i rozwój koncepcji, *Lingwistyka Stosowana*, 4, s. 11-30.
- Coyle, D., 2007, Content and language integrated learning: towards a connected research agenda for CLIL pedagogies, *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10/5, s. 543-62.
- Dakowska, M., 2001, *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Dakowska, M., 2005, *Teaching English as a Foreign Language. A Guide for Professionals*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Day, R.R., Bramford, J., 1998, *Extensive Reading in the Second Language Classroom*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Ediger, A.M., 2006, Developing strategic L2 readers by reading for authentic purposes, w: E. Uso-Juan, A. Martinez-Flor (red.), *Current Trends in the Development and Teaching The Four Language Skills*, Mouton De Gruyter, Berlin/New York, s. 303-328.
- Fox, E., Alexander, P.A., 2009, Text comprehension: a retrospective, perspective, and Prospective, w: S.E. Israel, G.G. Duffy (red.), *Handbook of Research on Reading Comprehension*, Routledge, New York, s. 227-239.
- Grabe, W., Stoller, F. L., 2002, *Teaching and Researching Reading*, Harlow, Pearson Education.
- Grabe, W., 2009, *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Horst, M., 2009, Developing definitional vocabulary knowledge and lexical access speed Through extensive reading, w: Z.H. Han, N.J. Anderson (red.), *Second Language Reading Research and Instruction: Crossing the Boundaries*, The University of Michigan Press, Ann Arbor, s. 44-64.
- Hudson, T., 2007, *Teaching Second Language Reading*, Oxford University Press, Oxford.
- King, A., 1994, Guiding knowledge construction in the classroom: effects of teaching children how to question and how to explain, *American Educational Research Journal*, 31/2, s. 338-368.
- Koda, K., 2005, *Insights into Second Language Reading. A Cross-Linguistic Approach*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Komorowska, H., 2010, Content and language integrated learning, w: H. Komorowska, L. Aleksandrowicz-Pędich (red.), *Coping with Diversity: Language and Culture Education*, Academica Wydawnictwo SWPS, Warszawa, s. 54-77.
- Lyster, R., 2007, *Learning and Teaching Languages through Content. A Counterbalanced Approach*, Benjamins, Amsterdam.
- McNeil, L., 2012, Extending the compensatory model of second language reading, *System*, 40, s. 64-76.

- Mokhtari, K., Shorey, R., 2002, Measuring ESL students' awareness of reading strategies, *Journal of Developmental Education*, 25, s. 2-10.
- Nation, I.S.P., 2009, *Teaching ESL/EFL Reading and Writing*, Routledge, New York.
- Program Międzynarodowej Oceny Uczniów OECD PISA, Wyniki badania 2009 w Polsce, PISA Ministerstwo Edukacji Narodowej, http://www.edunews.pl/images/pdf/raport_pisa_2009.pdf (31 grudnia 2012).
- Shanahan, C., 2009, Disciplinary comprehension, w: S.E. Israel, G.G. Duffy, *Handbook of Research on Reading Comprehension*, Routledge, New York, s. 240-260.
- Swaffar, J., Arens, J., 2005, *Remapping the Foreign Language Curriculum: An Approach through Multiple Literacies*, The Modern Language Association of America, New York.
- Wallace, C., 1992, *Reading*, Oxford University Press, Oxford.
- Wesche, M.B., Skehan, P., 2002, Communicative, task-based, and content-based instruction, w: R.B. Kaplan (red.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*, s. 207-228.
- Widdowson, H.G., 1975, *Explorations in Applied Linguistics*, Oxford University Press, Oxford.

(liczba znaków ze spacjami: 47318)

Izabela Dąbrowska

Państwowa Szkoła Wyższa im Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

Sylabus jako podstawa doskonalenia procesu rozwijania wiedzy, umiejętności i postaw w kształceniu neofilologicznym w świetle wymogów Krajowych Ram Kwalifikacji

Artykuł poświęcony jest zagadnieniom związanym z wprowadzeniem nowej metodologii konstruowania programów kształcenia i sylabusów w szkolnictwie wyższym od roku akademickiego 2012/13. Przedstawia pokrótce historię nowego opisu procesu dydaktycznego według metodologii Krajowych Ram Kwalifikacji oraz główne jego koncepcje. Wskazuje na zalety konstruowania sylabusów w nowej formie, ale też implikacje przyjęcia zmienionej metodologii. Koncentruje się na tych kwestiach, które stanowią będą o sukcesie lub trudnościach w implementacji założeń dokumentu, tj. celach, efektach, środkach dydaktycznych i narzędziach weryfikacji osiągniętych zamierzeń. Opisuje dotychczasowe działania przyjęte w Zakładzie Języka Angielskiego Państwowej Szkoły Wyższej im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej w roku akademickim 2011/2012, w tym wprowadzenie nowych modułów (przedmiotów). Ponadto, artykuł porusza problem m.in. spiralnych modeli konstruowania treści programowych (specjalizacje), co sprawia, iż autor każdego sylabusu, staje się jednocześnie współautorem innych kursów danej specjalizacji (modułów tematycznych). Wskazuje tym samym na trudność weryfikacji nowych dokumentów, szczególnie w pierwszym cyklu kształcenia, gdyż wiele z nich to programy autorskie. Przedstawia zadania, jakie stoją przed dydaktykami, wynikające z faktu przyjęcia nowej metodologii opisu. Podkreśla potrzebę ciągłego monitorowania i doskonalenia sylabusów tak, aby stanowiły one instrument wspomagania procesu dydaktycznego nauczyciela akademickiego.

1. Sylabus a Europejskie i Krajowe Ramy Kwalifikacji

Słowo ‘sylabus’ wywodzi się z języka łacińskiego i oznacza listę, spis, wykaz, rejestr. Po raz pierwszy w odniesieniu do dydaktyki wyrazu tego użyto w Polsce w wieku XVII w znaczeniu ‘wykład profesora uniwersytetu’. W kolejnych stuleciach jego miejsce zajął grecki odpowiednik ‘programma’, oznaczający publiczne ogłoszenie lub obwieszczenie (Breza, 2001: 411). Swój renesans słowo ‘sylabus’ przeżyło w Polsce wraz z wprowadzeniem reformy systemu szkolnictwa i ustanowieniem Centralnej Komisji Egzaminacyjnej w 1998 r. W jej opracowaniach wyraz ten pojawiał się w znaczeniach: informator i program zajęć kursów. To współczesne zastosowanie jest jednym z zapożyczeń z języka angielskiego, gdzie oznacza właśnie program zajęć czy kursów, zwłaszcza takich, które mają przygotować słuchaczy do egzaminu (*Cambridge International Dictionary of English*, 1995).

Choć, jak widać, znaczenie wyrazu ‘sylabus’ ulegało modyfikacjom, w powszechnym rozumieniu oznacza ono dziś dokument, który pełni funkcję planu działań dydakty-

ka. Wskazuje zakres materiału nauczania, podając najczęściej kolejność realizowanych treści. Może też sugerować dobór odpowiednich strategii i metod pracy, choć w dotychczasowej praktyce czyni to rzadko. Innymi słowy, sylabus wyznacza drogę postępowania nauczyciela, pozwala mu dobrać odpowiednie formy pracy i środki dydaktyczne celem zapewnienia sprawnej realizacji założeń kursu. Stanowi zatem integralną część projektowania i wspomagania działań każdej jednostki prowadzącej zajęcia, w tym nauczycieli akademickich uczelni wyższych.

Sama koncepcja opracowywania sylabusu w szkolnictwie wyższym w nowej, rozszerzonej i precyzyjnie dopracowanej formie jest konsekwencją prowadzonej od kilku lat polityki realizacji zintegrowanego systemu Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Pierwszy komunikat wzywający uczelnie wyższe do wdrożenia strategii budowy wspólnego obszaru szkolnictwa wyższego, wedle zaleceń Procesu Bolońskiego, tzw. Europejskich Ram Kwalifikacji, wydano w Bergen już w 2005 r. Rok później, decyzją Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w Polsce powołano Grupę Roboczą, której zadaniem było opracowanie wstępnego modelu ram kwalifikacji w naszym kraju. W 2008 r. Parlament Europejski ponowił apel o wprowadzenie zaleceń bolońskich we wszystkich krajach europejskich. Jego efektem stało się dopracowanie w latach 2008-2010 systemu Europejskich i Krajowych Ram Kwalifikacji, których wytyczne, w postaci regulacji prawnych MNiSzW, stopniowo weszły w fazę rozporządzeń wykonawczych w 2011 r. Ostatecznym celem wszystkich tych poczynań było wprowadzenie procesu kształcenia opartego na koncepcji ram kwalifikacji w roku akademickim 2012/13 (Kraśniewski, 2011: 8-14). Prawnie wprowadzenie systemu KRK w Polsce stało się możliwe dzięki przyjęciu przez Sejm znowelizowanej w dniu 18.03.2011 r. ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym*. Zawarła ona przepisy umożliwiające formalną akceptację koncepcji ram kwalifikacji. Zapewniła uczelniom wiele przywilejów, z drugiej zaś strony zobligowała je do przygotowania programów i sylabusów studiów zgodnie z metodologią KRK.

W materiałach i opracowaniach programowych członków Grupy Roboczej ds. KRK dla szkolnictwa wyższego słowa 'sylabus' używa się niezmiernie rzadko. Częściej stosuje się słowo 'program', które odnosi się zarówno do poszczególnych typów zajęć jak i planów studiów związanych z nowym opisem systemu kształcenia na poziomie wyższym. Opracowania *Autonomia programowa uczelni – Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego* pod redakcją Ewy Chmielewskiej (2010) oraz *Jak przygotować programy kształcenia zgodnie z wymaganiami wynikającymi z Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego?*, przygotowane przez Andrzeja Kraśniewskiego (2011), szczegółowo omawiają procedury dostosowania procesu kształcenia do wymagań znowelizowanej *Ustawy o szkolnictwie wyższym*. Obie pozycje wykorzystują słowo 'program', gdyż podkreśla ono spójność celów i efektów całego przedsięwzięcia.

2. Założenia reformy: korzyści i wyzwania

Głównym celem reformy szkolnictwa wyższego jest wprowadzenie takiej metodologii działania, która poddaje się krytycznej weryfikacji europejskich i krajowych instytucji nadzorujących program ram. Ma ona sprzyjać poprawie jakości kształcenia poprzez stwarzanie możliwości porównywania osiągnięć i kwalifikacji studentów kończących kursy

w różnych uczelniach w kraju i za granicą. Cała uwaga skupia się bowiem na wspólnej metodzie opisu kierunków studiów i procesu nauczania, która sformułowana jest w języku efektów kształcenia (Chmielewska i in., 2010: 1-2). Dotyczy to nie tylko programów studiów (*curriculum*), ale też opisu ich najmniejszego elementu - przedmiotu i jego sylabusu. Jednocześnie, przyjmuje się także, iż jednolite zasady organizacji procesu kształcenia nie powinny podważać różnorodności tradycji nauczania środowisk akademickich.

Korzyści związane z przyjęciem nowej koncepcji opisu procesu dydaktycznego wynikają z eksponowania efektów kształcenia studentów poprzez zdobyte przez nich kwalifikacje (kompetencje). Nadrzędnym celem staje się zapewnienie, że student osiągnął zakładane efekty – aby, po ukończeniu studiów dysponował odpowiednią wiedzą, umiejętnościami i kompetencjami społecznymi (Kraśniewski, 2010: 6). Powinno to służyć większej mobilności studentów i zdobywaniu przez nich doświadczeń w Polsce i poza jej granicami. Wspólny europejski system opisu kształcenia pomoże bowiem dokonać porównań dyplomów (kwalifikacji) wydawanych w uczelniach europejskich (Chmielewska i in., 2010: 11). Stosowane obecnie nazewnictwo przedmiotów nie daje takich możliwości.

Wykorzystanie efektów kształcenia jako głównego elementu projektowania programów studiów ma przynieść uczelniom, a co za tym idzie studentom i kadrze nauczającej, wymierne korzyści. Po pierwsze, działania te zapewniają instytucjom większą autonomię w tworzeniu programów. Ponadto, sprzyjają innowacyjności, gdyż mogą się one kierować potrzebami społecznymi, dostosowując swoją ofertę kształcenia do potrzeb rynku (Próchnicka i in., 2011: 93). To z kolei może wpłynąć na dalsze umasowienie kształcenia oraz wzrost motywacji studentów do zdobywania nowych kwalifikacji (dyplomów), które spełnią oczekiwania zarówno samych absolwentów, jak i przyszłych pracodawców.

Europejski opis kwalifikacji wykorzystujący wyszczególnienie efektów kształcenia ma być zatem językiem uniwersalnym w skali lokalnej, krajowej i międzynarodowej – użytecznym i zrozumiałym dla wszystkich uczestników procesu kształcenia, tj. kandydatów na studia, studentów, absolwentów oraz nauczycieli akademickich. Język ten powinien zawierać sformułowania, które w sposób jednoznaczny opiszą kwalifikacje, tj. kompetencje absolwentów (Próchnicka i in., 2010: 93). Przekazywane w nim informacje mają ułatwiać studentom przemyślany wybór specjalności, zaś absolwentom charakterystykę własnego profilu, tj. indywidualizowanie opisu kompetencji. Równocześnie, powinny ułatwić pracodawcom określenie i konfrontowanie swoich oczekiwań wobec absolwentów z efektami kształcenia instytucji dydaktycznych.

Tym ambitnie brzmiącym hasłem przyświeca cel wyższy. Drugoplanowym zamierzeniem wdrożenia koncepcji Krajowych Ram Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego jest zharmonizowanie opisu kształcenia z prowadzonymi równoległe pracami nad projektem ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie. Ideą tego kolejnego, szerokiego procesu jest włączenie w system działalności dydaktycznej obszarów edukacji pozaformalnej, tj. różnych szkoleń i kursów, a także uznawanie kompetencji uzyskiwanych w drodze samokształcenia (Saryusz-Wolski, 2010: 103). Zdaniem Kraśniewskiego (2011: 11), jest niemal pewne, że przedsięwzięcia te doprowadzą pewnego dnia do powstania jednej, zintegrowanej ramy dla wszystkich sektorów i rodzajów edukacji w Polsce i w Europie.

Nowa wspólna metodologia systemu kształcenia stawia przed kadrą akademicką pewne wyzwania. Jak zauważają eksperci bolońscy (Saryusz-Wolski, 2010: 104; Kra-

śniewski, 2011: 58), jej wprowadzenie oraz wymóg równoważenia efektów wymagają zastosowania odmiennego opisu procesu dydaktycznego. Podważają zasadność przygotowywania programów nauczania i sylabusów opartych na dotychczasowych zasadach, tj. na przyjmowanych do realizacji treściach programowych. Co więcej, stosowanie odmiennego opisu procesu dydaktycznego i skupienie się na osiągnięciu efektów zamierzonych celów wiąże się z problemem zintegrowania wszystkich innych składowych elementów przedmiotu. Cele kształcenia, treści programowe, narzędzia dydaktyczne, sposoby oceniania oraz metody pomiaru dydaktycznego powinny zostać dopasowane do zamierzonych efektów w sposób elastyczny. Wszystko to z kolei powinno uwzględniać specyfikę uczącej się grupy studentów. Te wymagania wskazują, iż opis procesu nauczania powinien być konkretny, aby pokazywał kwalifikacje (osiągnięcia) studentów, lecz równocześnie na tyle ogólny, aby nie przytłaczał swoją szczegółowością.

Kolejnym wyzwaniem jest takie zdefiniowanie efektów kształcenia dla każdego przedmiotu, który gwarantuje ich mierzalność. Wiąże się to z dokładnym opracowaniem metod i kryteriów weryfikacji efektów nauczania, tj. podstawowych narzędzi wdrożenia metodologii ram kwalifikacji. Brak możliwości dokonania oceny stopnia osiągnięcia założonych efektów, tzw. walidacji uzyskanych kompetencji, oznacza, iż wprowadzanie nowego opisu procesu dydaktycznego staje się bezzasadne (Saryusz-Wolski, 2010: 104).

Pozostaje jeszcze zaszczepienie idei powszechnego funkcjonowania całego projektu w środowisku akademickim. Zarówno nauczyciele akademicy jak i studenci muszą mieć przeświadczenie, iż dostępny opis poszczególnych kierunków definiowany przy pomocy efektów zdaje egzamin. Dotychczas podjęte działania i ich rezultaty pozwalają spojrzeć na kolejne etapy projektu optymistycznie.

3. Moduł i jego znaczenie

Podstawowym komponentem nowego opisu programu studiów jest moduł kształcenia, który zgodnie z *Rozporządzeniem w sprawie warunków prowadzenia studiów* (par. 5 ust. 1 pkt. 3) zdefiniowano jako 'zajęcia lub grupa zajęć'. Pojęcie 'moduł' zastępuje ugruntowane w praktyce dydaktycznej pojęcie 'przedmiot', gdyż jego znaczenie jest szersze i lepiej wpisuje się w propagowany kształt opisu procesu nauczania. Moduł może bowiem oznaczać pojedynczy przedmiot lub grupę przedmiotów, praktykę lub zajęcia przygotowujące do pracy dyplomowej. Może być także rozumiany jako zbiór tematycznie powiązanych przedmiotów obowiązujących dla danej specjalizacji. W zależności od struktury ich wzajemnych powiązań takiemu pojedynczemu przedmiotowi lub ich grupie przypisuje się zakładane efekty kształcenia oraz liczbę punktów ETCS (Kraśniewski, 2011: 58).

Ponieważ pojedynczy moduł jest jednym z wielu elementów struktury opisu procesu nauczania, musi być zdefiniowany za pomocą tych samych narzędzi i tego samego języka efektów kształcenia. Celem nadrzędnym projektowania nowego sylabusu jest zatem taka jego konstrukcja, która dokona zasadniczych zmian w sposobie postrzegania wzajemnych relacji pojedynczego przedmiotu w stosunku do całości programu studiów. Opis każdego modułu za pomocą sprawnie przygotowanego sylabusu stanowi o powodzeniu reformy, gdyż wskazuje na autentyczne, tj. oddolne zrozumienie jej działania.

4. Sylabus modułu

Wizualna forma sylabusu modułu jest indywidualną sprawą każdej uczelni, gdyż brak jest jednego, wspólnego wzorca. Zazwyczaj przyjmuje się tabelaryczną formę opisu, choć powstające dokumenty różnią się ilością włączonej informacji. Wynika to z poziomu szczegółowości opisu zawartości dokumentu i jest odzwierciedleniem zwyczajów panujących w danym środowisku. Istnieją jednakże pewne normy prawne, których przestrzeganie jest nieodzowne. Ich pominięcie mogłoby skutkować niedopełnieniem wymogów formalnych stawianych przez instytucje nadzorujące wprowadzenie systemu KRK oraz pozostaniem na uboczu tworzącego się obecnie wspólnego systemu obszaru szkolnictwa wyższego.

Od strony merytorycznej, zaleca się, aby sylabus zawierał wymagania dotyczące programów kształcenia i planów studiów. Już w 2008 r. zdecydowano, iż są one spełnione, jeżeli, zgodnie z treścią *Uchwały Państwowej Komisji Akredytacyjnej w sprawie kryteriów oceny planów studiów i programów nauczania*, dokument przedmiotu (modułu) uwzględnia:

‘nazwę jednostki prowadzącej kierunek, nazwę kierunku (podanie nazw ew. specjalności), nazwę przedmiotu, określenie przedmiotów wprowadzających wraz z wymaganymi wstępami, liczbę godzin zajęć dydaktycznych, w tym wykładów, ćwiczeń, laboratoriów, seminariów itp., realizowanych w systemie studiów stacjonarnych i niestacjonarnych, liczbę punktów ETCS, założenia i cele przedmiotu, metody dydaktyczne, formę i warunki zaliczenia przedmiotu, treści programowe, wykaz literatury podstawowej i uzupełniającej, nazwisko osoby/osób prowadzącej’ (*Uchwała PKA* Nr 501/2008, pkt. 8).

Obecnie, wraz z dopracowaniem metodologii KRK, dodano kilka innych składowych dokumentu, w tym jego kluczowy element, tj. efekty uczenia się.

Projektowane obecnie sylabusy modułów mogą zawierać szereg dodatkowych informacji odnośnie treści zawartych w dokumencie, nieokreślonych aktem prawnym czy innym normatywnym, na przykład regulaminem Uczelni czy rozporządzeniem Rektora. Dotyczy to szczególnie informacji o programach autorskich lub szczegółowych rozwiązaniach przyjętych przez dane jednostki organizacyjne. Dzieje się tak, gdyż informacja zawarta w sylabusach i programach skierowana jest do wielu środowisk: nie tylko studentów, nauczycieli akademickich, autorów programów, ośrodków decyzyjnych uczelni wyższych i komisji akredytacyjnych, lecz także podmiotów rynkowych czyli interesariuszy.

5. Wdrożenie systemu KRK

Prace nad wdrożeniem Krajowych Ram Kwalifikacji w naszej Uczelni rozpoczęły się już w 2011 r., kiedy przyjęto główne wytyczne projektu wraz z harmonogramem prac. Przeprowadzono szereg spotkań szkoleniowo-informacyjnych z przedstawicielami instytutów oraz przygotowano uczelniany *Przewodnik po tworzeniu modułów kształcenia na bazie efektów kształcenia* (Pietraszuk, 2011), który w sposób przystępny, krok po kroku, wskazywał, jak interpretować poszczególne zapisy zaleceń ekspertów bolońskich.

W pierwszym etapie pracy dydaktyków Zakładu Języka Angielskiego, tj. po powołaniu koordynatora ds. KRK i osób odpowiedzialnych za koordynację prac grup przedmiotowych, dokonaliśmy modyfikacji programu studiów naszej specjalności. Niektóre przedmioty zostały usunięte z dotychczasowego programu, inne zachowane, wprowadziliśmy też wiele nowych. Obok głównej specjalizacji nauczycielskiej, zgrupowaliśmy zmodyfikowane przez nas przedmioty w trzy dodatkowe specjalizacje, tj. Glottodydaktyczną, Literacko-kulturową i Tłumaczeniową, tworząc tym samym moduły tematyczne. Po wymianie pierwszych doświadczeń w zespołach danych specjalizacji i wyznaczeniu osób odpowiedzialnych za przygotowanie dokumentów grup przedmiotowych, główny ciężar naszej pracy przeniósł się na pisanie sylabusów przez każdego z dydaktyków.

Na bazie tych pierwszych doświadczeń i dokonanej analizy dokumentów udało nam się opracować efekty kształcenia dla poszczególnych przedmiotów specjalności Język Angielski, a następnie, metodą *bottom-up*, stosowaną w tych programach, które podlegają jedynie modyfikacji, wypracować spójny zestaw 32 efektów kierunkowych. Ostatecznie wyróżniliśmy 15 efektów w kategorii 'Wiedza', 12 w kategorii 'Umiejętności' oraz 5 w kategorii 'Kompetencje Społeczne'. Tak naprawdę większość naszej dotychczasowej uwagi poświęciliśmy przygotowaniu dokumentów poszczególnych przedmiotów zgodnie z wymogami przewodnika po sylabusie. Zostały one następnie sprawdzone w kwietniu 2012 r. pod względnym merytorycznym i formalnym przez Zespół oceniający programy kształcenia na kierunkach humanistycznych naszej Uczelni.

6. Proces projektowania sylabusu: problemy i dylematy

Zaletą konstruowania dokumentu sylabusu wedle metodologii ram kwalifikacji jest jego funkcjonalność. Staje się on elementem całości programu kształcenia, co wiąże się ze starannym przygotowaniem kilku wspomnianych już kluczowych komponentów modułu. Należą do nich: zdefiniowane cele kształcenia, które można odnieść do efektów programu kształcenia; określone formy prowadzenia zajęć i metod kształcenia; ustalone sposoby weryfikacji zakładanych efektów oraz oceniania studenta (Kraśniewski 2011: 58). Dlatego też nieodzowne w naszym myśleniu o przedmiocie jest postrzeganie komponentów tworzonego modułu w kategoriach wzajemnych relacji, tzw. związku „Lo-La” (*Learning outcomes – Learning assessment*), gdzie rezultaty pracy, tj. osiągnięte efekty, poddają się łatwej weryfikacji (Saryusz-Wolski, Piotrowska, 2012: 33-34).

Od strony wymagań formalnych i merytorycznych, taka precyzyjna forma opracowania składowych sylabusu stanowiła w dużej mierze novum w naszej pracy. Pojawiły się też pierwsze problemy i dylematy. Niektóre z elementów wymaganych w opisie modułu, jak na przykład: załączanie nazwy jednostki prowadzącej przedmiot czy określanie poziomu studiów, załączane w tzw. metryczce, stosowaliśmy od lat. Trudnością okazało się poprawne dopasowanie innych, ważniejszych dla systemu ram składowych sylabusu, tj. celów i efektów kształcenia, wraz z uwzględnieniem narzędzi dydaktycznych i wskazaniem metod pomiaru. Dużym wyzwaniem okazało się też uzupełnienie tabeli podsumowującej opis przedmiotu.

Najważniejszym, a zarazem najtrudniejszym etapem w projektowaniu sylabusu modułu było określenie **celów i efektów** w taki sposób, aby wskazywały na zakres wiedzy

i umiejętności studentów, który osiągną po zakończeniu realizacji przedmiotu. Zwrócenie szczególnej uwagi na efekty procesu nauczania w opisie KRK, a nie cele prowadzonych zajęć, ma wyeliminować intencjonalność działań dydaktyka. Cele to wyraz intencji prowadzącego, punkt wyjścia. Nie gwarantują one w żadnym stopniu osiągnięcia zamierzonych wyników. Jeśli słowo 'cel' ma spełniać swą funkcję w nowym opisie dydaktycznym, to powinno się mówić o 'celach wynikowych' (Saryusz-Wolski, Piotrowska, 2012: 17).

Myślenie w kategoriach 'cel - efekt' to proces dwukierunkowy, rekursywny, którego istotą jest ciągle poszukiwanie sposobów osiągnięcia zamierzonych rezultatów. Jego cechą jest też elastyczność i możliwość dostosowania do każdej grupy studentów. Nie zaleca się tworzenia tzw. rozkładu materiału, a nawet jeśli przygotowujemy wstępnie treści materiału, to przy założeniach koncepcji KRK, tworzenie takiego 'planu' sylabusu powinno mieć cechy planowania wynikowego, z opisem pożądaných efektów.

Eksperci bolońscy nie zalecają wyróżniania typów efektów (w kategoriach wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych) przy opisie pojedynczego przedmiotu (Próchniewska i in., 2010: 93; Kraśniewski, 2011: 49). W naszej pracy nad sylabusami braliśmy je jednak pod uwagę, gdyż takie podejście wymusza myślenie o różnych efektach pracy, nie tylko wiedzowych. Ponadto, rozróżnienie kategorii efektów ułatwiło ostatecznie ich zdefiniowanie i przystąpienie do szczegółowego dopracowania **tematów i treści** oraz podporządkowania poszczególnym hasłom programowym kolejnych składowych modułu, tj. typów zajęć i metod kształcenia.

Aby wszystkie elementy sylabusu, a w szczególności zdefiniowane przez nas efekty, były wiarygodne, nieodzowna jest ich weryfikacja. **Mierzalność** założonych efektów gwarantują przede wszystkim czasowniki operacyjne ujęte w formie osobowej. Są to tak zwane czasowniki aktywne, które, zdaniem Kraśniewskiego (2011: 48-9), na poziomie przedmiotu pozwalają na powiązanie efektów z formami i metodami prowadzonych zajęć. Wskazują one na konkretne czynności, które można poddać sprawdzeniu. Takie rozwiązanie przyjęliśmy w naszym Zakładzie.

Ponadto, zgodnie z sugestią Kraśniewskiego (2011: 60), liczba przyjętych przez nas do realizacji efektów mieściła się w przedziale od 5 do 8. Są to wartości umowne, ale ich niewielka liczba pozwala uniknąć nadmiernej detalizacji opisu. Staje się on bardziej elastyczny, dając gwarancję dobrej jakości kursu. Zbyt dużo wyodrębnionych efektów usztywnia proces dydaktyczny, a sam opis modułu staje się mało czytelny. Co więcej, nadmiernie szczegółowo określone efekty kształcenia utrudniają sprawdzenie bardziej złożonych kompetencji.

Wybranie odpowiednich czasowników operacyjnych pozostało w gestii każdego z dydaktyków. W praktyce nie ma możliwości stworzenia jednej wyczerpującej listy, z jednoczesnym rozłącznym podporządkowaniem ich każdej z trzech kategorii efektów. Prowadziłoby to do skrajnej instrumentalizacji sylabusu. Ponadto, niektóre czasowniki mogą być wykorzystywane w każdej z kategorii. I tak czasownik 'zdefiniować', w odniesieniu do kategorii 'Wiedzy' może być użyty w każdej z sytuacji, gdy student potrafi np. zdefiniować epokę literacką; zaś w kategorii 'Umiejętności', gdy potrafi na podstawie zebranego materiału zdefiniować problem badawczy, przystępując do pisania własnej pracy licencjackiej. Z drugiej strony jedna obszerna lista dostępnych w opisie

czasowników ułatwiłaby porównywanie podobnych specjalności czy kierunków. Przy braku rozporządzenia czy dokumentu takiego jak podstawa programowa już teraz po rocznym funkcjonowaniu koncepcji ram postuluje się w niektórych uczelniach wprowadzenie czegoś na jej kształt, tzw. wspólnego 'rdzenia' EK, dla poszczególnych specjalności/kierunków (Kraśniewski, 2012: 6).

Inną metodą sprawdzenia, czy wszystkie zdefiniowane przez nas efekty spełniają kryteria poprawności i są możliwe do zrealizowania, jest zastosowanie koncepcji SMART. Zakłada ona, iż efekty powinny być szczegółowo opisane i dotyczyć konkretnych oczekiwań (*specific*), mierzalne – z jasno określonymi kryteriami oceny (*measurable*), trafne – odpowiadające innym przedyskutowanym zewnętrznym wytycznym dla przedmiotu (*acceptable*), realistyczne – możliwe w swej realizacji dla danego przedmiotu (*realistic*), i osiągalne, tj. możliwe do osiągnięcia w projektowanym wymiarze czasowym w zdefiniowanym czasie (*time-scaled*) (Saryusz-Wolski, 2011: 106). Przestrzeganie wszystkich tych warunków sprawi, iż efekty nauczania przedmiotu staną się możliwe do zweryfikowania.

Ostateczne potwierdzenie poprawności zdefiniowanych w Zakładzie efektów przedmiotowych wykazała macierz efektów kierunkowych, która ilustruje relacje pomiędzy przedmiotami-jednostkami a siatką efektów sformułowanych dla całego programu studiów. Jej adekwatne stosowanie pozwala zidentyfikować te efekty, które nie są osiąmane wcale lub są osiąmane w niedostatecznym stopniu z powodu niewłaściwego zaprojektowania jednostek programu (Saryusz-Wolski, 2010: 106).

Kolejnym wyzwaniem przy skonstruowaniu sylabusów okazało się przypisanie właściwych **metod** oraz **środków dydaktycznych** stosowanych w trakcie realizacji całego programu kierunku. Pewne formalne zalecenia odnośnie ich stosowania określa *Rozporządzenie w sprawie warunków prowadzenia studiów*, z 5 paźdz. 2011 r. Postuluje się, na przykład, odejście od wykładów celem zwiększenia aktywizacji studentów w grupach ćwiczeniowych i laboratoryjnych. Ostateczna forma realizacji zajęć pozostaje jednak w gestii uczelni, gdyż musi ona uwzględnić specyficzne sposoby organizacji danego środowiska dydaktycznego.

Propagowanie większej liczby zajęć w małych grupach ćwiczeniowych ma za zadanie wyeliminować tradycyjną formę prowadzenia zajęć przekazywania wiedzy i wymusić większe zaangażowanie studentów w proces nauczania poprzez upowszechnienie kształcenia zadaniowego (*task-based learning*) lub projektowego (*project-based learning*). Ma też popularyzować pewne postawy studentów poprzez reorientację technik prowadzenia zajęć (Kraśniewski, 2011: 67-8). Z drugiej strony, trudno przyjąć, aby praca ze studentami nad projektem, propagowana w hermeneutycznym modelu nauczania, ponieważ nowoczesna i dająca dobre efekty, stała się podstawą każdego kursu. Stąd przedmiotem badań jakości kształcenia powinna być także identyfikacja tych kompetencji, które są rozwijane w stopniu nadmiernym oraz tych w stopniu niedostatecznym. Pozwoli to na systematyczne modyfikowanie i wykorzystanie wielu metod w pracy dydaktycznej (Kraśniewski, 2012: 26).

Podejście do nauczania określone jako 'zorientowane na studenta' nie jest jednakże niczym nowym. W anglosaskiej literaturze metodyki i teorii nauczania dominuje od lat. Zgodne jest ono z nurtami nowoczesnej pedagogiki propagowanej już w drugiej połowie

XX wieku, a wielu nauczycieli akademickich, zwłaszcza filologów, stosuje powyższe zasady od dawna. Nowością jest natomiast powszechność wprowadzanej koncepcji ram kwalifikacji oraz przeświadczenie o konieczności równoważenia celów i efektów dydaktycznych w szkolnictwie wyższym. Wartość różnych kategorii efektów, tj. umiejętności czy kompetencji społecznych, powinna być równoważna, a nawet ważniejsza, w stosunku do zdobywanej wiedzy. Takie podejście wymusza zatem prowadzenie zajęć w sposób sprzyjający rozwijaniu umiejętności i postaw kosztem eksponowania wiedzy teoretycznej (Próchnicka i in., 2010: 91). Poddaje w wątpliwość typowe dla tradycyjnego sposobu nauczania koncentrowanie uwagi na zakresie realizowanego materiału i pożądanym zmianach w zdobytej wiedzy (Saryusz-Wolski, 2010: 104).

Zadaniem każdego dydaktyka konstruującego sylabus jest takie zdefiniowanie efektów kształcenia, aby można było przypisać im odpowiednią formę zajęć. Relacje te odzwierciedla też karta modułu przedmiotu lub ich grupy, która musi wykazać pokrycie efektów zdefiniowanych dla całego programu (Saryusz-Wolski, 2011: 104). W przypadku braku możliwości stosowania niektórych metod, jak na przykład różnych typów wykładów: problemowego czy konwersacyjnego, należy wprowadzać ich elementy do innych typów zajęć, tj. ćwiczeń. Ważne jest, aby stosowane metody, uzupełnione opisem, były przydatne do realizacji celów przedmiotu i zaplanowanych efektów kształcenia.

W trakcie przygotowywania modułu każdy dydaktyk powinien sprawdzić możliwość stosowania różnych metod dydaktycznych. Pozwoli mu to na skorygowanie ich doboru. Pomocą w odzwierciedleniu wzajemnych relacji między typem zajęć i właściwych dla nich metod nauczania służy macierz kompetencji. Jak stwierdza Saryusz-Wolski, pozwala ona sprawdzić czy typy zajęć, tj. wykład, ćwiczenia lub projekt, 'gwarantują uzyskanie równowagi w kształtowaniu różnych efektów' (2011: 98). Można też konstruować macierze, które odzwierciedlą relację pomiędzy typem zajęć a kategorią kompetencji nawet dla jednego przedmiotu.

Warto też przeanalizować sposób weryfikowania efektów pracy w swojej dotychczasowej praktyce nauczania. Jak wskazuje Kraśniewski (2011: 67-9), popularny test wielokrotnego wyboru powinien być ograniczany. Sprawdza on ilość informacji na najniższym poziomie operowania wiedzą, wg. Taksonomii Blooma-Andersona. Należy postawić na metody sprawdzające efekty, a nie umiejętność zapamiętania. Takimi metodami są na przykład konkretne formy projektowe, ćwiczenia problemowe czy kolokwia. Dopuszcza się też możliwość korzystania z informacji, np. Internetu czy notatek, co w dotychczasowej praktyce stosowane jest niezmiernie rzadko. Należy ponadto częściej przygotowywać testy, które biorą pod uwagę wielowymiarowe spojrzenie na rozpatrywane zagadnienie, pozwalające na wyrażanie opinii, dokonanie oceny danego przypadku na podstawie dostępnej informacji czy szukanie rozwiązań dylematów właściwych dla omawianej tematyki.

Nie od dziś wiadomo, iż większość studentów dopasowuje swój sposób uczenia się do treści i formy sprawdzianów związanych z realizacją przedmiotów. Warto to wykorzystać, szczególnie przy testowaniu nowych kompetencji (umiejętności). Jasno określona forma sprawdzania tego co student wie, rozumie i stosuje, da większą pewność osiągnięcia zamierzonych efektów niż opis zawarty w dokumencie sylabusa. Saryusz-Wolski i Piotrowska (2012: 38) zwracają uwagę, iż przygotowanie do egzaminów i zna-

jomość form weryfikacji efektów kształcenia jest „główną siłą napędową osiągania ich przez studentów”. Znanie studentom kryteria weryfikacji efektów traktowane są jako podstawowe narzędzie zapewnienia jakości kształcenia.

Dogodną formą weryfikacji efektów kształcenia jest określenie warunków zaliczenia przedmiotu i **ustalenia oceny**. Dotychczasowe tradycyjne sylabusy zawierały nieliczne wskazówki odnośnie wymagań stawianych studentom. Najczęściej wskazywały na liczbę kolokwium, obowiązek uczestniczenia w zajęciach i próg procentowy zdawanych testów. Nowy dokument modułu zaleca wskazywanie na metody sprawdzenia oraz stopień osiągnięcia każdego z efektów. Ustanowienie zróżnicowanych wymagań przy różnym stopniu opanowania efektu ułatwia działanie nauczyciela. Staje się ono świadome i efektywne. Problem w tym, iż stosowanie opisowej formy zalecanej przez ekspertów bolońskich jest trudne w realizacji. W naszym przypadku, na chwilę obecną, zgodnie z sugestią koordynatora ds. KRK, przyjęliśmy jednolite zasady oceniania studentów wyrażane procentowo.

Zapewnienie odpowiedniej jakości nauczania jest podstawowym wymogiem Uczelni biorących udział w projekcie. Agencje akredytacyjne opierają swoją ewaluację przede wszystkim na sprawdzeniu osiągniętych efektów kształcenia. W nowym systemie, w ramach procedury akredytacyjnej, większą uwagę ma się przywiązywać do oceny prac domowych, testów z komentarzem prowadzącego, prac dyplomowych niż samych dokumentów modułów. Co więcej, w niektórych krajach w proces akredytacji zaangażowani są przedstawiciele pracodawców czy innych interesariuszy zewnętrznych. Postuluje się też nagrywanie niektórych zajęć, w tym zajęć seminaryjnych, egzaminów dyplomowych czy ćwiczeń (Próchnicka i in., 2010: 101). Czekają zatem opracowanie wewnętrznych standardów pracy, zasad gromadzenia danych, przechowywania testów oraz ich cyklicznej analizy.

7. Ewaluacja sylabusu

Drugi najważniejszy etap walidacji założonych efektów sylabusu i całego programu to testowanie empiryczne i powtórna ewaluacja. Przeprowadzenie oceny możliwe jest po zakończeniu pierwszego cyklu kształcenia, szczególnie w przypadku, gdy program studiów został znacząco zmodyfikowany lub gdy opracowano programy autorskie modułów. Dokonana już wstępna ewaluacja przygotowanych sylabusów dotyczyła spójności treści nauczania z założonymi celami. Analiza teoretyczna i empiryczna uzyskanych efektów, szczególnie tych kursów, które prowadzone są po raz pierwszy, może nastąpić w okresie późniejszym. Zgodne jest to z najnowszymi trendami w dydaktyce, gdzie integruje się cele nauczania z tymi treściami kształcenia, które pozwalają na ich realizację (Komorowska, 2005: 52). Ważne jest, aby przestrzegać przyjętych w Instytucie procedur i dokonywać cyklicznych ocen poszczególnych modułów.

W trakcie tego dokładnego etapu ewaluacji przeprowadzonych zajęć, powinno się zbadać stopień realizacji poszczególnych treści nauczania oraz określić stopień uzyskanej wiedzy i umiejętności. W przypadku modułów, których sylabusy zostały zmodyfikowane w stopniu nieznacznym, tj. tam gdzie wprowadzono nowy opis przedmiotu według metodologii KRK, można dokonać analizy ilościowej i jakościowej już w nadchodzącym roku akademickim.

Należy porównać efekty nauczania z wybraną grupą testową, dokonując tzw. twardej ewaluacji, na podstawie zachowanych wyników testów czy sródtestów z lat ubiegłych. Można ponadto zastosować takie narzędzia jak arkusze ewaluacyjne, w których studenci mogliby wypowiedzieć się na temat efektów ukończenia modułu (Komorowska, 2005: 54). Pozwoli to wyeliminować słabe punkty poszczególnych sylabusów modułów i opisu kierunkowego oraz skorygować dobór metod dydaktycznych.

Trudniej jest ocenić efektywność wprowadzonych modułów, które stanowią novum w naszym programie nauczania, przedmiotów takich *Analiza tekstów kultury popularnej czy Literatura w filmie*. Dokonywanie jakichkolwiek porównań, nawet ilościowych, jest niemożliwe, gdyż ich sylabusy i treści nauczania są zbyt odmienne od dotychczas nauczanych. W takich przypadkach, literatura metodologii badań zaleca stosowanie schematu eksperymentalnego. Pomiarowi przyrostów wiedzy ponownie posłużą testy i sródtesty, ale w tej samej grupie uczeniowej. Większą wagę należy poświęcić badaniom jakościowym, w tym wywiadam, kwestionariuszom czy obserwacji. Ocena przydatności konstrukcji danego sylabusu możliwa będzie po kilkukrotnym przeprowadzeniu danego kursu, chociaż częściowe modyfikacje powinny zostać wprowadzone po każdorazowym jego ukończeniu (Komorowska, 2005: 54-5).

Kolejny etap oceny dokumentacji i naszej pracy programowej powinien mieć charakter pracy zespołowej koordynatorów poszczególnych specjalizacji i autorów sylabusów. Ma on za zadanie ustalić słabe punkty prowadzonych modułów programowych i służyć dopracowaniu poszczególnych komponentów dokumentów. Najważniejsze, aby zasady szeregowania treści programowych nie dublowały efektów w procesie nauczania. Każdy dydaktyk jest jednocześnie współautorem całego programu kierunkowego. Efekty nauczania zdefiniowane dla pojedynczego modułu muszą być zgodne i kompatybilne z tymi określonymi i osiąganymi w ramach innych kursów w programie studiów. Razem mają stanowić spójny zestaw, który można wykorzystać jako podstawę projektowania każdego z modułów całości programów studiów. Jak podkreśla autor przewodnika, „każdy przedmiot znajdujący się w programie studiów powinien przyczynić się do osiągnięcia przez studenta założonych dla tego programu efektów kształcenia” (2011: 58). Trudność przygotowania adekwatnych efektów polega na takim ich zdefiniowaniu, które odpowiada efektom zdefiniowanym w macierzy kompetencji dla całego programu (Saryusz-Wolski, 2010: 105). Dlatego też należy przygotowanie sylabusu jest nieodzownym warunkiem sukcesu całego przedsięwzięcia.

Wiele przygotowanych przez nas sylabusów składających się na moduł głównej specjalizacji nauczycielskiej i dodatkowych: Tłumaczeniowej, Literacko-kulturowej czy Glottodydaktycznej, porusza się w kręgu tych samych haseł programowych. Wykorzystuje tzw. spiralny układ treści, który, w odróżnieniu od tradycyjnego - linearnego, ułatwia opanowanie kolejnych informacji, zapewnia aproksymacyjny sposób uczenia się, a więc zwiększa możliwość osiągnięcia zamierzonych efektów.

Spiralny układ treści zawarty w poszczególnych dokumentach składających się na cały program spełnia wszystkie podstawowe założenia psychologii kognitywnej. Bazuje na tzw. pojęciach poprzedzających, organizatorach wiedzy, które ułatwiają opanowanie kolejnych partii materiału lub umożliwiają przystąpienie do następnego modułu. Przykładem pierwszej sytuacji jest zaliczenie kursu *Wstęp do kulturoznawstwa*, który

przybliżyć wszystkie podstawowe pojęcia związane z rozumieniem dziedziny kultury, jej podziałów i funkcjonowania, a którego zaliczenie może być wykorzystane w module dotyczącym filmu brytyjskiego, jak i kompetencji interkulturowej w nauczaniu. Z drugą sytuacją mamy do czynienia w przypadku kursu proseminarium, który stanowi bazę odniesienia do wybranej tematyki w module seminarium. W obu przypadkach cykl testowania sylabusów powinien zakończyć etap sprawdzania spójności treści nauczania i osiągniętych efektów wszystkich powiązanych ze sobą kursów.

8. Dalsze wyzwania

Przygotowanie sylabusów w nowej formie opisu to początek funkcjonowania procesu nauczania według koncepcji ram kwalifikacji. Kolejnym niezmiernie ważnym etapem będzie kontynuacja rozpoczętych prac, implementacja gotowych modułów oraz poprawianie wprowadzonego w tym roku systemu. Może to nastąpić po spełnieniu dwóch warunków: dalszego zaangażowania dydaktyków oraz władz uczelni.

To, co możemy zrobić sami w Instytucie, jest korygowanie niewłaściwych rozwiązań, uzupełnienie i dopracowanie istniejących dokumentów. Ostateczne potwierdzenie poprawnej metodologii stosowania opisu procesu za pomocą efektów kształcenia pozostaje w gestii uczelni. Powołany przez nią Zespół ds. Jakości Kształcenia (Uchwała Senatu nr. 8/2012), tj. wewnętrzny system zapewnienia jakości, sprawdzi, czy i w jakim zakresie, efekty formułowane dla danego Instytutu są realizowane. Poza wymogiem przygotowania corocznych sprawozdań oceny efektów kształcenia określonego kierunku, zespół ds. zapewnienia jakości zajmie się monitorowaniem zmian programowych i standardów opisu przedmiotów. Opracowuje też, m. in. zasady kontroli procesu nauczania oraz jakości i warunków prowadzenia zajęć dydaktycznych (Uchwała Senatu nr. 14/2012).

Podstawę funkcjonowania wewnętrznego systemu zapewnienia jakości i jego procedur reguluje szereg dokumentów, m. in: *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, przyjęte w Bergen w 2005 r., wytyczne Procesu Bolońskiego, ustawa *Prawo o szkolnictwie wyższym*, rozporządzenia ministra MNiSzW z 2011 r., w tym *Rozporządzenie w sprawie warunków oceny programowej i instytucjonalnej*, najnowsze Uchwały PKA, wspomniane już Uchwały Senatu PSW oraz Europejskie i Krajowe Ramy Kwalifikacji. Niektóre polskie uczelnie tworzą wewnętrzne systemy jakości już od kilku lat, choć, jak podkreślają Chmielewska i in. (2010: 11), tempo i realizacja zaleceń ogólnych Procesu Bolońskiego uwarunkowana jest zasobami uczelni oraz innowacyjnością środowiska akademickiego.

W rozpoczynającym się roku akademickim pozostaje nam dokonanie szczegółowej analizy przydatności przygotowanych dokumentów, zgodności ich treści programowych oraz dostosowania form prowadzenia zajęć i metod kształcenia w modułach tematycznych (specjalizacjach). Już w trakcie projektowania poszczególnych sylabusów zwróciliśmy uwagę na kumulowanie się niektórych efektów. Mogło to jednak wynikać ze zbyt dokładnego opisu, gdy cele i efekty danych przedmiotów zostały przedstawione szczegółowo, lub zbyt dużej nadgorliwości i naciągania efektów. W trakcie kontynuowania prac programowych nad modułami i modułami tematycznymi musimy sprawdzić, czy nie są one 'naciągane'. W takim przypadku należy 'odchudzić' zbiór EK dla przedmiotów.

Pozostaje jeszcze kwestia szerokiego propagowania nowych zamierzeń uczelni wśród potencjalnych beneficjentów lepszej jakości kształcenia. Już teraz instytucje naukowe pracują nad systemami baz danych, opracowują procedury określające obieg informacji związanej z całą dostępną dokumentacją uczelni przeznaczoną dla odbiorcy zewnętrznego. Wprowadzają procedury, które mają za zadanie zadbać o spójność zawartych tam treści dokumentów. Zauważalne jest też zwiększenie zaangażowania interesariuszy zewnętrznych. Dostarczenie kompleksowej informacji o ofercie edukacyjnej jednostki traktowane jest obecnie jako jeden z warunków spełnienia standardów jakości kształcenia w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego (PKA, Ustawa nr 1/2011). Jej dostępność i jakość umożliwia dokonanie kompleksowej oceny funkcjonowania uczelni.

Duże nadzieje pokłada się w sprawnych systemach informatycznych, które umożliwią sprawdzenie oferty edukacyjnej uczelni. Z taką inicjatywą występują już niektóre polskie uczelnie, które przygotowują opisy specjalności, bazując na słowach kluczowych. Posługują się opracowanymi bazami haseł słownikowych uwzględniającymi informacje m.in. o metodach nauczania czy formach oceny pracy studenta. W przyszłości mogą one przesądzić o powodzeniu misji edukacyjnej poszczególnych instytucji dydaktycznych, gdyż stanowią podstawę do samooceny zarówno uczącego jak i instytucji (Saryusz-Wolski, 2010: 104).

9. Podsumowanie

Wprowadzenie nowej metodologii opisu procesu kształcenia to po części wymóg obecnych czasów i oczekiwań wielu środowisk. Dla samych nauczycieli akademickich, jak dotychczas, bardziej ogrom pracy niż rzeczywista korzyść. Jeśli jednak koncepcja KRK przyjmie się w środowisku akademickim i zostanie wprowadzona z zachowaniem wszelkich zasad kunsztu, to możemy, w wyniku tych działań, otrzymać sylabusy i programy, które staną się bardziej użyteczne.

Sam sylabus powinien zatem być pomocą i praktyczny dla posługującego się nimi nauczyciela, gdyż stanowi dokument ukazujący jego aktywność w realizacji treści programowych, diagnozowaniu, mierzeniu i ewaluacji osiągnięć studenta. Wszystkie te elementy powinny współgrać i usprawniać jego dalsze postępowanie. Muszą też spełniać kryterium niezbędności międzyprzedmiotowej, wymagań kierunkowych i obszarowych. Tylko wtedy praca każdego z dydaktyków okaże się integralną częścią większego systemu.

Literatura

- Breza, E., 2001, Wskrzyszony wyraz *sylabus*, *Polonistyka*, 7, s. 410-411. Deklaracja Bolońska. Szkolnictwo Wyższe w Europie, <http://ekspercibolonscy.org.pl>, (2 wrzesień 2012).
- Komorowska, H., 1999, *O programach prawie wszystko*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Komorowska, H., 2005, *Programy nauczania w kształceniu ogólnym i w kształceniu językowym*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa.

- Kraśniewski, A., 2011, *Jak przygotować programy kształcenia zgodnie z wymaganiami wynikającymi z Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego?*, MNiSzW, Warszawa.
- Kraśniewski, A., 2010, Krajowe Ramy Kwalifikacji, w: E. Chmielewska (red.), *Autonomia programowa uczelni – ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, MNiSzW, Warszawa, s. 12-21.
- Kraśniewski, A., 2012, *Wdrażanie KRK: spojrzenie wstecz i spojrzenie w przyszłość*, <http://www.ekspercibolonscy.org.pl> (10 wrzesień 2012).
- Pietraszuk, M., 2011, *Projektowanie programów studiów. Przewodnik po tworzeniu modułów kształcenia na bazie efektów kształcenia*, PSW, Biała Podlaska.
- Próchnicka, M., Saryusz-Wolski, T., Kraśniewski, A., 2010, Projektowanie programów studiów i zajęć dydaktycznych na bazie efektów kształcenia, w: E. Chmielewska (red.), *Autonomia programowa uczelni – ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, MNiSzW, Warszawa, s. 91-102.
- Saryusz-Wolski, T., 2012, *Budowa przedmiotu/modułu dla programu studiów (w oparciu o efekty kształcenia)*, <http://www.ekspercibolonscy.org.pl> (10 wrzesień 2012).
- Saryusz-Wolski, T., 2010, Projektowanie programu zajęć dydaktycznych (sylabus) z wykorzystaniem efektów kształcenia, w: E. Chmielewska (red.), *Autonomia programowa uczelni – ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, MniSzW, Warszawa, s. 103-110.
- Saryusz-Wolski, T., Piotrowska. D., 2012, *Prowadzenie procesu kształcenia i walidacji efektów uczenia się w warunkach wprowadzenia KRK*, <http://www.ekspercibolonscy.org.pl> (12 wrzesień 2012).

(liczba znaków ze spacjami: 43840)

II.

Wiedza o literaturze i kulturze a praca nad językiem

Beata Kiersnowska

Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych w Rzeszowie

Ewa Witczyńska

Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych w Sandomierzu

Język mniej obcy niż kultura. Rola treści kulturowych w nauczaniu języków obcych

Obecność i rola treści kulturowych w nauczaniu języka obcego została uznana w ostatnim półwieczu za konieczną do opanowania języka w stopniu umożliwiającym prawidłową komunikację. Problem stanowi samo pojęcie kultury i sprecyzowanie, jakie treści uznajemy za treści kulturowe. Z punktu widzenia nauczania języka obcego, szerokie rozumienie kultury, proponowane przez Williamsa (1960) i Hoggarta (2009), jest najbardziej uzasadnione. W Polsce docenienie i zainteresowanie studiami kulturoznawczymi nastąpiło dopiero w ostatniej dekadzie dwudziestego wieku na skutek zmian ustrojowych. Nauczanie przedmiotów związanych z kulturą zajęło znaczące miejsce w planach nauczania uniwersyteckich filologii obcych oraz nauczycielskich kolegiów języków obcych. Pojawiły się też próby włączenia tych treści do programów nauczania języka obcego, zwłaszcza angielskiego, w szkołach średnich. Działania kulturoznawców zajął się wówczas z działaniami specjalistów dydaktyki języków obcych propagującymi ideę nauczania przez treść (CLIL). Ankieta przeprowadzona wśród słuchaczy NKJO w Rzeszowie i NKJO w Sandomierzu bada zależność między nauczaniem treści kulturowych a przyswajaniem języka obcego oraz ocenę roli treści kulturowych w nauce języka obcego przez uczących się. Analiza wykazuje, że słuchacze doceniają rolę treści kulturowych w nauczaniu języka obcego, gdyż przyczyniają się one do opanowania przez nich języka. Dlatego warto propagować ideę nauczania języka przez treść, zwłaszcza przez treści kulturowe na różnych etapach nauki języka obcego.

1. Nauczanie treści kulturowych a nauczanie języka obcego

Debata dotycząca roli kultury w nauczaniu języka obcego toczy się w środowiskach akademickich już od kilku dziesięcioleci, a na gruncie polskim od początku ostatniej dekady XX wieku. Konieczność włączania treści kulturowych do nauczania języka obcego była od dawna uznawana za ważną przez specjalistów wypowiadających się na temat dydaktyki języków obcych. I tak, na przykład, we wnioskach do sprawozdania z piątego dorocznego spotkania poświęconego lingwistyce i nauczaniu języków obcych, które odbyło się w 1959 roku na Uniwersytecie Georgetown (*Report on the Fifth Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Teaching*) Robert Politzer wyraził następującą opinię: „Jako nauczyciele języków obcych musimy zgłębiać kulturę (...) nie dlatego, że chcemy nauczać o kulturze innego kraju, ale dlatego, że musimy o niej uczyć.

Jeśli uczymy języka nie ucząc równocześnie kultury, w której on funkcjonuje, to uczymy tylko pozbawionych znaczenia symboli lub symboli, którym uczący się przypisuje niewłaściwe znaczenia;” (Brooks, 1996: 123)¹. Podobny pogląd przedstawia Michael Byram (1994) w jednej ze swoich licznych książek, które w istotny sposób wpłynęły w ostatnich dekadach XX wieku na podejście do nauczania języka obcego jako ściśle zintegrowanego z nauczaniem treści kulturowych. Uczenie się języka obcego nie odbywa się w próżni. Język jako narzędzie komunikacji społecznej jest integralną częścią kultury, z której się wywodzi, którą kształtuje i przez którą jest sam kształtowany. Dopiero w pewnym kontekście społeczno-kulturowym treści, które wypowiadamy nabierają określonego znaczenia i wraz ze zmianą tego kontekstu same ulegają zmianie. Być może japoński turysta, z powszechnie znanej anegdoty, który nie zareagował na polecenie policjanta: *'Freeze'!* (*czyt. Stać, zatrzymać się!*) nie zostałby postrzelony, gdyby znał znaczenie tego słowa w tym konkretnym kontekście kulturowym.

Czy zatem jako nauczyciele języka obcego możemy nauczać danego języka w całkowitym oderwaniu od kultury, z której się wywodzi? Czy cały ten bagaż wiedzy o geografii danego obszaru językowego, jego historii, literaturze, instytucjach publicznych czy praktykach życia codziennego jest naszym studentom bądź uczniom rzeczywiście potrzebny do tego, aby się w sposób kompetentny porozumiewać w języku obcym? Claire Kramsch (2004) uważa, że wiedza kulturowa jest nieodzownym elementem procesu uczenia się języka obcego. Podziela ona pogląd Byrama (1994), że język i kultura są nierozdzielalne; bez podbudowy kulturowej nasza zdolność do komunikowania się w języku obcym będzie zawsze ograniczona, a zrozumienie otaczającej rzeczywistości niepełne. To treści kulturowe niejako wpisane w język i stanowiące jego podbudowę pozwalają nam nawiązać emocjonalną relację z rodzimymi użytkownikami tego języka. Być może w pewnej mierze właśnie z tego powodu Esperanto, które nigdy nie miało zaplecza kulturowego pozostało jedynie hobby garstki entuzjastów i nigdy nie posłużyło jako narzędzie komunikacji międzykulturowej. W opinii Kramsch, w nauczaniu języka jako narzędzia komunikacji społecznej, świadomość kulturowa powinna stanowić nie tylko środek do osiągnięcia pełnej płynności komunikacyjnej, ale zarazem być jej rezultatem wynikającym ze zrozumienia otaczającego nas świata.

Wielu badaczy, na co zwraca uwagę Sell (1995), podkreśla fakt, że jako pedagodzy nie tylko przekazujemy uczniom treści nauczanego przedmiotu, ale też kształtujemy ich postawy wobec otaczającej rzeczywistości, toteż powinniśmy, a szczególnie my nauczyciele języków obcych, uczyć ich tolerancji i otwartości wobec przedstawicieli innych grup społecznych czy kulturowych, budowania własnej tożsamości kulturowej oraz przełamywania stereotypów. Takie wartości można wynieść z analizy materiałów kulturowych w trakcie nauki języka obcego. Niemniej, środowiska akademickie przez długi czas były niechętne włączeniu studiów kulturoznawczych w struktury wydziałów filologicznych, a w samym nauczaniu języka treści kulturowe długo marginalizowano traktując je jako element dodatkowy do czterech sprawności językowych, tj. słuchania, mówienia, czytania i pisanania, nie zaś jako istotny element komunikacji międzykulturowej (Kramsch, 2004). Według Go-

¹ Tłumaczenie B.K. z tekstu oryginalnego. As language teachers we must be interested in the study of culture (...) not because we necessarily *want* the culture of the other country but because we *have* to teach it. If we teach language without teaching at the same time the culture in which it operates, we are teaching meaningless symbols or symbols to which the student attaches the wrong meaning; (...)

nerko-Frej (2007: 5) takie podejście podyktowane było przede wszystkim interdyscyplinarnym charakterem studiów kulturoznawczych obejmujących takie dziedziny jak: antropologia, etnografia, socjologia, pedagogika, nauki polityczne, literatura, czy lingwistyka, a także brakiem ściśle określonej metodologii badań.

Ale nie tylko złożony charakter studiów kulturoznawczych powodował trudności we włączeniu ich w istniejące struktury organizacyjne uczelni wyższych, problemem było również samo pojęcie 'kultura'. Definicja tego terminu nigdy nie była jednoznaczna, lecz podlegała zmianom wynikającym z uwarunkowań historycznych, społecznych i geograficznych. Williams (1988:87) stwierdza, że „Kultura jest jednym z dwóch lub trzech najtrudniejszych słów w języku angielskim ze względu na skomplikowany rozwój historyczny tego terminu w wielu językach europejskich”.² Gonerko-Frej (2007: 2-3) przytacza kilka przykładów zmian jakim podlegało znaczenie tego terminu. W XVII i XVIII wieku, kiedy zaczęto interesować się problemem kultury, dominował pogląd, że termin ten odnosi się jedynie do umysłowej czy duchowej sfery działań człowieka. W 1871 w pracy „Kultura prymitywna” („Primitive Culture”) amerykańskiego antropologa Edwarda Tylera pojawia się znacznie szersza definicja kultury jako 'stylu życia', ale niemal równocześnie w Wielkiej Brytanii Matthew Arnold wydaje „Kulturę i anarchię” („Culture and Anarchy”), gdzie pojęcie kultury nabiera elitarnego charakteru jako dążenie do doskonałości. Arnold, krytyczny wobec niewrażliwego na piękno mieszczańskiego społeczeństwa wiktoriańskiej Anglii, postrzegał kulturę jako domenę wyższych klas społecznych, a więc terminem tym określał wszystko to, co dzisiaj często nazywamy 'kulturą wysoką': balet, operę, dramat, poezję itd.

Takie postrzeganie kultury dominowało w Wielkiej Brytanii do drugiej połowy XX wieku, kiedy to pionierskie prace Raymonda Williamsa (1960) i Richarda Hoggarta (2009)³ spowodowały redefinicję tego pojęcia. Na skutek zmian politycznych, społecznych i ekonomicznych jakie nastąpiły w Wielkiej Brytanii w okresie Rewolucji Przemysłowej i w pierwszej połowie XX wieku arnoldowska definicja kultury okazała się zbyt wąska, gdyż wykluczała cały szereg działań i osiągnięć społeczeństwa, które określamy terminem kultury masowej. Williams i Hoggart spowodowali, że w obrębie badań nad kulturą znalazły się zwykłe, codzienne zachowania i nawyki danego społeczeństwa. Badacze ci uważali, że tylko poprzez poznanie zainteresowań i stylu życia przeciętnego obywatela można poznać cały naród i jego kulturę. Dzięki staraniom Richarda Hoggarta na Uniwersytecie w Birmingham w 1964 roku powstał Ośrodek Współczesnych Badań nad Kulturą (Centre for Contemporary Cultural Studies), który przez kilka dziesięcioleci był wiodącym centrum badań akademickich w tej dziedzinie.

2. Próby integrowania nauczania języka obcego i treści kulturowych na gruncie polskim

Prawdziwa eksplozja zainteresowania badaniami kulturoznawczymi nastąpiła jednak w ostatnich dekadach XX wieku. W Polsce i innych krajach dawnego bloku komunistycznego niewątpliwie wynikało to ze zmian ustrojowych, otwarcia granic, podróży zagranicznych

² Tłumaczenie B.K. z tekstu oryginalnego. *Culture* is one of the two or three most complicated words in the English language. (...) intricate historical development in several European languages.

³ Pierwsze wydanie „The Uses of Literacy: Aspects of Working-Class Life” Richarda Hoggarta ukazało się w Wielkiej Brytanii w 1957 roku.

i nawiązywania stosunków gospodarczych z państwami Europy Zachodniej, a co za tym idzie szerszej komunikacji międzykulturowej. Polskie uczelnie zaczęły wprowadzać studia kulturoznawcze do swojej oferty studiów magisterskich. Na wielu kierunkach filologicznych obok dominujących do tej pory zakładów literatury czy językoznawstwa, zaczęły powstawać zakłady studiów kulturoznawczych, np. amerykańskich bądź brytyjskich. Również w Nauczycielskich Kolegiach Języków Obcych, które zaczęto tworzyć w 1990 roku w celu kształcenia nauczycieli języków obcych (szczególnie zachodnioeuropejskich), których dramatyczny brak odczuwało polskie szkolnictwo, kulturoznawstwo stanowiło istotny i w początkowym okresie rozbudowany element programu nauczania. Jedną z ważniejszych inicjatyw podjętych w tym okresie było utworzenie przez Uniwersytet Warszawski Ośrodka Studiów Brytyjskich, który w 1992 roku z inicjatywy Instytutu Brytyjskiego (British Council) otworzył studia podyplomowe w zakresie historii i kultury brytyjskiej, początkowo we współpracy z Ruskin College w Oxfordzie, a następnie z Uniwersytetem Glasgow. Projekt ten miał na celu wykształcenie profesjonalnej kadry, która promowałaby ideę studiów bądź treści kulturowych jako istotnego elementu kształcenia językowego zarówno na poziomie szkolnym jak i uniwersyteckim. Profesor Emma Harris, ówczesny dyrektor Ośrodka Studiów Brytyjskich, oraz wykładowcy zaangażowani w ten projekt zdawali sobie sprawę z tego, że nauczyciele języka angielskiego nieraz świadomie unikali włączania treści kulturowych do zajęć językowych, gdyż nie posiadając odpowiedniego przygotowania merytorycznego, a często z braku osobistego bezpośredniego kontaktu z kulturą brytyjską bądź amerykańską, nie czuli się wystarczająco pewnie w tak szerokiej dziedzinie i obawiali się, że w opinii swoich uczniów czy studentów okażą się niekompetentni. Woleli więc treści kulturowe ograniczyć do niezbędnego minimum informacji z zakresu geografii, historii, tradycji świątecznych czy stereotypów narodowych przytaczanych w podręcznikach do nauki języka angielskiego. Problem ten dotyczył nie tylko nauczycieli ze szkół podstawowych czy średnich, ale również nauczycieli kolegiów i niektórych wykładowców z uczelni wyższych, a więc instytucji zajmujących się kształceniem przyszłych pedagogów. Toteż pierwszych 12 kandydatów na studia w Ośrodku Studiów Brytyjskich dobrano bardzo starannie, tak aby reprezentowali zarówno środowisko akademickie, jak i nauczycieli z kolegiów językowych, a ponadto, aby pochodzili z różnych regionów Polski.

Rozumiejąc jakie znaczenie w budowaniu motywacji do nauki, a także kompetencji językowych mają treści kulturowe, wielu absolwentów tego kierunku bardzo aktywnie zaangażowało się w propagowanie nauczania języka obcego poprzez treści kulturowe. Ich aktywność przybrała trzy różne formy działania, na które warto zwrócić uwagę.

1. Prowadzenie warsztatów metodycznych dla nauczycieli w ramach programu INSETT⁴ zainicjowanego przez MEN i Instytut Brytyjski.

2. Prowadzenie strony internetowej Instytutu Brytyjskiego (British Council), tzw. British Studies Webpages, na której prezentowano materiały dydaktyczne oparte o treści kulturowe opracowane odpowiednio dla różnych grup wiekowych. W tym projekcie istotną rolę odegrały dwie z pierwszych absolwentek Ośrodka Studiów Brytyjskich – Anna Tomczak z Uniwersytetu w Białymstoku i Małgorzata Zdybiewska z Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych w Radomiu.

⁴ INSETT – In-Service Teacher Training, program doskonalenia zawodowego nauczycieli prowadzony przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Instytut Brytyjski (British Council)

3. Opracowanie w latach 1999-2000 zestawu materiałów z zakresu kultury brytyjskiej dla nauczycieli języka angielskiego pt. *British Studies Materials for Polish Teachers of English – A Cross-cultural Approach* (Gonerko-Frej, 2007: 80-81). Celem podręcznika było dostarczenie nauczycielom zwłaszcza ze szkół średnich, a także z kolegów kompletu materiałów obejmujących wybrane zagadnienia z zakresu kultury brytyjskiej i polskiej wraz z opracowanymi ćwiczeniami i zadaniami, zarówno do rozwijania aspektów kompetencji językowych jak i świadomości kulturowej. Wśród dziewięciorga autorów znalazło się dwoje nauczycieli akademickich, pięciu nauczycieli z kolegów i dwoje nauczycieli ze szkół średnich. Choć pilotażowa seria tych materiałów rozesłana została do kolegów i zaprezentowana na ogólnopolskiej konferencji zorganizowanej przez British Council w Puławach w 2000 roku, gdzie spotkała się z dużym zainteresowaniem i aprobatą, podręcznik ten nigdy nie został wydany.

Do działań mających na celu zachęcanie do nauczania języka obcego poprzez treści kulturowe zaliczyć też należy projekt modułu egzaminu licencjackiego z kultury brytyjskiej na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie zaadresowany do absolwentów kolegów językowych objętych opieką naukowo-dydaktyczną tej uczelni. Grupa osób zaangażowanych w latach 1999-2000 w opracowanie nowej propozycji egzaminu licencjackiego wraz ze szczegółowym wykazem zagadnień, wymaganych materiałów i testowanych umiejętności składała się z trojga doświadczonych nauczycieli historii i wiedzy o Wielkiej Brytanii z kolegów językowych, tj. Beaty Kiersnowskiej (NKJO Rzeszów), Ewy Witczyńskiej (NKJO Sandomierz) i Tomasza Olszowego (NKJO Zamość), oraz dwójki wykładowców z Instytutu Filologii Angielskiej UMCS, zajmujących się problematyką kulturową – dr hab. Irminy Wawrzyczek i dr Zbigniewa Mazura. Ponadto, cenną pomoc w postaci sugestii dotyczących materiałów i zadań egzaminacyjnych wnieśli też wykładowcy literatury brytyjskiej i metodyki nauczania języka angielskiego jako obcego Instytutu Filologii Angielskiej UMCS. Jako, że moduł ten przeznaczony był dla absolwentów kolegów kształcących nauczycieli języka angielskiego, założeniem jego autorów było sprawdzenie nie tylko wiedzy i umiejętności analizy treści kulturowych osób zdających, ale także ich umiejętności pedagogicznych. Z tego też względu jedno z trzech zadań egzaminacyjnych obejmowało opracowanie planu lekcji w oparciu o podany materiał kulturowy, co zapewniało integrację nabytej wiedzy z zakresu metodyki nauczania języka angielskiego jak i kultury brytyjskiej. Autorzy modułu dążyli do uświadomienia przyszłym nauczycielom faktu, iż języka angielskiego można nauczać nie tylko w oparciu o komercyjne kursy podręcznikowe, ale także tworząc własne materiały z włączeniem elementów kulturowych, co pozwoli uczniowi zyskać znacznie więcej niż samą znajomość języka obcego. Moduł ten został również wprowadzony jako jedna z opcji dla zdających egzamin licencjacki na UMCS w roku akademickim 2000/2001 i cieszył się dużym zainteresowaniem wśród zdających; wielu z nich szczególnie doceniło fakt, że uwzględniono w nim przygotowanie metodyczne do zawodu, jakie absolwenci otrzymali w kolegiach i stworzono możliwość zaprezentowania w praktyczny sposób nabytej wiedzy kulturowej. Projekt ten wzbudził też spore zainteresowanie uczestników wspomnianej już konferencji w Puławach, gdzie uznano to rozwiązanie za nowatorskie i godne propagowania, co znalazło wyraz w pokonferencyjnej publikacji (Kiersnowska, 2001).

3. Nauczanie języka poprzez treści kulturowe w praktyce Nauczycielskich Kolegiów Języków Obcych

Standardy kształcenia nauczycieli w nauczycielskich kolegiach języków obcych określone w Rozporządzeniu Ministra Edukacji z dnia 30. 06. 2006 roku zawierają obowiązkową liczbę godzin (480) przeznaczoną na przedmioty bloku filologicznego, w tym przedmioty powiązane z historią, literaturą i kulturą danego obszaru językowego (min. 300 godzin). W niektórych kolegiach realizowana liczba godzin przeznaczona na te przedmioty jest wyższa od wymaganego minimum. Tak więc słuchacze NKJO w ciągu trzyletniego cyklu nauczania mają możliwość poznania różnorodnych aspektów kultury krajów, których języki studiują. Ponieważ nauka przedmiotów filologicznych rozpoczyna się już na pierwszym roku, łączy się ona z procesem uczenia się języka przez słuchaczy kolegiów i wspomaga jego przyswajanie. Na przykład, ucząc się o systemie politycznym danego kraju, słuchacze przyswajają sobie nowe pojęcia np. monarchia konstytucyjna, jak też i słownictwo z danego zakresu (obcojęzyczne odpowiedniki słów: sejm, rząd, wybory, głosowanie itp.). W ten sposób samym słuchaczom trudno jest uchwycić moment, w którym uczenie się treści przechodzi w uczenie się języka i na odwrót.

Nauczanie przedmiotów filologicznych odbywa się w języku obcym, który nie jest, szczególnie w pierwszym roku nauki, opanowany w stopniu zbliżonym do opanowania języka rodzimego, dlatego ze strony metodycznej pojawia się pytanie, na ile model ten odpowiada założeniom nauczania przez treść (CBI), koncepcji ukształtowanej w Kanadzie i Stanach Zjednoczonych, lub jego europejskiemu odpowiednikowi określanemu terminem zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego (CLIL). Pojęcie to doczekało się bardzo wielu definicji, jako że pojawiło się w ogromnej ilości zróżnicowanych kontekstów edukacyjnych. Komisja Europejska definiuje CLIL jako sytuację, w której uczniowie uczą się wybranego przedmiotu w języku obcym, jednak nie określa ona w sposób precyzyjny w jakim zakresie uczniowie uczą się tego przedmiotu, ani też przy jakim poziomie zaawansowania języka ma to miejsce. D. Marsh (2002) zawiązuje tę definicję do sytuacji, gdzie uczniowie uczą się przedmiotu lub wybranych jego aspektów w języku obcym, lecz cel nauczania jest podwójny: poznanie treści i jednocześnie uczenie się języka. Istnieją również inne definicje nauczania przez treść, jak i próby kategoryzowania nauczania przez treść, np. różnicowanie na 'twarde', 'średnie' i 'miękkie' nauczanie przez treść różniące się proporcjami nauczania treści do nauczania języka (Colabianchi, 2010). Aby zbadać powyższe zależności w praktyce dydaktycznej NKJO w Rzeszowie i Sandomierzu autorki skonstruowały i przeprowadziły ankietę wśród słuchaczy tych szkół.

4. Badanie ankietowe

Przedstawiona poniżej analiza i interpretacja ankiety przeprowadzonej w NKJO w Rzeszowie i NKJO w Sandomierzu dotyczy nauczania treści kulturowych w kształceniu neofilologicznym i jest próbą oceny na ile nauczanie przedmiotowo-językowe w tym zakresie jest spójne z założeniami nauczania przez treść.

4.1. Cele badania

Przeprowadzona ankieta miała na celu ustalenie, w jakim stopniu nauczanie treści kulturowych jest obecne w nauczaniu języków obcych w praktyce polskich szkół oraz zbadanie, jak słuchacze nauczycielskich kolegiów językowych postrzegają zależność pomiędzy nauką języka, a nauką przedmiotów bloku filologicznego tj. literaturą, historią i kulturoznawstwem wykładanymi w języku obcym.

4.2. Uczestnicy badania

W ankiecie wzięło udział 218 słuchaczy nauczycielskich kolegiów językowych, 109 osób w Rzeszowie i 109 osób w Sandomierzu. W Rzeszowie ankietowani byli słuchacze specjalności język angielski (109), w Sandomierzu zaś słuchacze specjalności język angielski (65), język niemiecki (32) i język hiszpański (12).

4.3. Narzędzie badawcze

Ankieta składała się z 12 pytań zamkniętych, przy czym w pytaniu 8 ankietowani dodatkowo proszeni zostali o uzasadnienie swojego zdania. Pytania 1-6 badały subiektywne odczucie słuchaczy co do tego, na ile nauka przedmiotów filologicznych w języku obcym przyczyniła się do opanowania przez nich języka obcego. Z kolei pytania 7-12 dotyczyły miejsca i motywującej roli treści kulturowych w nauczaniu języka obcego na wszystkich poziomach nauczania.

4.4. Przebieg badania

Badanie przeprowadzone było w ostatnim tygodniu maja 2012 roku w obu Kolegiach. Wypełnione ankiety zostały zebrane i opracowane przez autorki.

4.5. Analiza ilościowa

Pytanie 1: Czy przedmioty filologiczne (historia, realioznawstwo, kulturoznawstwo, literatura itp.) przyczyniają się do lepszego opanowania języka obcego?

Tabela 1.

| Odp. | Sandomierz | | | | Rzeszów | Sandomierz + Rzeszów | Sandomierz + Rzeszów |
|------|--------------|-------------|------------|-------|-----------------|-----------------------|----------------------|
| | Język hiszp. | Język niem. | Język ang. | Razem | Język angielski | Razem język angielski | Razem |
| | 12 | 32 | 65 | 109 | 109 | 174 | 218 |
| tak | 9 | 26 | 46 | 81 | 70 | 116 | 151 |
| nie | 3 | 6 | 19 | 28 | 39 | 58 | 67 |

Na pierwsze pytanie ankiety, przeszło dwukrotnie więcej słuchaczy odpowiedziało, że przedmioty filologiczne przyczyniają się do lepszego opanowania języka obcego (151), sześćdziesiąt siedem osób było odmiennego zdania.

Pytanie 2: W jakim stopniu przedmioty filologiczne przyczyniają się do opanowania języka obcego?

Tabela 2.

| Odp. | Sandomierz | | | | Rzeszów | Sandomierz + Rzeszów | Sandomierz + Rzeszów |
|-----------|--------------|-------------|------------|-------|-----------------|-----------------------|----------------------|
| | Język hiszp. | Język niem. | Język ang. | Razem | Język angielski | Razem język angielski | Razem |
| | 12 | 32 | 65 | 109 | 109 | 174 | 218 |
| znaczny | 6 | 7 | 20 | 33 | 25 | 45 | 58 |
| średni | 4 | 21 | 34 | 59 | 58 | 92 | 117 |
| niewielki | 2 | 4 | 2 | 8 | 26 | 28 | 34 |

W odpowiedzi na to pytanie, większość słuchaczy (117) stwierdziła, że przedmioty filologiczne w średnim stopniu przyczyniły się do opanowania przez nich języka obcego, 58 słuchaczy określiło ten stopień jako znaczny, a tylko 34 osoby określiły go jako niewielki.

Pytanie 3: Które sprawności językowe poprawiły się najbardziej w wyniku nauki przedmiotów filologicznych? (można zakreślić więcej niż jedną odpowiedź).

Tabela 3.

| Odp. | Sandomierz | | | | Rzeszów | Sandomierz + Rzeszów | Sandomierz + Rzeszów |
|----------------------|--------------|-------------|------------|-------|-----------------|-----------------------|----------------------|
| | Język hiszp. | Język niem. | Język ang. | Razem | Język angielski | Razem język angielski | Razem |
| | 12 | 32 | 65 | 109 | 109 | 174 | 218 |
| Rozumienie tekstu | 7 | 21 | 39 | 67 | 65 | 104 | 132 |
| Rozumienie ze słuchu | 5 | 4 | 19 | 28 | 28 | 47 | 56 |
| Pisanie | 4 | 10 | 9 | 23 | 35 | 44 | 58 |
| Mówienie | 4 | 14 | 30 | 48 | 27 | 57 | 75 |
| Gramatyka | 4 | 12 | 12 | 28 | 20 | 32 | 48 |
| Słownictwo | 12 | 25 | 45 | 82 | 79 | 124 | 161 |
| Wymowa | 3 | 6 | 23 | 32 | 41 | 64 | 73 |
| Inne | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Wśród podanych sprawności i podsystemów językowych, które w opinii słuchaczy uległy największej poprawie pod wpływem nauki przedmiotów filologicznych, słuchacze wskazali przede wszystkim słownictwo (161) oraz rozumienie tekstu pisanego (132). Wiele osób wskazało też na mówienie i wymowę (odpowiednio 75 i 73). W dalszej kolejności pojawiły się rozumienie ze słuchu (56) i pisanie (58). Najmniej wskazań dotyczyło gramatyki (48).

Pytanie 4: W jakim stopniu osobisty postęp w opanowaniu języka obcego w NKJO zawdzięcza Pan/ Pani przedmiotom PZJO (praktycznej znajomości języka obcego) a w jakim przedmiotom filologicznym?

Tabela 4.

| Odp. | Sandomierz | | | | Rzeszów | Sandomierz + Rzeszów | Sandomierz + Rzeszów |
|--------------------------------|--------------|-------------|------------|-------|-----------------|-----------------------|----------------------|
| | Język hiszp. | Język niem. | Język ang. | Razem | Język angielski | Razem język angielski | Razem |
| | 12 | 32 | 65 | 109 | 109 | 174 | 218 |
| Znacznie bardziej PZJO | 6 | 16 | 22 | 44 | 42 | 64 | 82 |
| Bardziej PZJO | 3 | 13 | 31 | 47 | 60 | 91 | 107 |
| Bardziej filologiczne | 3 | 3 | 11 | 17 | 5 | 16 | 22 |
| Znacznie bardziej filologiczne | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 | 3 | 3 |

Większość słuchaczy uznała, że ich indywidualny postęp w opanowaniu języka zależał bardziej od przedmiotów z praktycznej znajomości języka obcego niż od przedmiotów filologicznych. Odpowiedź ‘znacznie bardziej PZJO’ wybrały 82 osoby, a ‘bardziej PZJO’ wybrało 107 osób. Zaledwie trzech słuchaczy wybrało odpowiedź ‘znacznie bardziej filologiczne’, a 22 wybrało ‘bardziej filologiczne’.

Pytanie 5: Czy łatwiejsza jest nauka języka na zajęciach PZJO, czy na zajęciach przedmiotów filologicznych?

Tabela 5.

| Odp. | Sandomierz | | | | Rzeszów | Sandomierz + Rzeszów | Sandomierz + Rzeszów |
|--------------|--------------|-------------|------------|-------|-----------------|-----------------------|----------------------|
| | Język hiszp. | Język niem. | Język ang. | Razem | Język angielski | Razem język angielski | Razem |
| | 12 | 32 | 65 | 109 | 109 | 174 | 218 |
| PZJO | 10 | 24 | 42 | 76 | 74 | 116 | 150 |
| filologiczne | 2 | 8 | 23 | 33 | 35 | 58 | 68 |

Także na pytanie piąte, czy nauka języka obcego jest łatwiejsza na zajęciach PZJO czy filologicznych, większość słuchaczy wskazała na PZJO (150).

Pytanie 6: Czy skuteczniejsza (trwalsza) jest nauka języka na zajęciach PZJO, czy na zajęciach przedmiotów filologicznych?

Tabela 6.

| Odp. | Sandomierz | | | | Rzeszów | Sandomierz + Rzeszów | Sandomierz + Rzeszów |
|--------------|-----------------|----------------|---------------|-------|--------------------|--------------------------|-------------------------|
| | Język hiszp. | Język niem. | Język ang. | Razem | Język angielski | Razem język angielski | Razem |
| | 12 | 32 | 65 | 109 | 109 | 174 | 218 |
| PZJO | 11 | 30 | 52 | 93 | 91 | 143 | 184 |
| filologiczne | 1 | 2 | 13 | 16 | 18 | 31 | 34 |

Sluchacze, którzy wzięli udział w badaniu wyrazili także przekonanie, że przedmioty PZJO zapewniają trwalsze opanowanie języka (184) niż przedmioty filologiczne (34).

Pytanie 7: Czy nauczyciele uczący przedmiotów filologicznych w NKJO świadomie i celowo wzmacniali sprawności językowe słuchaczy?

Tabela 7.

| Odp. | Sandomierz | | | | Rzeszów | Sandomierz + Rzeszów | Sandomierz + Rzeszów |
|------|-----------------|----------------|---------------|-------|--------------------|--------------------------|-------------------------|
| | Język hiszp. | Język niem. | Język ang. | Razem | Język angielski | Razem język angielski | Razem |
| | 12 | 32 | 65 | 109 | 109 | 174 | 218 |
| tak | 12 | 24 | 30 | 66 | 82 | 112 | 148 |
| nie | 0 | 8 | 35 | 43 | 27 | 62 | 70 |

Wielu słuchaczy potwierdziło, że nauczyciele przedmiotów filologicznych świadomie i celowo wzmacniali sprawności językowe słuchaczy na swoich zajęciach (148). Opinię tę dzielili wszyscy słuchacze z wyjątkiem grupy słuchaczy specjalności język angielski w NKJO w Sandomierzu, gdzie przeszło więcej niż połowa z nich (35) odpowiedziała przecząco.

Pytanie 8: Czy zdaniem Pana/Pani warto łączyć naukę języka obcego z nauką innych przedmiotów np. w szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych?

Tabela 8.

| Odp. | Sandomierz | | | | Rzeszów | Sandomierz + Rzeszów | Sandomierz + Rzeszów |
|------|-----------------|----------------|---------------|-------|--------------------|--------------------------|-------------------------|
| | Język hiszp. | Język niem. | Język ang. | Razem | Język angielski | Razem język angielski | Razem |
| | 12 | 32 | 65 | 109 | 109 | 174 | 218 |
| tak | 12 | 25 | 51 | 88 | 84 | 135 | 172 |
| nie | 0 | 7 | 14 | 21 | 25 | 39 | 46 |

Sluchacze w zdecydowanej większości (172) udzielili twierdzącej odpowiedzi na to pytanie, niewielka grupa (46) odpowiedziała przecząco.

Pytanie 9: Czy w przed rozpoczęciem nauki w kolegium na zajęciach z języka obcego w szkole (ponadgimnazjalnej / gimnazjum) zetknęła/zetknął się Pani / Pan z treściami z zakresu szeroko rozumianej kultury danego obszaru językowego?

Tabela 9.

| Odp. | Sandomierz | | | | Rzeszów | Sandomierz + Rzeszów | Sandomierz + Rzeszów |
|--------------|--------------|-------------|------------|-------|-----------------|-----------------------|----------------------|
| | Język hiszp. | Język niem. | Język ang. | Razem | Język angielski | Razem język angielski | Razem |
| | 12 | 32 | 65 | 109 | 109 | 174 | 218 |
| Tak | 5 | 16 | 29 | 50 | 54 | 83 | 104 |
| Nie | 6 | 12 | 27 | 45 | 35 | 62 | 80 |
| Nie pamiętam | 1 | 4 | 9 | 14 | 20 | 29 | 34 |

Podczas gdy prawie połowa ankietyowanych słuchaczy (104) potwierdziła, że w trakcie nauki w szkole treści kulturowe były włączane do nauki języka obcego, prawie jedna trzecia z nich (80) stwierdziła, iż nie zetknęła się z treściami kulturowymi, a 34 osoby po prostu nie pamiętały.

Pytanie 10: Czy treści te były wprowadzane przez nauczyciela jako część realizowanego programu nauczania (informacje te były zawarte w podręczniku, z którego uczniowie korzystali na zajęciach z języka obcego), jako materiał dodatkowy, nie objęty realizowanym programem (np. w formie dodatkowych kserokopii czy materiałów audio-wizualnych), nie były wprowadzane?

Tabela 10.

| Odp. | Sandomierz | | | | Rzeszów | Sandomierz + Rzeszów | Sandomierz + Rzeszów |
|---------------------|--------------|-------------|------------|-------|-----------------|-----------------------|----------------------|
| | Język hiszp. | Język niem. | Język ang. | Razem | Język angielski | Razem język angielski | Razem |
| | 12 | 32 | 65 | 109 | 109 | 174 | 218 |
| Część programu | 1 | 12 | 17 | 30 | 24 | 41 | 54 |
| Materiały dodatkowe | 3 | 5 | 21 | 29 | 40 | 61 | 69 |
| Nie wprowadzone | 7 | 10 | 20 | 37 | 28 | 48 | 65 |
| Nie pamiętam | 1 | 5 | 7 | 13 | 17 | 24 | 3 |

Spośród tych, którzy zetknęli się z treściami kulturowymi w trakcie nauki języka w szkole, większość (69) zapoznała się z tymi treściami z materiałów dodatkowych wprowadzonych przez nauczyciela lub wynikało to z treści programowych objętych podręcznikiem (54).

Pytanie 11: Czego dotyczyły informacje o charakterze kulturowym (słuchacze mogli zakreślić więcej niż jedną odpowiedź)?

Tabela 11.

| Odp. | Sandomierz | | | | Rzeszów | Sandomierz + Rzeszów | Sandomierz + Rzeszów |
|---------------------|--------------|-------------|------------|-------|-----------------|-----------------------|----------------------|
| | Język hiszp. | Język niem. | Język ang. | Razem | Język angielski | Razem język angielski | Razem |
| | 12 | 32 | 65 | 109 | 109 | 174 | 218 |
| Geografia | 4 | 15 | 25 | 44 | 42 | 67 | 86 |
| Symbole narodowe | 1 | 14 | 15 | 30 | 46 | 61 | 76 |
| Stereotypy narodowe | 5 | 6 | 17 | 28 | 32 | 49 | 60 |
| Święta | 5 | 21 | 39 | 65 | 75 | 114 | 140 |
| Potrawy | 4 | 11 | 23 | 38 | 34 | 57 | 72 |
| Zabytki | 6 | 22 | 28 | 56 | 58 | 86 | 114 |
| Historia | 3 | 3 | 10 | 16 | 18 | 28 | 34 |
| Literatura | 3 | 2 | 5 | 10 | 12 | 17 | 22 |
| Słynni ludzie | 2 | 9 | 24 | 25 | 31 | 55 | 66 |
| Inne | 1 | 0 | 5 | 6 | 2 | 7 | 8 |

Znaczna większość słuchaczy, którzy zetknęli się z treściami kulturowymi w trakcie nauki języka obcego, zdobyła wiedzę na temat obchodzenia świąt w krajach danego obszaru językowego (140), znanych zabytkach (114), geografii danego obszaru (86), symbolach narodowych (76), potrawach (72), słynnych ludziach (66) i stereotypach narodowych (60). Najmniej osób wskazało na treści dotyczące historii danego obszaru (34) i literatury (22).

Pytanie 12: Czy treści kulturowe zachęciły mnie do uczenia się języka obcego?

Tabela 12.

| Odp. | Sandomierz | | | | Rzeszów | Sandomierz + Rzeszów | Sandomierz + Rzeszów |
|--------------------|--------------|-------------|------------|-------|-----------------|-----------------------|----------------------|
| | Język hiszp. | Język niem. | Język ang. | Razem | Język angielski | Razem język angielski | Razem |
| | 12 | 32 | 65 | 109 | 109 | 174 | 218 |
| Tak | 2 | 8 | 12 | 22 | 38 | 50 | 60 |
| Do pewnego stopnia | 6 | 17 | 38 | 61 | 45 | 83 | 106 |
| Nie | 4 | 7 | 15 | 26 | 26 | 41 | 52 |

Zdecydowana większość słuchaczy uznała, że treści kulturowe zachęciły ich do nauki języka obcego – 106 osób wybrało odpowiedź ‘do pewnego stopnia’, 60 osób zaznaczyło odpowiedź ‘tak’. W przypadku 52 osób treści te nie wpłynęły na ich motywację do nauki języka.

4.6. Analiza jakościowa

Chociaż większość słuchaczy NKJO uważa, że intensywna, praktyczna nauka języka obcego, niepowiązana bezpośrednio z nauką innych przedmiotów determinuje ich postępy w opanowaniu języka, jest trwalsza i łatwiejsza niż poznawanie języka w powiązaniu z innymi treściami (pytania 4,5,6), to również większość słuchaczy potwierdza korzystny wpływ przedmiotów filologicznych na opanowanie języka, szczególnie, jeśli chodzi o rozwój słownictwa i sprawność rozumienia tekstu. Opinia taka spowodowana jest prawdopodobnie tym, że przedmioty filologiczne w kolegiach wykładane są w języku obcym i choć nauczyciele tych przedmiotów świadomie i celowo wzmacniają sprawności językowe, co potwierdzają wyniki ankiety, to w większej mierze punkt ciężkości w nauce przedmiotów filologicznych spoczywa na przekazywaniu treści niż na rozwijaniu języka.

Kiedy przy pytaniu 8 uczestnicy mieli za zadanie wyrazić swoją opinię co do wartości łączenia nauki języka obcego z nauką innych przedmiotów np. w szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych wraz z uzasadnieniem swojej odpowiedzi, badani słuchacze popierający zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe jako zalety takiego rozwiązania wymieniali głównie: łatwość zapamiętywania słownictwa w konkretnym kontekście; sytuację zbliżoną do naturalnej oraz większą chłonność językową młodszych uczniów. Przeciwnicy stosowania tego podejścia wskazywali najczęściej na zbyt niski poziom opanowania języka w stosunku do wymagań co do treści przedmiotowych oraz na fakt, że w języku obcym uczniowie nie byłoby w stanie w pełni opanować treści przedmiotowych.

4.7. Wnioski

Wyniki ankiety wykazały duże podobieństwo w odpowiedziach uzyskanych w obu kolegiach w Rzeszowie i w Sandomierzu, które realizują zbliżone do siebie programy nauczania, lecz różnią się organizacyjnie i kadrowo. Porównanie jest tym łatwiejsze, że ankietą objęto identyczną liczbę słuchaczy – 109 osób w każdym kolegium. Liczba udzielonych odpowiedzi na poszczególne pytania w obu kolegiach różniła się nieznacznie i występowały w nich te same prawidłowości.

Słuchacze nauczycielskich kolegiów językowych doceniają wpływ przedmiotów filologicznych na pewne sprawności językowe i precyzyjnie określają, które sprawności wzmacniane są najbardziej. Przede wszystkim słownictwo jest postrzegane jako łatwiej przyswajane w konkretnych kontekstach i zapamiętywane w efekcie uczenia się niezamierzonego, tj. niejako ‘przy okazji’ uczenia się zagadnień programowych. Rozumienie tekstu jest niezbędne do pracy z materiałami dydaktycznymi i źródłowymi, które najczęściej występują w formie pisanej (podręcznik, artykuły prasowe, strony internetowe, teksty literackie). Słuchacze wskazują też na korzystny wpływ przedmiotów filologicznych na sprawności mówienia i pisania, ponieważ wymaga się od nich przygotowania ustnych prezentacji i prac pisemnych związanych z przedmiotami filologicznymi. Wielu słuchaczy wskazuje też na poprawę wymowy – przyswajanie nowego słownictwa wiąże

się też z ćwiczeniami prawidłowej wymowy. Pozytywny wpływ przedmiotów filologicznych na sprawność rozumienia ze słuchu łączy się z elementami wykładu obecnymi w nauczaniu tych przedmiotów. Niektórzy słuchacze zauważyli pozytywny wpływ tych przedmiotów nawet na ich znajomość gramatyki, co może świadczyć o ich świadomym podejściu do nauki języka obcego lub o zamierzonych działaniach nauczycieli, którzy przy okazji wprowadzania treści filologicznych wyjaśniają także problemy gramatyczne.

Należy zwrócić uwagę na fakt, że ankieta nie uwzględniła pytania, czy i na ile przedmioty PZJO obejmują treści kulturowe. Wydaje się to bardzo prawdopodobne, że nauczyciele PZJO starają się używać autentycznych materiałów dydaktycznych (teksty prasowe, literackie, nagrania, filmy), a więc takich, które nie są kulturowo neutralne. Tak więc granica pomiędzy nabywaniem sprawności językowych a nabywaniem wiedzy o kulturze jest w kształceniu w NKJO trudna do uchwycenia. Dlatego też wielu słuchaczy NKJO uważa treści kulturowe za oczywisty i motywujący element nauki języka obcego na każdym poziomie nauczania języka. Połowa z nich zetknęła się z treściami kulturowymi na wcześniejszych etapach nauki języka obcego, w większości był to kontakt poprzez dodatkowe działania i materiały wprowadzone przez nauczyciela języka obcego. Świadczy to o tym, że nauczyciele języków obcych doceniają wagę treści kulturowych w nauczaniu języka obcego i czują potrzebę wprowadzania tych treści na swoich zajęciach, nawet, jeśli nie są one objęte programem i podręcznikiem. Jednak treści te ograniczają się zwykle w praktyce szkolnej do podstawowych informacji o danym kraju, takich jak niektóre dane geograficzne, zabytki, symbole narodowe, święta, potrawy lub do informacji o charakterze ciekawostek: słynni ludzie, niezwykle wydarzenia, stereotypy narodowe. Przekazywanie tych treści rzadko bywa systematyczne i realizowane według z góry założonego planu. Jest też zazwyczaj powierzchowne i w zasadzie utrwała istniejące stereotypy. Mimo to, dla dwóch trzecich ankietowanych słuchaczy informacje o charakterze kulturowym były zachętą do nauki wybranego języka obcego i studiowania go w NKJO.

Wielu słuchaczy – przyszłych nauczycieli ma też pozytywny stosunek do nauczania języka przez treść, czyli nauczania różnych przedmiotów na poziomie ponadgimnazjalnym i gimnazjalnym w języku obcym, chociaż zauważa się pewną nieufność co do tego typu rozwiązania. Niektórzy obawiają się, że kompetencja językowa uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych jest niewystarczająca do opanowania treści przedmiotów na odpowiednio wysokim poziomie.

5. Podsumowanie

Zważywszy na to że, po pierwsze, nikt dziś nie kwestionuje wartości treści kulturowych w skutecznej komunikacji międzykulturowej, po drugie, że nauczyciele wykształceni w NKJO, a jest ich w szkołach bardzo wielu, mają odpowiednią wiedzę merytoryczną i metodyczną do nauczania języka przez treści kulturowe i po trzecie, że istnieją tradycje i załączek bazy materiałów dydaktycznych (opisane w pierwszej części artykułu), wydaje się wielką szkodą, że treści kulturowe pozostają mniej lub bardziej atrakcyjnym dodatkiem do obowiązującego programu nauczania, nie zaś treścią nauczania samą w sobie.

Literatura

- Brooks, N., 1996, Culture in the Classroom. w: J.M. Valdes (ed.), *Culture Bound. Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge, s. 123-129.
- Byram, M., Morgan, Carol, et al., 1994, *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*, Multilingual Matters, Clevedon, Philadelphia.
- Colabianchi, C., 2010, *Clil Principles*, Verona, <http://www.teachenglish.org.uk> (8 wrzesień 2012).
- Gonerko-Frej, A., 2007, *Culture in the EFL Classroom; A Comparative analysis of Approaches and Materials in Central and Eastern Europe (1998 – 2001)*, PPH ZAPOL Dmochowski, Sobczyk Spółka Jawna, Szczecin.
- Hoggart, R., 2009, *The Uses of Literacy: Aspects of Working-Class Life*, Penguin Books, London.
- Kiersnowska, B., 2001, Incorporating Literature into the British Studies Module of the *Licencjat* Examination at Maria Curie-Skłodowska University, Lublin. w: M. Houten, A. Pulverness (red.), *New Directions New Opportunities*, The British Council, s. 157-159.
- Kramsch, C., 2004, *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Marsh, D., 2002, Content and Language Integrated Learning: The European Dimension – Actions, Trends and Foresight Potential. w: P. Ball *What is CLIL?*, <http://www.onestopenglish.com> (11 wrzesień 2012).
- Sell, R., 1995, Culture, Foreign Language Education and Literature. *British Studies 1 – 5*, The British Council.
- Williams, R., 1960, *Culture and Society 1780-1950*, Doubleday, New York.
- Williams, R., 1988, *Keywords. A Vocabulary of Culture and Society*, Fontana Press, London.

(liczba znaków ze spacjami: 37794)

Ewa Fiutka
Agata Harasimiuk

Państwowa Szkoła Wyższa im Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

Kompetencje językowe w nauczaniu historii Wielkiej Brytanii i Stanów Zjednoczonych na poziomie studiów licencjackich filologii angielskiej

Nauczanie historii Wielkiej Brytanii i Stanów Zjednoczonych w kształceniu przyszłych nauczycieli języka angielskiego ma na celu nie tylko zapoznanie ich z faktografią, ale również zapewnienie im odpowiednich warunków do doskonalenia kompetencji językowych, w tym do rozwijania umiejętności posługiwania się strukturami gramatycznymi oraz wzbogacania słownictwa. Zadaniem każdego nauczyciela-neofilologa jest także dodawanie studentom pewności siebie w użyciu języka obcego, co ma swój istotny wkład w osiągnięcie przez studentów coraz to wyższych poziomów biegłości językowej. Zdobywanie wiedzy o historii Wielkiej Brytanii i Stanów Zjednoczonych nieodzwrotnie związane jest z przyswajaniem języka angielskiego, jednakże proces ten może być zintensyfikowany poprzez odpowiedni dobór ćwiczeń, angażujących studentów zarówno pod względem merytorycznym, jak i językowym. Poniższy artykuł przedstawia przykładowe ćwiczenia rozwijające sprawność czytania, pisania, słuchania i mówienia, przy jednoczesnym przekazywaniu informacji związanych z historią Wielkiej Brytanii i Stanów Zjednoczonych. Omawiane są również możliwości doboru efektywnych rozwiązań dydaktycznych, a także korzyści płynące z wykorzystania zaproponowanych zadań w pracy ze studentami.

1. Wstęp

Nauka historii własnego kraju, w języku ojczystym może sprawiać problemy, ale gdy stajemy przed wyzwaniem uczenia się i nauczania historii innego kraju w obcym języku, stopień trudności jest jeszcze większy. Oprócz przyswajania wiedzy historycznej dotyczącej państwa, w którym studenci nie mieszkają i być może, w którym nawet nigdy nie byli, dodatkową przeszkodę stanowi opanowanie języka w stopniu umożliwiającym zrozumienie poruszanych tematów. Z drugiej jednak strony, nauczanie języka angielskiego poprzez historię kryje w sobie ogromny potencjał, często niewykorzystany podczas zajęć.

Głównym celem nauczania historii przyszłych nauczycieli języka angielskiego jest zapoznanie z podstawowymi elementami kultury obcej rzeczywistości z jednoczesnym rozwijaniem umiejętności płynnego posługiwania się językiem obcym. W założeniu studenci mają okazję zbliżyć się swoim poziomem językowym do tego, który możliwy jest

do osiągnięcia wyłącznie w sytuacji przebywania w kraju anglojęzycznym. Bez przyswojenia określonego zasobu informacji dotyczących danego kraju wysokie zaawansowanie językowe nie jest możliwe, a znajomość najważniejszych faktów historycznych pozwala uniknąć bezrefleksyjnego użycia języka (Mackiewicz, 2005: 33).

Od dawna częścią kształcenia filologicznego było nauczanie kultury, w tym historii. Kształcenie językowe wymaga bowiem takiego przygotowania dydaktyków, aby reprezentowali oni nie tylko odpowiedni poziom językowy, ale także wysoką świadomość kulturową oraz właściwe postawy otwartości i dociekliwości kulturowej (Mackiewicz, 2005: 26). Poznawanie różnic pomiędzy kulturą rodzimą a obcą zwiększa także świadomość bogactwa kulturowego własnego kraju. Zatem można stwierdzić, iż zgłębiając historię innego kraju lepiej rozumiemy własną. Ponadto, uczestnicząc w zajęciach z historii studenci rozwijają bardzo ważne i przydatne w późniejszej pracy umiejętności. Uczą się oceniać i interpretować wydarzenia historyczne, przedstawiać związki przyczynowo-skutkowe, czy też formułować wnioski. I nawet jeśli nie wszystkie fakty, daty i postaci historyczne zapadną studentom w pamięci, to z pewnością umiejętność zadawania pytań, szukania odpowiedzi, a także zdolność krytycznego i logicznego myślenia, wykształcone podczas zajęć, okażą się niezmiernie przydatne w ich przyszłej pracy (Leese, 2002: 16).

Należy podkreślić, że nauczanie historii nie jest celem samym w sobie, lecz pretekstem do rozwijania kompetencji językowych. Celem nadrzędnym jest umożliwienie płynnego i świadomego posługiwania językiem angielskim oraz stworzenie narzędzia do komunikacji z osobami z innego kręgu kulturowego (Żylińska, 2007: 53). Dlatego też warto zrezygnować z tradycyjnego podejścia do nauczania historii w kształceniu filologicznym. Zamiast tradycyjnego, typowo encyklopedycznego podejścia – wymagania uczenia się na pamięć faktów, dat i nazw własnych skutkującego zniechęceniem do nauki historii, warto pokusić się o bardziej kreatywne zaangażowanie studentów w proces dydaktyczny. Dzięki temu historia nie będzie przykrym obowiązkiem, ale przyjemnością, która zaowocuje jeszcze lepszą znajomością języka.

W nowoczesnym podejściu do nauczania historii bardzo ważne jest umożliwienie studentom większego zaangażowania się w proces nauczania. Aktywny udział sprawia, że studenci nie pozostają wyłącznie biernymi odbiorcami informacji przekazywanych przez nauczyciela, ale sami uczestniczą w procesie rozwijania wiedzy i umiejętności. Pomijając pogłębianie wiedzy historycznej, studenci, dzięki doborowi odpowiednich ćwiczeń, mają okazję rozwijać wszystkie kompetencje językowe: czytanie, pisanie, słuchanie oraz mówienie. Taki model nauczania zapewnia również rozwijanie kreatywności, umiejętności współpracy i krytycznego myślenia studentów oraz sprawne i twórcze wykorzystanie dostępnych źródeł wiedzy.

Podstawowym narzędziem pracy ze studentami na zajęciach historii jest tekst, zatem zaprezentowane zostaną głównie pomysły rozwijające sprawność czytania w procesie dydaktycznym. Część z nich będzie oparta na pracy z podręcznikiem, gdyż jest to najczęściej wykorzystywane źródło informacji podczas zajęć historii. Inne natomiast będą oparte na wykorzystaniu autentycznych źródeł informacji historycznej, takich jak magazyny, czasopisma, dzienniki, pamiętniki, kroniki oraz inne historyczne dokumenty, a także technologie multimedialne.

2. Praca z podręcznikiem

Najbardziej oczywistą sprawnością ćwiczoną podczas pracy z podręcznikiem jest czytanie i interpretacja tekstu. Ucząc historii nie należy rezygnować z zadań typowych wykorzystywanych na zajęciach z czytania, ponieważ oprócz sprawdzania zrozumienia przeczytanego działu sugerują one, na jakie informacje student szczególnie powinien zwrócić uwagę. Mogą one być również wykorzystane jako punkt wyjścia do ogólnej dyskusji, rozmowy w parach, a nawet napisania pracy pisemnej.

Przykład 1

Debate these issues in small groups. Then choose one and write about it.

1. What allowed the United States to become a great industrial nation?
2. Who were the new immigrants of the 1890s? Why did some Americans want to restrict their number?

Po przeczytaniu tekstu przez studentów, warto również wprowadzić zadania mające na celu rozwijanie słownictwa. Mogą one przybrać formę uzupełniania luk czy też dopasowywania definicji do nowych lub trudnych wyrażen. By dodatkowo utrudnić zadanie, można powierzyć studentom samodzielne ułożenie tego typu zadań. Poniżej przedstawiamy przykład kładący nacisk na opanowanie słownictwa związanego z wybraną tematyką dotyczącą historii Stanów Zjednoczonych

Przykład 2

Complete these sentences with the key vocabulary words. Make nouns plural if necessary, and put each verb into the correct tense and form.

- | | | |
|--------------|--------------|------------|
| A) occupy | C) interfere | E) invade |
| B) surrender | D) defeat | F) abolish |

1. In his inaugural address as President, Lincoln promised that he would not _____ with slavery in any of the southern states.
2. The only way the North could win the war was to _____ the South and _____ its land.
3. The Emancipation Proclamation changed the purpose of the war. From a struggle to preserve the Union, it became a struggle both to preserve the Union and to _____ slavery.
4. Vicksburg _____ to a Union army led by General Ulysses S. Grant.
5. The Confederate army suffered a _____ from which it would never recover.

Odpowiedzi: 1c, 2 e a, 3 f, 4 b, 5 d

Przykład 3

Choose the correct phrase to explain the expressions and idioms in bold.

1. The first black Africans brought to Jamestown in 1619 were sold to the settlers as *indentured servants*.
 - a) to work very hard for someone and not get paid
 - b) forced by a contract to work for an employer for a fixed period of time
2. In order to escape *persecution*, a small group of Puritans decided to sail across the Atlantic Ocean.
 - a) extremely bad treatment of someone, especially because of their race, religion, or political beliefs
 - b) accusing someone of a crime and asking a court of law to judge them

Odpowiedzi: 1 b, 2 a

Przykład 4

Match each expression in column 1 with the phrase in column 2 so they mean the same.

- | | |
|------------------------|---|
| 1. consent | A) to agree to form close relationship with another country |
| 2. to sign an alliance | B) no longer legal or effective |
| 3. to ratify | C) permission |
| 4. void | D) make an agreement official by signing it |
| 5. to annex | E) to take control of a country or region by force |

Odpowiedzi: 1 c, 2 a, 3 d, 4 b, 5 e

3. Krzyżówki

Kolejnym pomysłem na rozwijanie kompetencji językowych do wykorzystania na zajęciach z historii są krzyżówki. Tworzenie ich ułatwiają programy dostępne w Internecie, które cieszą się sporą popularnością wśród nauczycieli języków obcych. Zaletą krzyżówek historycznych w języku angielskim jest powtarzanie i utrwalanie słownictwa tematycznego, nazwisk, nazw miejsc, zjawisk oraz wydarzeń historycznych. Jednakże poza tym, krzyżówki stanowią również doskonały sposób na rozwijanie sprawności mówienia, jeśli zostaną potraktowane jako zadanie wykonywane w parach, w którym osoba posiadająca dany wyraz w swojej wersji krzyżówki podaje jego definicję drugiemu studentowi. Ilustruje to poniższy przykład, w którym wykorzystano słownictwo związane z epoką Tudorów:

4. Teksty źródłowe

Ze względu na to, że jednym z zadań prowadzenia zajęć historycznych jest stworzenie studentom dodatkowej okazji do obcowania z kulturą, którą poznają, doskonałym narzędziem na jej przybliżenie jest wykorzystanie materiałów źródłowych. Pozwalają one na ukazanie specyfiki danej epoki, rozbudzenie ciekawości i dalszego zgłębienia tematu (Leese, 2002: 14). Oprócz tego, teksty źródłowe doskonale oddają ducha epoki i często przekazują to, czego tradycyjny tekst z podręcznika nie jest w stanie osiągnąć, czyli ukazują mentalność, sposób myślenia, a także odczucia i emocje typowe dla danego okresu. Za przykład może tu posłużyć opis śmierci Harolda w czasie bitwy pod Hastings z 1066, dokonany przez jednego z uczestników:

„Receiving the fatal arrow from a distance, he died. One of the Norman soldiers with a sword then cut off his leg as he lay.” (*Harold and the Arrow*)

Jak wynika z powyższego fragmentu, opis, choć drastycznie, przedstawia dawne realia dużo barwniej niż podręcznik.

Ważne jest również to, aby pamiętać o wykorzystaniu raczej krótkich tekstów, nawet jednozdaniowych, mając na uwadze ograniczenia czasowe i uniknięcie zniechęcenia studentów zbyt trudnym, starodawnym językiem. Natomiast jeśli chodzi o dłuższe teksty źródłowe, można zadawać je studentom do samodzielnego opracowania w domu. Dodatkowo językową korzyścią jest tu możliwość wykorzystywania różnych rodzajów strategii czytania, stosowanych w praktycznej nauce języka oraz takich, którymi posługują się rodzimi użytkownicy języka, a mianowicie, umiejętność przeglądania tekstu, poszukiwaniu określonej informacji, wyszukiwanie głównej myśli akapitu lub dłuższego tekstu, czy też rozpoznawanie intencji autora (Kramsch, 1993: 177-178).

Użycie materiału autentycznego jest tym cenniejsze, iż mamy do czynienia z tekstem oryginalnym, a nie „przerobionym” na potrzeby nauczania języka. Jedynym chyba problemem w korzystaniu z tekstów źródłowych jest słownictwo, często rzadko używane lub wręcz niespotykane we współczesnym języku i przez to niezrozumiałe dla studentów. W takiej problematycznej sytuacji można zastosować następujące strategie: pozostawienie słownictwa w oryginalnej wersji, z wytłumaczeniem znaczenia poniżej, lub zastąpienie trudniejszych wyrażeń prostszymi lub bliższymi językowi używanemu obecnie. Lepszy wydaje się być ten pierwszy sposób, gdyż zachowane zostaje oryginalne brzmienie tekstu, co wierniej odzwierciedla rzeczywistość danej epoki, a tym samym język, z którym przyjdzie się zmagać studentom.

Poznanie nowego słownictwa jest istotą nauki języka, wobec tego w trakcie analizy tekstów źródłowych warto korzystać z ćwiczeń doskonalących kompetencję leksykalną studentów, wykorzystując np. uzupełnianie luk czy dopasowywanie znaczeń do wyrażeń. By uniknąć oczywistych przykładów, oto ćwiczenie, które rozwija słownictwo w ujęciu historycznym (Brodey, 1998: 12):

Przykład 1

Match the Anglo-Saxon words on the left with their modern English descendents on the right

| | |
|-----------|-----------|
| 1. straet | a. strong |
| 2. aeppel | b. head |
| 3. cniht | c. love |
| 4. lufu | d. knife |
| 5. strang | e. street |
| 6. cnif | f. hat |
| 7. lif | g. apple |
| 8. heafod | h. knight |
| 9. haett | i. life |

Odpowiedzi: 1e 2g 3h 4c 5a 6d 7i 8b 9f

Korzystanie z tekstów źródłowych podczas zajęć z historii to nie tylko praca z nieznanym słownictwem, ale – jak już wspomniano – również stwarzanie studentom warunków do rozwijania umiejętności krytycznego myślenia i analizowania tekstu, a także prezentowania własnej opinii na jego temat. Taki cel zadania w czytaniu ilustruje poniższy przykład (opracowany na podstawie Daniell, 1991: 15):

Przykład 2

The Roman historian Tacitus described the policy of Romanisation that his father-in-law, Agricola, the governor of Britannia, used:

[Agricola] urged people privately, and helped them officially, to build temples, public squares with public buildings, and private houses... Moreover, he had the children of the leading Britons educated in the civilized arts... Roman dress, too, became popular and the toga was frequently seen. Little by little there was a slide toward the allurements¹ of degeneracy: assembly-rooms, bathing establishments and smart dinner parties. In their inexperience the Britons called it civilization when it was all part of their servitude².

¹*allurement* - temptation

²*servitude* - the position of someone who is a slave or someone who is completely controlled by another person

1. Should Tacitus be trusted as a source of information?
2. In what ways did the Romans influence the Britons?
3. What does the last sentence indicate?
4. In your opinion, was Romanisation a positive or negative factor in the British history? Why (not)?

Jak widać, zaprezentowane zadanie nie dotyczy słownictwa, lecz rozwijania umiejętności logicznego myślenia i wyciągania wniosków, które to sprawności można ćwiczyć zarówno ustnie, jak i w formie pisemnej. Ten drugi sposób wydaje się być bardziej efektywny, gdyż studenci mogą samodzielnie wykonać to zadanie w ramach pracy do-

mowej, mając do dyspozycji znacznie więcej czasu na przemyślenie odpowiedzi niż na zajęciach. Co ważne, w tym przypadku kompetencje językowe są narzędziem w procesie analizy tekstu, której uwieńczeniem jest przedstawienie własnej oceny tekstu i wydarzeń z nim związanych. O ile bowiem pytania 2 i 3 zakładają pewną poprawną odpowiedź, na pytanie 1 można odpowiedzieć zarówno twierdząco, jak i przecząco, przy czym istotne jest tu uzasadnienie udzielonej odpowiedzi. Podobnie, pytanie 4 skupia się na ocenie wydarzeń, a więc również subiektywnym zdaniu studenta. W przypadku takiego ćwiczenia należy uświadomić studentom, że nie istnieje w tej sytuacji dobra lub zła odpowiedź, a jedynie dobrze lub źle uzasadniona. W ten sposób uczymy studentów samodzielności w myśleniu, co jest jednym z podstawowych zadań nauczyciela – zadawać pytania i niekoniecznie udzielać na nie odpowiedzi, jako że często trudno jest udzielić jednoznacznej odpowiedzi, szczególnie w kwestiach historycznych (Moran, 2001: 149). Takie nastawienie sprzyja tworzeniu postawy niezależności i umiejętności obrony własnej opinii.

5. Materiały wizualne

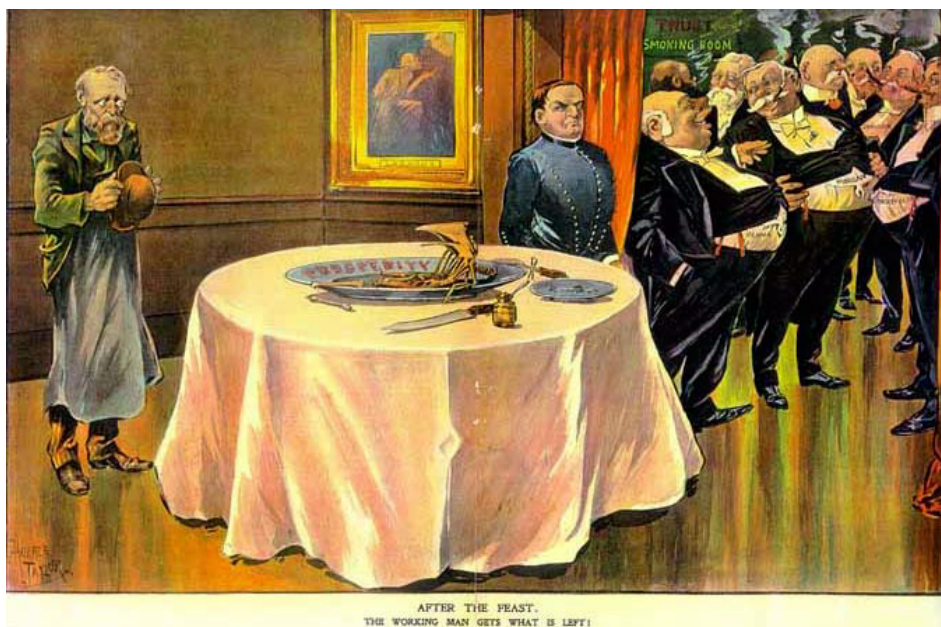
Poza podręcznikiem i tekstami źródłowymi nieocenioną pomocą w nauczaniu historii są materiały wizualne, czyli różnego rodzaju obrazy, zdjęcia, rysunki. Mają one tę zaletę, iż w przeciwieństwie do języka, informacja, którą przekazują, nie jest podana dosłownie, lecz należy się jej domyślić, co stwarza możliwości większego rozwoju kreatywności i samodzielności studentów, których zadaniem staje się wypełnienie słowami luki informacyjnej, która powstaje w przypadku domyślnego znaczenia obrazu. Ponadto, studenci bardziej angażują się emocjonalnie, gdy mają do czynienia z wizualizacją problemu lub zjawiska niż jedynie z przekazem pisemnym (Keddie, 2009: 7), a to sprzyja procesowi uczenia i przyswajania wiedzy.

Tego typu zadania ponadto doskonale rozwijają kompetencje językowe studentów, którzy przeprowadzają analizę obrazów w formie ustnej lub pisemnej. Jednocześnie zadanie to mogą oni wykonać grupowo, co sprzyja rozwojowi współpracy pomiędzy nimi. Oczywiście, jedynie od nauczyciela zależy, na jakie elementy materiału wizualnego zwrócona zostanie uwaga, jednakże poniżej prezentowany jest schemat uniwersalnej karty pracy z obrazami, jak i przykładowy materiał, w oparciu o który tę kartę należy wypełnić:

Przykład 1

Cartoon Analysis Worksheet

| Visuals | Words (not all cartoons include words) |
|---|---|
| Which of the objects or characters in the cartoon are symbols? | Which words or phrases in the cartoon appear to be the most significant? |
| What do you think each symbol means? | Why do you think so? |
| Describe the action taking place in the cartoon. | |
| Explain the message of the cartoon. | |



After the feast.
The working man gets what is left!

Na podstawie powyższego wzorca studenci są w stanie wytłumaczyć znaczenie niemalże każdego rodzaju obrazu, przy jednoczesnym rozwijaniu zarówno swoich kompetencji historycznych, jak i sprawności językowych oraz umiejętności pracy w zespole i samodzielnego i krytycznego myślenia. Podobną funkcję spełniają poniższe zdjęcia, których znaczenie studenci odkrywają na podstawie wiedzy zdobytej w trakcie zajęć.

Przykład 2



Look closely at each of the murals. Which of these murals were painted by Nationalists and which of them were painted by Unionists? Briefly explain your answer. (Źródło: *Ireland 1*, www.schoolshistory.org.uk)

6. Materiały wideo

Innym rodzajem autentycznych materiałów wizualnych są nagrania wideo. Mają one niewątpliwie wiele atutów. Przede wszystkim są łatwo dostępne, zwłaszcza w Internecie, a jednocześnie pozostają interesujące dla studentów, wychowanych w świecie obrazów i wszechobecnej technologii informacyjnej. Ponadto wzbudzają większe zainteresowanie wywołane odbiorem autentycznego przekazu, który, poza funkcją rozrywkową stanowi pewien model językowy, jest źródłem wiedzy o kulturze i historii badanego obszaru językowego. Wizualizuje także postaci historyczne, wydarzenia i zjawiska związane z danym językiem, czego nie jest w stanie dokonać żaden podręcznik ani słownik. Co więcej, materiały wideo wspomagają rozwijanie kompetencji językowych, jako że mogą stanowić bodziec do dyskusji, projektu lub tekstu pisanego (Sherman, 2003: 1-3), które kładą nacisk na ćwiczenie różnego rodzaju sprawności językowych.

Techniki rozwijania kompetencji językowych użyte w przypadku podręcznika i tekstu źródłowego można zastosować w zadaniach wykorzystujących materiały wideo. Jednak przede wszystkim, aby mieć pewność, że studenci skupią swoją uwagę na nagraniu, bardzo przydatne są ćwiczenia polegające na uzupełnianiu informacji usłyszanych w trakcie oglądania materiału wideo. Uzupełniane zdania mogą być wiernym zapisem słuchanego tekstu lub jego parafrazą w przypadku bardziej zaawansowanych językowo studentów.

Przykład 1

Complete the missing information while watching the film.

(Źródło: *Plymouth: America the Story of Us*, www.youtube.com)

1. The second group of the English settlers landed 450 miles up the coast of Jamestown and called the place Plymouth, after the English port they sailed from.
2. They were different from the settlers in Jamestown – faith was at the center for their lives.
3. They made the dangerous Atlantic crossing seeking religious freedom in the New World.

Ze względu na ograniczoną ilość czasu dostępnego podczas zajęć, studenci powinni być zachęceni do oglądania dłuższych filmów nawet we własnym zakresie. Aby dodatkowo ich zaktywizować można dać im możliwość wypowiedzi pisemnej w formie recenzji lub streszczenia obejrzanego filmu. Studenci uczą się w ten sposób dokonywania analizy zasłyszanych informacji, oddzielając te bardziej od tych mniej istotnych. Powyższe ćwiczenie może mieć zastosowanie w różnorodnych typach materiałów filmowych, od filmów fabularnych poprzez dokumenty aż do wywiadów.

Innym przykładem instrukcji mającej zastosowanie podczas oglądania filmów historycznych są zadania rozwijające umiejętność krytycznego myślenia oraz formułowania własnych opinii i ocen. Studenci otrzymują polecenie zidentyfikowania punktów zwrotnych w filmie wraz z uzasadnieniem swojego wyboru, dokonania oceny wybranej postaci, czy też porównania bohaterów materiału filmowego z rzeczywistymi postaciami historycznymi (Sherman, 2003: 257-259). Dzięki temu materiał filmowy zostanie powiązany z konkretnymi kompetencjami językowymi i społecznymi, użytecznymi również w życiu codziennym.

7. Piosenki

Kolejną, bardzo atrakcyjną dla studentów formą rozwijania kompetencji kulturowo-historycznych, przy jednoczesnym doskonaleniu kompetencji językowych są ćwiczenia oparte na piosenkach. Mowa głównie o utworach nawiązujących do wydarzeń historycznych. Jak ogólnie wiadomo, korzystanie z piosenek podczas zajęć motywuje i rozluźnia atmosferę, co jednocześnie sprzyja efektywniejszemu zapamiętywaniu. Piosenki powinny być traktowane jako wartościowy materiał dydaktyczny, bowiem słuchając piosenek studenci nie tylko lepiej zapamiętują fakty historyczne, ale równocześnie przyswajają nowe słownictwo. Do nauczyciela powinien jednak należeć ostateczny wybór repertuaru odpowiedniego pod względem merytorycznym i językowym. Oto przykłady piosenek do wykorzystania podczas zajęć z historii dla studentów języka angielskiego:

- Rich Zombie – „American Witch”
- The Sensational Alex Harvey Band – „Boston Tea Party”
- Europe – „Cherokee”
- Saxon – „Dallas 1 p.m.”
- The Corries – „Flower of Scotland”
- U2 – „Sunday Bloody Sunday”
- The Cranberries – „Zombie”

8. Wnioski

Analizując różnorodność i bogactwo sposobów nauczania historii w kształceniu filologicznym należy zadać sobie pytanie, co tak naprawdę jest esencją nauczania historii przyszłych nauczycieli języka obcego. Czy należy kłaść nacisk jedynie na zapamiętywanie dat, wydarzeń, nazwisk, czy też priorytetem powinno się stać wykształcenie kompetencji językowych, umiejętności współpracy między studentami i samodzielnego myślenia? Jakkolwiek strony faktograficznej nie można pominąć w nauczaniu historii, jako jej integralnej części, wydaje się jednak, że umiejętności językowe i społeczne winny znaleźć się zdecydowanie na pierwszym miejscu. Co więcej, wzorzec ten powinien być wykorzystany w kształceniu językowym również na innych etapach edukacji, nie tylko w kształceniu przyszłych nauczycieli języków obcych (Mackiewicz, 2005: 25), co umożliwi rozwijanie i doskonalenie tych umiejętności już od wczesnych lat pracy uczniów w środowisku szkolnym.

Biorąc pod uwagę wielką różnorodność i dostępność materiałów wspomagających nauczanie historii warto korzystać z nich w pracy dydaktycznej, nie ograniczając się wyłącznie do podręcznika. Można by tutaj wymienić: autentyczne źródła (czasopisma lub kroniki), materiały wizualne (obrazy, zdjęcia, rysunki i filmy), piosenki, czy też krzyżówki. Spośród korzyści płynących z urozmaicenia nimi zajęć można wymienić zwiększenie aktywności i udziału studentów w procesie nauczania, co również rozwija ich kreatywność i autonomię. Ogromną zaletą wprowadzania ćwiczeń opisanych w artykule na poziomie studiów neofilologicznych jest doskonalenie podstawowych sprawności językowych: czytania, pisania, słuchania oraz mówienia, które z reguły pozostają w centrum zainteresowania edukacji językowej.

Literatura

- Brodey, K., 1998, *History of England*, La Spigna, Milan.
- Daniell, C., 1991, *A Traveller's History of England*, The Windrush Press, London.
- Grant, S.G., Gradwell, J.M., 2010, *Teaching History with Big Ideas*, Rowman & Littlefield Education, Lanham, Maryland. *Harold and the Arrow*, www.dot-domesday.me.uk (14 października 2011).
- Keddie, J., 2009, *Images*, Oxford University Press, Oxford.
- Kramsch, C., 1993, *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Leese, P., 2002, Curiosity and critical thinking: why we study another culture, w: J. Rydlewska (red.), *Cultural Curriculum. Theory, Practice, Trends*, AMP Studio, Szczecin, s. 11-19.
- Mackiewicz, M., (red.), 2005, *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, Poznań.
- Moran, P., 2001, *Teaching Culture. Perspectives in Practice*, Heinle & Heinle, Boston.
- O'Callaghan, B., 1990, *An Illustrated History of the USA*, Longman, Harlow.
- Sherman, J., 2003, *Using Authentic Video in the Language Classroom*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Tiersky, E.M., 2001, *The USA Customs and Institutions*, Longman, New York.
- Williams, Y.R., 2009, *Teaching U.S. History Beyond the Textbook: Six Investigative Strategies, Grades 5-12*, Corwin Press, Thousand Oaks.
- Żychlińska, M., 2007, *Postkomunikatywna dydaktyka języków obcych w dobie technologii informacyjnych. Teoria i praktyka*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa.

(liczba znaków ze spacjami: 28577)

Marta Popławska

Państwowa Szkoła Wyższa im Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

Nauczanie literatury amerykańskiej na kierunkach neofilologicznych – cele, wyzwania, możliwości

Literatura amerykańska jest przedmiotem, który tradycyjnie włączony jest w program studiów filologii angielskiej, jednak ze względu na zmieniające się realia, także te związane z tworzeniem nowych sylabusów dla studiów licencjackich i magisterskich, kadra dydaktyczna musi stawić czoła nowym wyzwaniom w pracy ze studentami. Należy ponownie rozważyć rolę literatury w kształceniu neofilologicznym i zastanowić się nad wprowadzeniem zmian mających na celu przystosowanie zarówno programu nauczania jak i metod pracy do coraz to nowych wymagań świata współczesnego. Poniższy artykuł jest próbą omówienia niektórych aspektów związanych z pracą ze studentami neofilologii na zajęciach literatury amerykańskiej. Po pierwsze omówione zostaną cele jakie powinny być realizowane w ramach zajęć z literatury amerykańskiej. Po drugie przedstawione zostaną problemy i dylematy jakie towarzyszą nauczaniu tego przedmiotu, a także przykładowe rozwiązania, a więc różnorodne metody pracy oraz narzędzia motywujące studentów. W ostatniej części pracy zaprezentowane zostaną wyniki ankiety przeprowadzonej wśród studentów III roku filologii angielskiej PSW w Białej Podlaskiej, której celem było zbadanie jak studenci postrzegają zajęcia z literatury amerykańskiej na tle swoich doświadczeń jako studentów neofilologii.

1. Wstęp

Literatura amerykańska jest przedmiotem, który tradycyjnie włączony jest w program studiów filologii angielskiej. Należy ona do grupy treści kierunkowych i jest przedmiotem obowiązkowym prowadzonym najczęściej na trzecim roku studiów licencjackich. W związku ze zmieniającymi się realiami, także tymi związanymi z nauczaniem na poziomie studiów wyższych, na które wpływ mają takie aspekty naszego życia jak rozwój technologiczno-naukowy, przemiany społeczne czy ekonomiczne, kadra dydaktyczna musi stawić czoła nowym wyzwaniom w metodyce pracy ze studentami. Literatura amerykańska jest jednym z tych przedmiotów, który stymuluje nauczycieli akademickich do ponownego rozważenia roli literatury w kształceniu neofilologicznym i wprowadzenia zmian mających na celu przystosowanie zarówno programu nauczania jak i rozwiązań praktycznych do coraz to nowych wymagań świata współczesnego. Niniejszy artykuł koncentruje się wokół tych problemów i jest próbą omówienia kilku istotnych kwestii związanych z pracą ze studentami neofilologii na zajęciach poświęconych literaturze amerykańskiej. Po pierwsze, omówione zostaną cele jakie powinny być realizowane w ramach zajęć z literatury amerykańskiej. Po drugie, przedstawione zosta-

na niektóre problemy i dylematy, jakie towarzyszą nauczaniu tego przedmiotu, a także przykładowe rozwiązania, a więc różnorodne metody pracy oraz narzędzia motywujące studentów. W ostatniej części pracy zaprezentowane zostaną wyniki ankiety przeprowadzonej wśród studentów III roku filologii angielskiej, której celem było zbadanie jak studenci postrzegają zajęcia z literatury amerykańskiej na tle swoich doświadczeń jako studentów neofilologii.

2. Cele nauczania literatury amerykańskiej

Literatura amerykańska należy do grupy przedmiotów rozwijających wiedzę kulturowo-historyczno-literacką obszarów anglojęzycznych, które to przedmioty tradycyjnie już stanowią ważny komponent w nauczaniu filologicznym (Aleksandrowicz-Pędich, 2003: 11). Zatem zasadniczym celem nauczania literatury amerykańskiej na filologii angielskiej wydaje się być rozwijanie wiedzy o literaturze i kulturze amerykańskiej. Cel ten realizowany jest poprzez zapoznanie studentów z głównymi trendami w rozwoju literatury amerykańskiej, z twórcami reprezentującymi dany trend i ich twórczością, a także omówienie historycznych, kulturowych i społecznych uwarunkowań poszczególnych okresów literackich.

Jednak oprócz wyposażenia studentów w wybrane aspekty wiedzy o literaturze amerykańskiej, zadaniem nauczyciela akademickiego jest również rozwijanie praktycznych umiejętności związanych zarówno z samym językiem, jak i analizą literacką. Po pierwsze, ćwiczenia z literatury amerykańskiej to zajęcia, których podstawą jest praca z językiem, a więc studenci otrzymują szansę doskonalenia znajomości języka angielskiego poprzez stosowanie różnorodnych strategii czytania, udział w dyskusjach na forum grupy oraz reagowanie na przeczytany tekst literacki w formie pisemnej od sporządzania notatek, poprzez eseje literackie, aż do dzienników czytelnika, w których czytający wyrażają swoje opinie na temat omawianych utworów. W ten sposób studenci mogą wykorzystać zajęcia z literatury do przygotowania się do przyszłego zawodu nauczyciela lub tłumacza. Po drugie, zajęcia z literatury dają niepowtarzalną możliwość rozwijania umiejętności interpretacji tekstu literackiego, merytorycznej dyskusji na tematy literackie, samodzielnej analizy utworów, a więc przede wszystkim ćwiczą umiejętność krytycznego myślenia, która powinna być podstawową umiejętnością wykształconego filologa (Reichl, 2009: 288). Trudno się nie zgodzić ze stwierdzeniem, że „czytanie utworów literackich wymaga myślenia i wyciągania wniosków, pokazuje różne logiki, sprzyja rozwojowi intelektualnemu i moralnemu. Student powinien dowiedzieć się, że tekst jest pewną prowokacją czy też intelektualnym wyzwaniem, czyli nauczyć się niedowierzania wobec powierzchownych odczuć” (Aleksandrowicz-Pędich, 2003: 137).

Kolejnym ważnym celem nauczania literatury amerykańskiej jest rozwijanie tzw. kompetencji społecznych (Chmielecka, 2010: 32). Dzięki tym zajęciom student powinien doceniać rolę literatury jako ważnej części dziedzictwa kulturowego danego kraju lub narodu, a więc rozumieć znaczenie, jakie literatura narodowa odgrywa w budowaniu tożsamości kulturowej, społecznej i moralnej danego kraju. Poza tym, nauczanie literatury amerykańskiej daje studentom szansę na obcowanie z kulturą odmienną od ich własnej. To z kolei rozwija u nich wrażliwość, tolerancję i szacunek w stosunku

do tzw. „innego.” Kształtowanie kompetencji międzykulturowych, czyli promowanie postaw otwartości, rozwijanie umiejętności akceptowania wielokulturowości oraz rozumienia innej kultury, w tym wypadku amerykańskiej, ma szczególne znaczenie w czasach, w których ta kultura dominuje, a Stany Zjednoczone odgrywają kluczową rolę na arenie międzynarodowej (Aleksandrowicz-Pędich, 2003: 66). Nie sposób pominąć roli literatury amerykańskiej w rozwijaniu osobowości studentów poprzez motywowanie do ciągłego poszerzania wiedzy, nie tylko literackiej, rozwijania postaw samodzielności, autonomii i odpowiedzialności za własny rozwój intelektualny, oraz rozbudzania potrzeby czytelnictwa i uczestnictwa w życiu kulturalnym.

3. Dobór kanonu lektur: problemy i rozwiązania

Wobec tak dużej ilości postawionych celów ważne jest zastanowienie się nad możliwymi problemami i wyzwaniem wynikającymi z pewnych ograniczeń, a także rozwiązanie ewentualnych rozwiązań. Pierwszym i jednym z poważniejszych problemów jest ograniczona liczba godzin przeznaczona na kurs literatury amerykańskiej na studiach filologicznych. Liczba ta, w zależności od uczelni waha się od 90 do 30 godzin lekcyjnych (Aleksandrowicz-Pędich, 2003: 49). O ile 90-godzinny kurs nie powinien stwarzać większych problemów z doбором nauczanych treści, to kurs 30-godzinny jest ogromnym wyzwaniem zarówno dla nauczyciela jak i studentów. Tak ograniczona liczba godzin zmusza do przyjęcia jednej z dwóch możliwych postaw, a mianowicie pracy z mniejszą ilością lektur bądź też mniej wnikliwej analizy większej ilości lektur. Każda z tych postaw ma swoje wady, jak i zalety. Jeśli zdecydujemy się na ograniczenie liczby lektur, nie przedstawimy w całości ani historii literatury amerykańskiej ani ogromu osiągnięć jej twórców, za to damy studentom szansę bliskiego kontaktu z tekstem, umożliwiając dogłębną analizę pod kątem literackim i językowym. Z kolei druga z proponowanych postaw zakłada zapoznanie studenta z wszystkimi epokami literackimi i ich najważniejszymi twórcami kosztem bardzo szybkiego tempa pracy i bardziej pobieżnej analizy danych utworów. Właściwie nie sposób określić, które rozwiązanie jest lepsze, ale biorąc pod uwagę znaczenie umiejętności praktycznych oraz kompetencji społecznych dla przyszłego rozwoju studenta należałoby zastanowić się nad pierwszą koncepcją, która zdecydowanie pomoże studentom docenić rolę literatury jako ważnej części dziedzictwa kulturowego danego kraju oraz ułatwi rozwijanie postaw samodzielności i autonomii.

Problem ograniczenia czasowego kursu wiąże się nieodłącznie z problemem doboru lektur. Nauczyciel staje przed dylematem: czy postawić na kanon lektur czy też zdecydować się na autorski ich dobór. Z jednej strony, w kontekście studiów licencjackich, gdzie kurs literatury amerykańskiej jest swego rodzaju wprowadzeniem, świetnie sprawdza się wykorzystanie kanonu lektur, co daje studentom dobre podstawy. Z drugiej strony, jak stwierdza Lucyna Aleksandrowicz-Pędich, „każda lista lektur staje się dla studenta kanonem. Jej prezentowaniu powinna towarzyszyć refleksja nad tym, czym jest kanon. Nie istnieje jeden powszechnie akceptowany spis dzieł wielkich ustalony przez niepodważalne autorytety. Każdy kanon jest sporządzony przez kogoś, dla jakiegoś celu” (2003: 138). Ważne jest zatem, aby nauczyciel określił, które z postawionych celów są nadrzędne i dobrał lektury pod tym kątem. Odejdźcie od historyczno-literackiego podejścia w na-

uczaniu literatury amerykańskiej daje studentom szansę spojrzenia na literaturę z różnych perspektyw, niekoniecznie tych najbardziej oczywistych (np. literatura wszelkich grup etnicznych, mniejszościowych). W takim wypadku, można uzupełnić wiedzę studenta za pomocą wykładu, który porządkuje wiedzę, przedstawia chronologiczny rozwój literatury i sugeruje pewien kanon. Wykład, o ile nie jest nadużywany, może doskonale sprawdzić się przy małej liczbie godzin, gdyż w stosunkowo krótkim czasie nauczyciel jest w stanie przekazać dużo informacji. Jednak, aby spełnić swe zadanie, nauczyciel musi pamiętać, że „dobry wykład powinien zawierać element prowokacji intelektualnej. Nie można podawać tylko wiedzy do uwierzenia i zapamiętania. Obowiązkiem wykładowcy jest wyjść poza obiektywną prezentację materiału” (Aleksandrowicz-Pędich, 2003: 135). Ponadto dobrym wyjściem w tej sytuacji wydaje się być dodatkowa lista lektur nieobowiązkowych. W ten sposób można zainspirować studentów do dalszego rozwoju i samodzielnej pracy (Aleksandrowicz-Pędich, 2003: 138).

Dobierając lektury ważne jest także, aby wziąć pod uwagę poziom językowy studentów. Jest to bowiem kolejny problem wymagający od nauczyciela pewnej elastyczności w podejściu do nauczanego przedmiotu. Jednym z rozwiązań, choć dość kontrowersyjnym, jest rekomendowanie części lektur w języku angielskim, a innych – tych trudniejszych – w tłumaczeniu (Aleksandrowicz-Pędich, 2003: 126). Podstawową wadą tego rozwiązania jest jednak brak możliwości pracy z tekstem oryginalnym, a więc mniejszy kontakt z językiem, a także dylemat w jakim języku prowadzić zajęcia. Innym wyjściem jest uzupełnienie listy lektur pozycjami z literatury popularnej, a więc często tej łatwiejszej w odbiorze, lub nawet młodzieżowej, z której – tak naprawdę – wielu studentów jeszcze nie wyrosło. To rozwiązanie może okazać się przydatne w ich przyszłej pracy nauczyciela, gdyż daje im możliwość włączenia elementów literatury pięknej do zajęć języka obcego (Reichl, 2009: 200).

4. Urozmaicenie form pracy na zajęciach – ułatwienie recepcji dzieła literackiego

Kolejnym wyzwaniem wymagającym od nauczyciela zastanowienia się nad formą prowadzonego kursu jest spadek zainteresowania czytaniem wśród Polaków, w tym młodzieży i studentów, o czym informują badania poświęcone społecznemu zasięgowi książki regularnie przeprowadzane przez Bibliotekę Narodową (Wolff). Bez względu na to, jakie są powody niskiego czytelnictwa, zadaniem nauczyciela literatury amerykańskiej jest odpowiednie motywowanie studentów. Nie chodzi zatem tylko o to, aby student przyswoił sobie pewną wiedzę, ale również, lub przede wszystkim, aby rozwinął wrażliwość na tekst pisany i poczuł potrzebę obcowania z literaturą piękną. Przyczynić się do tego może urozmaicenie metod nauczania literatury, co jednocześnie wspomogłoby proces kształcenia studentów jako przyszłych nauczycieli (Reichl, 2009: 200). Kluczem do sukcesu może okazać się odpowiednie rozpoczęcie kursu. Na pierwszych zajęciach warto skłonić studentów do refleksji nad znaczeniem i rolą literatury, do zastanowienia się jakie korzyści może przynieść odpowiednia lektura, czy istnieje jeden sposób czytania i interpretowania utworów literackich, a także zachęcić studentów do podzielenia się swoimi czytelniczymi doświadczeniami. Susanne Reichl w swojej pracy pod tytułem „Cognitive principles, critical practice: Reading literature at university”

podkreśla szczególne znaczenie ćwiczeń metakognitywnych w kursach literatury. Sugeruje ona, że należy przedstawić studentom model czytania, a więc pewien graficzny schemat opisujący funkcjonowanie procesu czytania, po to, aby czynność ta stała się procesem bardziej przejrzystym (Reichl, 2009: 212). Dalej twierdzi ona, iż należy rozwijać świadomość studentów, że ich rola jako czytelników nie jest bierna i mają oni wpływ na to jakie znaczenie nadadzą tekstowi literackiemu, co w konsekwencji może dać studentom poczucie wiary we własne możliwości poznawcze i pozytywnie wpłynąć na ich motywację (Reichl, 2009: 224).

Urozmaicenie metod nauczania może przyczynić się także do ułatwienia studentom odbioru tekstu literackiego. Po pierwsze, należy zastanowić się nad wykorzystaniem strategii przygotowujących czytającego do jego zadania (ang. *pre-reading strategies*), tj. wszelkich technik wprowadzających do lektury i aktywujących wiedzę studenta przydatną lub wręcz niezbędną do zrozumienia utworu. W tym wypadku świetnie sprawdzają się wszelkie materiały dodatkowe, fotografie, ryciny, ilustracje, fragmenty programów telewizyjnych bądź radiowych, wycinki z gazet. Za przykład może posłużyć lektura „The Awakening” Kate Chopin, w tematykę której można wprowadzić studentów poprzez fragmenty autentycznego poradnika dla kobiet pochodzącego z XIX wieku wraz z wizerunkami kobiet prezentujących modę tamtych czasów (Culley, 1994: 122). Krótka lektura owego poradnika pomaga zrozumieć rolę i pozycję kobiet końca XIX wieku, a więc przybliża studenta do tematyki powieści, a dodatkowo w naturalny sposób rozbudza ciekawość i zachęca do lektury.

Ułatwić recepcję tekstu mogą także tzw. pytania do samodzielnego studiowania (ang. *self-study questions*), czyli pytania do tekstu, które student otrzymuje przed lekturą utworu literackiego. Mogą one nie tylko wzbudzić zainteresowanie tekstem, ale przede wszystkim nadają czytaniu pewien określony cel, co jest szczególnie przydatne w przypadku studentów, dla których czytanie jest nie tyle przyjemnością, co zadaniem do wykonania. Pytania do samodzielnego studiowania sprawdzają się zwłaszcza przy dłuższych i bardziej skomplikowanych lekturach typu „The Adventures of Huckleberry Finn” Marka Twaina, gdyż pomagają utrzymać lepsze tempo pracy na zajęciach. Ciekawą techniką ułatwiającą studentom rozumienie tekstu jest rozrysowanie sytuacji bądź elementów książkowego świata za pomocą uproszczonego szkicu/schematu na kartce papieru lub tablicy (ang. *sketching*). W ten sposób studenci dosłownie „widzą” relacje między bohaterami lub ciąg zdarzeń powieści, a nauczyciel ma szansę zweryfikować ich zrozumienie (Reichl, 2009: 282).

Kolejną metodą jest prowadzenie tzw. portfolio czytelniczego, w którym studenci wyrażają swoje opinie na temat przeczytanego dzieła w formie pisemnej, mogą także zapisać ciekawy cytat wraz ze swoim komentarzem, a nawet kilka trudniejszych wyrażań językowych. Ważne jest, aby nauczyciel regularnie czytał dzienniki studentów i zachęcał do opisywania nie tylko przeczytanych lektur obowiązkowych, ale także tych wybieranych samodzielnie i czytanych przez studentów w wolnym czasie. Prowadzenie dziennika jest jedną z metod promujących rozwój osobisty studentów, gdyż stawia na indywidualny odbiór tekstu i samodzielną interpretację, a nie „odkrywanie” z góry ustalonych znaczeń (Sroka, 2011: 222). Bardziej nowoczesną wersją dziennika jest prowadzenie czytelniczego bloga internetowego. Ten sposób aktywności może okazać się

atrakcyjnym rozwiązaniem dla pokolenia studentów mocno już osadzonego w wirtualnym świecie. Ogólnie rzecz biorąc, metoda ta ma jedną zasadniczą zaletę z punktu widzenia nauczyciela, albowiem jest to narzędzie motywujące do czytania znacznie bardziej efektywne niż np. testy z treści, które wydają się być dość odtwórcze i zachęcają do czytania gotowych streszczeń, a nie całych utworów.

Praca ze studentami na zajęciach może także przybierać różne formy w zależności od omawianego tekstu. Podstawową formą pracy słusznie wydaje się być dyskusja dająca studentom szansę wypowiedzenia się, skontrastowania swoich opinii z opiniami innych studentów, a także dająca możliwość rozwijania umiejętności językowych. Ważne jest zatem, aby aktywny udział w dyskusjach na forum grupy był doceniony i odpowiednio oceniony przez nauczyciela. Dyskusja nie jest jednak jedyną formą pracy nad tekstem na zajęciach literatury. Ciekawą, choć czasochłonną techniką jest ustna interpretacja wybranych fragmentów tekstu literackiego (ang. *readers' theatre*). Najlepszym sposobem jest podzielenie studentów na kiluosobowe grupy (w zależności od potrzeb tekstu), których zadaniem będzie aktorskie odczytanie danej sceny z podziałem na role, z możliwością wprowadzania do tekstu pewnych zmian, jak skracanie czy dodawanie objaśnień. Metoda ta sprawdza się dobrze w prozie lub dramacie, a kluczem do sukcesu jest dobranie odpowiednich fragmentów, a więc tych mających szczególne znaczenie dla akcji utworu. Za przykład może posłużyć „The Great Gatsby” F.S. Fitzgeralda, w której to powieści można znaleźć co najmniej cztery sceny z udziałem głównych bohaterów wspaniale ilustrujące najważniejsze problemy poruszone przez autora tj. materializm głównych bohaterów, brak prawdziwych relacji i sensu w ich życiu, brak odpowiedzialności za własne czyny, a także hedonistyczne podejście do życia i ogólny rozkład społeczeństwa amerykańskiego lat dwudziestych XX wieku (załącznik 1).

W ramach zajęć literatury warto jest także wykorzystać ogólnie dostępne media, m.in. film. Wspólne oglądanie adaptacji filmowych lektur zdecydowanie urozmaica zajęcia a także wywołuje ciekawość i poszerza horyzonty. Studenci mają szansę na porównanie i skontrastowanie oryginału z adaptacją, mogą ocenić wybory dokonane zarówno przez autora jak i reżysera co do przedstawienia poszczególnych bohaterów czy wątków, lub spróbować określić emocje czy reakcje wywołane przez dane dzieło sztuki. To z kolei znakomicie rozwija ich zdolności krytycznego myślenia czy podejmowania autonomicznych decyzji. Przy mocno ograniczonej liczbie godzin przeznaczonych na kurs literatury pokazy filmowe są doskonałym pomysłem na dodatkowe spotkania pozalekcyjne np. klubu dyskusyjnego lub studenckiego koła naukowego. To oczywiście wiąże się z dodatkowym czasem poświęcanym na przedmiot zarówno ze strony studentów jak i nauczyciela, ale jak stwierdza Kelly Gallagher w swojej pracy pt. „Jak zachęcać do czytania,” jeśli chcemy rozbudzać motywacje studentów do poszerzania wiedzy musimy sami dawać dobry przykład i wykazać się zarówno motywacją jak i inicjatywą (2007: 21). Takie dodatkowe zajęcia mogą stać się znakomitą okazją do mniej formalnej interakcji między studentami a nauczycielem, bez oceniania i presji z tym związanej. W takich warunkach zdecydowanie łatwiej rozbudzać pasję do czytania i rozwijać potrzebę uczestnictwa w życiu kulturalnym.

5. Badanie ankietowe

Widząc konieczność systematycznego wprowadzania zmian i dostosowania zajęć z literatury amerykańskiej do wymagań współczesnego szkolnictwa wyższego, autorka zdecydowała się przeprowadzić badanie ankietowe, bardzo pomocne w zrozumieniu potrzeb studentów w zakresie nauczanego przedmiotu.

5.1 Cel badania

Opisane poniżej badanie zostało przeprowadzone w celu uzyskania informacji jak studenci postrzegają zajęcia z literatury amerykańskiej na tle swoich doświadczeń jako studentów neofilologii. Autorka badania pytała zarówno o oczekiwania studentów względem wyżej wymienionego przedmiotu, jak i jego rolę w nauczaniu filologicznym.

5.2 Badana grupa i przebieg badania

W anonimowym badaniu wzięło udział 38 studentów trzeciego roku filologii angielskiej Państwowej Szkoły Wyższej w Białej Podlaskiej. Wszyscy biorący udział w badaniu byli studentami studiów stacjonarnych. Ankieta została przeprowadzona w czerwcu 2012 roku po zakończeniu kursu Literatura USA w wymiarze 30 godzin.

5.3 Narzędzie badawcze

Narzędziem badawczym użytym w niniejszej pracy był kwestionariusz, który opierał się głównie na pytaniach otwartych zachęcających studentów do pogłębionych odpowiedzi (załącznik 2). W pytaniu pierwszym studenci mieli za zadanie ocenić zakończony właśnie kurs literatury, biorąc pod uwagę takie aspekty jak: metody pracy, dobór lektur, sposób oceny oraz wymiar godzin. Kolejne dwa pytania ankiety skupiły się na celach, jakie powinny być realizowane w ramach zajęć z literatury amerykańskiej, a dotyczyły one niektórych z tzw. kompetencji społecznych określonych w Krajowych Ramach Kwalifikacji dla obszaru nauk humanistycznych (Chmielecka, 2010: 32). Ostatnie pytanie ankiety dotyczyło znaczenia nauczania literatury amerykańskiej na kierunku filologia angielska.

5.4 Analiza i interpretacja materiału

Pytanie 1. Większość studentów oceniła kończące się właśnie zajęcia z literatury amerykańskiej pozytywnie; studentom podobały się zastosowane metody pracy, nie mieli większych zastrzeżeń co do doboru lektur czy sposobu oceny. Jedyne trzy osoby zauważyły, że program powinien obejmować większą liczbę lektur literatury współczesnej, a sześć osób stwierdziło, że kolokwia były trudne, a oceny raczej surowe. Te dość jednolite odpowiedzi mogą niestety wskazywać na fakt, że literatura USA jest studentom w dużej mierze obca i nie mają oni konkretnych oczekiwań względem tego przedmiotu. Opinie były bardziej zróżnicowane jeśli chodzi o wymiar godzin. Co ciekawe, aż 13 studentów (co stanowiło 34,2 % grupy badanych) stwierdziło, że kurs powinien obejmować większą ilość godzin ćwiczeń, gdyż pozwoliłoby to na bardziej dogłębną analizę utworów, jak również dałoby możliwość omówienia większej ilości lektur. Takie podejście nie wydaje się zaskakiwać, gdyż wymiar 30 godzin zajęć wymusza bardziej pobieżną analizę dzieł literackich i skrócenie listy lektur do absolutnego minimum, co z kolei utrudnia naukę studentom poprzez zwiększenie tempa pracy i kumulacji dużej ilości materiału.

Pytanie 2, 3. Zdecydowana większość studentów uznała, że zajęcia z literatury amerykańskiej mają wpływ na rozwijanie kompetencji społecznych. Podczas gdy 92,1% badanych stwierdziło, że dzięki tym zajęciom mają świadomość roli literatury jako dziedzictwa kulturowego kraju/narodu i chcą samodzielnie poszerzać wiedzę literacką, 81,5% przyznało, że zajęcia mają pozytywny wpływ na rozwijanie wrażliwości, tolerancji i szacunku wobec drugiego człowieka w celu unikania stereotypów i uprzedzeń, w szczególności w kontekstach interkulturowych. Duża grupa badanych (76,3%) uznała, że zajęcia pomogły im w rozwijaniu świadomości potrzeby uczestnictwa w życiu kulturalnym i zachęciły do korzystania z różnych mediów i różnych jego form. Wśród opinii studentów pojawiło się następujące stwierdzenie: „Sądzę, że zajęcia z literatury amerykańskiej mogą pomóc studentom w rozwijaniu wymienionych kompetencji pod warunkiem, że na wcześniejszych etapach edukacji wykształcili oni pewien rodzaj wrażliwości na utwory literackie. Jeśli natomiast student nie lubi czytać, ani podejmować dialogu z tekstami kultury na inne sposoby, będzie traktował te zajęcia jak zbędne.” Jednakże byli też studenci, którzy potwierdzili pozytywny wpływ zajęć z literatury amerykańskiej na ich postawę: „W przeszłości niezbyt chętnie sięgałam po literaturę, albo z braku czasu lub po prostu z lenistwa, jednak obecnie wierzę, że literatura jest podstawą dla każdego studenta, który chce zrozumieć dziedzictwo kulturowe,” a w rezultacie stwierdzali: „Chętnie sięgnę po dodatkowe materiały” lub „Dzięki tym zajęciom zamówiłem zbiór opowiadań Edgara Allana Poe.” Wydaje się zatem, że świadomość roli przedmiotów kulturowo-literackich na studiach filologicznych w kształtowaniu postaw wrażliwości i otwartości oraz w rozwijaniu potrzeby uczestnictwa w życiu kulturalnym jest wśród badanych studentów wysoka. Mimo to, wciąż ważna wydaje się potrzeba poruszania tematów różnorodności kulturowej i dyskusji o stereotypach czy uprzedzeniach, jak i podkreślenia roli literatury w rozwoju dorobku kulturowego danego kraju lub narodu.

Pytanie 4. Prawie wszyscy (36 osób, co stanowi 94,7% grupy) zgodzili się, że nauczanie literatury amerykańskiej rozwija wiedzę o literaturze i kulturze amerykańskiej. Co więcej, 60,5% studentów stwierdziło, że zajęcia te rozwijają umiejętności językowe, a 52,6%, że wpływają na ogólny rozwój intelektualny. Poza tym 47,3% studentów uznało, że przedmiot ten może pomóc w przygotowaniu do przyszłego zawodu nauczyciela bądź tłumacza. Wśród opinii studentów można było znaleźć następujące uzasadnienie: „Przede wszystkim mamy możliwość pracy z językiem. Osobiście uważam, że literatura i ‘czytanie’ jest kluczowe w rozwoju kompetencji językowych. Dodatkowo jest źródłem ciekawej wiedzy, poszerza horyzonty. Praca z tekstami jak i czytanie wzbogaca wiedzę o języku i okazuje się być przydatne zarówno w przygotowaniu do zawodu tłumacza jak i nauczyciela.” Inny student wyraził następującą opinię: „Jako tłumacze nie możemy liczyć na dobrze przełożony tekst bez wiedzy o kulturze, odniesieniach do literatury i sztuki, które to spotykamy na każdym kroku.” Wypowiedzi studentów w ramach ankiety pozwalają zauważyć, że wielu studentów postrzega zajęcia z literatury amerykańskiej nie tylko jako rozwijające wiedzę literacką, ale również jako dające możliwość pracy nad językiem. Stanowić to może pewną sugestię dla nauczyciela prowadzącego tego typu kurs akademicki, aby przywiązywał większą uwagę do wszelkich ćwiczeń rozwijających umiejętności językowe studentów i poprzez pracę nad dziełem literackim zachęcał studentów do rozwijania kompetencji językowych.

5. 5 Wnioski

Podsumowując wyniki ankiety można stwierdzić, że mimo iż studenci często narzekają na trudności związane z nauką takich przedmiotów jak literatura amerykańska, mają oni jednak świadomość ich znaczenia w rozwoju własnej wiedzy, kompetencji i umiejętności. Zebrane opinie zdają się potwierdzać słuszność nauczania przedmiotów literacko-kulturowych na studiach neofilologicznych, a zarazem pokazują, że nauczanie tych przedmiotów nie musi ograniczać się jedynie do przekazywania wiedzy o literaturze i kulturze danego kraju. Wydaje się zatem, że wśród studentów istnieje silna potrzeba przybliżania problematyki przedmiotu w sposób wieloaspektowy czy nawet interdyscyplinarny, łącząc na przykład dyskusję nad dziełem literackim z ćwiczeniami rozwijającymi kompetencje społeczne lub umiejętności językowe.

6. Podsumowanie

Biorąc pod uwagę przedstawione w niniejszym artykule problemy, a także próby ich rozwiązania, oraz opisane badanie ankietowe można pokusić się o pewne uogólnienie, że zadaniem nauczycieli akademickich na studiach neofilologicznych jest prowadzenie zajęć w taki sposób, aby studenci czuli potrzebę pogłębiania swojej wiedzy z danej dziedziny. W kontekście zajęć z literatury amerykańskiej niezwykle ważne wydaje się być stosowanie odpowiednich narzędzi motywujących, jak również różnorodnych metod pracy ułatwiających studentom odbiór i zrozumienie dzieł literackich. Co więcej, wypływająca z tego podejścia różnorodność pozwala na skuteczną współpracę ze studentami i rozwija nie tylko wiedzę przedmiotową, ale ma także wymiar bardziej praktyczny. Już samo zwrócenie uwagi studentów na możliwość pracy z językiem podczas takich zajęć, czy pokazanie bardziej twórczego charakteru czytania i rozumienia tekstów literackich, może mieć znaczący wpływ na sposób, w jaki studenci postrzegają nie tylko dane zajęcia, ale ogólnie literaturę czy nawet otaczającą ich rzeczywistość. To z kolei zwiększa szansę na rozbudzenie w nich pasji czytelniczych, rozwija krytyczne myślenie, wyobraźnię i wrażliwość oraz kształtuje studenta jako przyszłego nauczyciela czy tłumacza.

Załącznik 1

Przykładowe wykorzystanie techniki *readers' theatre* na zajęciach literatury amerykańskiej z użyciem powieści „The Great Gatsby” F. S. Fitzgeralda.

Sposób przeprowadzenia zajęć:

1. Zapoznanie studentów z techniką głośnego czytania fragmentów powieści z podziałem na role.
2. Podzielenie studentów na grupy i przydzielenie każdej grupie odpowiedniej sceny, np.
 - Scena pierwsza: kolacja w domu Toma i Daisy (rozdział 1, str. 14-24*), osoby występujące: Tom Buchanan, Daisy Buchanan, Nick Carraway, Jordan Baker.
 - Scena druga: relacja ze spotkania Daisy i Jay'a przed jego wyjazdem na wojnę (rozdział 4, str. 80-87*), osoby występujące: Jordan Baker, Daisy Buchanan, Nick Carraway.

- Scena trzecia: spotkanie Daisy i Jay'a w jego posiadłości (rozdział 5, str. 92-99*), osoby występujące: Daisy Buchanan, Jay Gatsby, Nick Carraway.
 - Scena czwarta: scena w hotelu (rozdział 7, str. 137-142*), osoby występujące: Tom Buchanan, Daisy Buchanan, Jay Gatsby, Nick Carraway, Jordan Baker.
3. Wyjaśnienie podstawowych zasad techniki *readers' theatre*:
- Każda wybrana scena zawiera punkt kulminacyjny, a zadaniem studentów jest rozpoznanie tych fragmentów tekstu i odpowiednie wyeksponowanie podczas czytania.
 - Pracując nad interpretacją studenci muszą zdecydować, które dialogi, opisy czy komentarze narratora należy zostawić bez zmian, a które wymagają skrócenia czy też wyjaśnienia.
 - Jeśli pozwala na to czas, studenci powinni przygotować skrypt czytanego tekstu.
 - Dodatkowo, studenci mogą zastanowić się nad użyciem rekwizytów, gestów, lub efektów dźwiękowych (np. śmiech, kaszel, westchnięcie).
 - Odczyty powinny rozpoczynać się od wprowadzenia widowni w odpowiedni kontekst sceny czyli miejsce, czas akcji itp.
4. Po przygotowaniu scen należy wygospodarować odpowiednią ilość czasu dla każdej grupy na publiczne odczytanie tekstu. Po odegraniu każdej ze scen należy poprosić widownię o komentarze dotyczące zarówno oceny danej interpretacji jak i samego tekstu oraz problemów w nim omawianych.

*F.S. Fitzgerald, *The Great Gatsby*, Penguin Books, London, 1994.

Załącznik 2

Formularz ankiety:

1. Jak oceniasz zajęcia z literatury amerykańskiej? Na ile zajęcia spełniły Twoje oczekiwania? Jeśli miałybyś/miałbyś możliwość wpływu na ich kształt, co byś w nich zmienił? Proszę wziąć pod uwagę następujące aspekty:
 - a. metody pracy
 - b. dobór lektur
 - c. sposób oceny
 - d. wymiar godzin
 - e. inne (np. wrażenia ogólne)
2. Czy uważasz, że zajęcia z literatury amerykańskiej mogą pomóc studentom osiągnąć następujące cele:
 - a. ukazanie literatury jako ważnej części spuścizny kulturowej danego kraju/narodu oraz motywowanie studentów do ciągłego poszerzania swojej wiedzy literackiej
 - b. rozwijanie wrażliwości, tolerancji i szacunku wobec drugiego człowieka w celu unikania stereotypów i uprzedzeń, w szczególności w kontekstach interkulturowych
 - c. rozwijanie świadomości potrzeby uczestnictwa w życiu kulturalnym, korzystając z różnych mediów i różnych jego form

3. Czy uważasz, że zajęcia z literatury amerykańskiej pomogły Ci w jakikolwiek sposób osiągnąć następujące cele:
 - a. masz świadomość roli literatury jako dziedzictwa kulturowego kraju/narodu i chcesz samodzielnie poszerzać wiedzę literacką
 - b. wykazujesz wrażliwość, tolerancję i szacunek wobec drugiego człowieka w celu unikania stereotypów i uprzedzeń, w szczególności w kontekstach interkulturowych
 - c. masz świadomość potrzeby uczestnictwa w życiu kulturalnym, korzystając z różnych mediów i różnych jego form
4. Jakie znaczenie ma Twoim zdaniem nauczanie literatury amerykańskiej na kierunku filologia angielska? (np. ogólny rozwój intelektualny, rozwijanie umiejętności językowych, rozwijanie wiedzy o literaturze i kulturze amerykańskiej, przygotowanie do zawodu nauczyciela/tłumacza, inne)

Literatura

- Aleksandrowicz-Pędich, L., 2003, *Literatura amerykańska w kształceniu nauczycieli języka angielskiego*, Trans Humana, Białystok.
- Chmielecka, E., (red.), 2010, *Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa.
- Culley, M., (red.), 2007, *The Awakening: an authoritative text, biographical and historical contexts, criticism*, W.W. Norton, New York.
- Gallagher, K., 2007, *Jak zachęcać do czytania: Minilekcje dla uczniów gimnazjum i liceum*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk.
- Reichl, S., 2007, *Cognitive principles, critical practice: Reading literature at university*, Vienna University Press, Vienna.
- Sroka, M., 2011, Reading in the language classroom. A literature approach to content and language integrated learning, w: H. Komorowska (red.) *Issues in Promoting Multilingualism. Teaching – Learning – Assessment*, Foundation for the Development of the Education System, Warszawa, s. 213-232.
- Wolff, K., 2008, Wyniki badań Biblioteki Narodowej nad stanem czytelnictwa w Polsce <http://www.instytutksiazki.pl> (03 wrzesień 2012).

(liczba znaków ze spacjami: 33328)

Barbara Struk

Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

Literatura dziecięca w rozwoju umiejętności czytania w języku obcym – ważki temat w kształceniu neofilologa

Jednym z wielu istotnych zadań stojących przed opiekunami i nauczycielami jest zainteresowanie dzieci czytelnictwem. Celem niniejszego artykułu jest przyjrzenie się różnorodnym korzyściom płynącym z regularnego kontaktu młodego czytelnika z odpowiednią dla jego wieku literaturą w języku ojczystym i obcym, w szczególności jej roli w rozwoju poznawczym, językowym i emocjonalnym. Rozważania te uzupełnione są o problematykę doboru odpowiedniego dla danej grupy uczniów dzieła literackiego oraz omówienie roli poezji i prozy w nauczaniu języka obcego. Zaprezentowano również propozycje działań, które powinni podejmować opiekunowie i nauczyciele, a które mają na celu skuteczne promowanie czytelnictwa wśród dzieci i zaszczepienie w nich szczerego zainteresowania literaturą, również obcojęzyczną. Przedstawione w dalszej części wyniki badania, przeprowadzonego przez autorkę wśród uczniów szkoły podstawowej, dotyczą trzech głównych problemów: zainteresowania uczniów literaturą, warunkami stworzonymi przez środowisko domowe i szkolne ucznia do częstego kontaktu z książką w języku polskim i w języku angielskim oraz stopnia wykorzystania poezji i prozy na lekcjach językowych. Wnioski z rozważań i wyników badań wskazują na stałą potrzebę edukacji zarówno opiekunów jak i dydaktyków w temacie promowania literatury i wykorzystania jej w procesie nauczania, w tym także nauczania języka obcego.

1. Wstęp

Umiejętności językowe dziecka są sumą jego doświadczeń społecznych i literackich, dlatego też trudno wyobrazić sobie jego pełny rozwój językowy bez kontaktu z odpowiednią dla jego wieku literaturą. Równie trudno mówić o nauczaniu języka obcego bez kontaktu z książkami w tym języku. Wczesne obycie z literaturą, niezależnie od języka, i bogate doświadczenia czytelnicze przekładają się bezpośrednio także na rozwój poznawczy dziecka: w znacznym stopniu ułatwione jest wówczas poznawanie świata i praw nim rządzących oraz rozwój wielu procesów myślowych. Kontakt dziecka z odpowiednimi utworami literackimi ma także korzystny wpływ na rozwój jego inteligencji emocjonalnej. Odpowiednio dobrane teksty literackie stwarzają okazje do rozpoznawania i nazywania przez dziecko emocji, a pod wpływem lektury może ono nauczyć się radzenia sobie z emocjami w sposób konstruktywny. W kontekście edukacji obcojęzycznej literatura dla dzieci jest doskonałym uzupełnieniem tekstów podręcznikowych.

2. Rozwijanie umiejętności czytania na poziomie szkoły podstawowej: dobór gatunków literackich

Wyjaśnienie terminu **literatura dla dzieci** nie jest proste, gdyż można go rozumieć zarówno jako literaturę ogólnie, odbieraną – oprócz dorosłych – również przez dzieci, lub jako prozę i poezję napisaną wyłącznie z myślą o dzieciach (Barone, 2011: 6). Pojęciem tym można objąć baśnie, bajki, legendy, mity, opowiadania, oraz szeroko rozumianą poezję dziecięcą. Próbę definicji prawdopodobnie uzupełni stwierdzenie, że literaturę dziecięcą charakteryzuje „element magii, który przyciąga uwagę dziecka i budzi w nim chęć do czytania” (Bergeron, 2006: 335).

Dydaktycy języków obcych są zgodni co do potrzeby wykorzystania literatury dziecięcej w warunkach szkolnych, gdyż sprzyja ona naturalnej akwizycji języka (Ellis i Brewster, 2002: 186, Ghosn, 2002: 174–175). Słuchanie opowieści, używanie rymów i ogólne zainteresowanie słowem jest na stałe wpisane w naturę dziecka, dlatego też, jak sugeruje Dakowska (2005: 176), nauczanie języka obcego dzieci w wieku przedszkolnym powinno być oparte na wykorzystaniu materiałów autentycznych w postaci ilustrowanych baśni, bajek, rymowanek i wierszy. Ulubionym gatunkiem literackim uczniów w tym wieku jest, bez wątpienia, tekst narracyjny. Szczególnie warto sięgać po proste w przekazie, klasyczne baśnie, gdyż ta konwencja jest dzieciom dobrze znana (McConaughy, 1985: 230). W starszych klasach szkoły podstawowej należy zrezygnować z klasycznych dzieł literatury dziecięcej na rzecz książek lub tekstów poruszających tematykę m. in. sportu, komputerów, muzyki, podróży, czy tekstów mówiących o zainteresowaniach dzieci. Uczniowie docenią też teksty humorystyczne, gdyż w tym wieku rozwija się u nich poczucie humoru, które pozwala zrozumieć i docenić żart lub inne zabawy słowem (Dakowska, 2005: 170).

Mając na uwadze dążenie nauczycieli do zapewnienia wzrostu autonomii ucznia – a przez to zwiększenie jego motywacji do czytania, samodzielności i pewności siebie (Piasecka; 2008: 96) – warto przeprowadzić wśród uczniów nauczanych klas ankietę dotyczącą ich zainteresowań literackich. Badanie takie umożliwi ustalenie preferencji czytelniczych danej grupy uczniów oraz sprawi, że będą oni mieli wpływ na wybór tekstu literackiego. To z kolei ograniczy ryzyko doboru tekstów nieciekawych z punktu widzenia ucznia oraz takich, których konwencja jest mu obca.

3. Rola tekstu literackiego w przyswajaniu języka obcego

Jak zauważa Sloan (1984: 12), „Jeżeli fizycznie jesteśmy tym co jemy, to pod względem językowym jesteśmy tym, co czytamy i słyszymy”. Aby dziecko komunikowało się z otoczeniem, niezbędne jest doskonalenie następujących kompetencji: **fonologicznej**, **morfologiczno-składniowej**, **semantycznej** i **pragmatycznej** (Krasowicz-Kupis, 2004: 18-19, Paris, 2005: 187). Niezwykle istotne jest więc zapewnienie dziecku poprawnych wzorców językowych i częstego kontaktu z odpowiednimi tekstami. Obcowanie z literaturą od pierwszych lat życia odgrywa istotną rolę w tym procesie, ponieważ dzieci w wieku do około 10 lat są najbardziej podatne na naturalną akwizycję języka, zarówno ojczystego jak i obcego (Harmer, 2001: 37).

Dzieci, którym dorośli regularnie czytają lub które samodzielnie sięgają po literaturę, mają dostęp do większej wiedzy leksykalnej. Jak podkreślają niektórzy specjaliści, przyswajanie słownictwa w trakcie czytania dla przyjemności jest skuteczniejsze niż w wyniku bezpośredniego wyjaśnienia (np. Hudson, 2007: 245). Co więcej, słownictwo wykorzystywane w książkach dla dzieci często przedstawione jest w łatwym do zrozumienia kontekście, a ilustracje doskonale wspomagają zrozumienie. Zarówno kontekst, jak i zabawność sytuacji sprawiają, że nowe słownictwo jest łatwiej przyswajane (Ellis i Brewster, 1991: 33). W wyniku badań przeprowadzonych w jednej ze szkół podstawowych w Nowej Zelandii stwierdzono, że regularne, kilkuminutowe słuchanie tekstów literackich na lekcjach daje słuchającym uczniom wymierne korzyści w postaci przyswojenia do 40% więcej nowych słów. Warunki, jakie winny być spełnione by ułatwić akwizycję nowego słownictwa z tekstu, to: wizualne zaprezentowanie nowego słowa, liczne jego powtórzenia oraz przejrzysty kontekst. Istotne jest także, by dzieci były emocjonalnie zaangażowane, by mogły identyfikować się z bohaterami i z miejscem wydarzeń, by opisywana akcja była ciekawa, oraz by pojawił się element zaskoczenia, humor i napięcie (Warwick, 1989: 12-13).

Literatura dla dzieci stanowi również narzędzie do wprowadzenia struktur gramatycznych, często bez konieczności objaśnienia zasad ich stosowania. Ilustracje blisko powiązane z treścią oraz znajomość konwencji, np. baśniowej, znacznie ułatwiają zrozumienie tychże struktur. Po przeanalizowaniu ilustracji dzieci mogą znać główną myśl danego tekstu, ale to struktury językowe oraz elementy leksykalne dostarczą niezbędnych do pełnego zrozumienia szczegółów. Tekst literacki może być również wykorzystany do utrwalenia struktur gramatycznych zaprezentowanych wcześniej w materiale podręcznikowym. Jest to możliwe, podobnie jak w przypadku słownictwa, dzięki przejrzystemu kontekstowi i częstym powtórzeniom (Ellis i Brewster, 1991: 39, Piasecka, 2008: 115).

Wykorzystanie literatury dziecięcej jako materiału dydaktycznego pozwala nauczycielowi na odejście od sekwencjonowania podstawowych czasów gramatycznych i ułatwia ich naturalną akwizycję (Ghosn, 2002: 175). W kontekście nauczania języka angielskiego w polskich szkołach zapoznajemy uczniów w pierwszej kolejności z formami i zasadami stosowania czasu Present Simple, w następnej kolejności czasu Present Continuous i czasu Past Simple. Nie należy, jednakże, zapominać, że zachowanie takiej kolejności nie ma miejsca w procesie przyswajania języka rodzimego. W tekstach narracyjnych używa się z reguły czasu przeszłego i dzieci oczekują analogii w tekstach narracyjnych w języku obcym.

4. Ekspozycja na tekst literacki a rozwój poznawczy ucznia

„Literatura może służyć jako narzędzie w procesie nauczania czytania, może również zapewnić czytelnikowi takie doświadczenia, które wypełnią treścią jego życie, a nawet je zmienią.” (Sipe, 1998: 376).

Książki dla dzieci nie tylko wzbogacają odbiorców w wiedzę z różnych dziedzin nauki, ale również – co wydaje się bardziej istotne z punktu widzenia rozwoju umysłowego – wspomagają rozwój procesów myślowych, takich jak porównywanie, klasyfikacja, przewidywanie, stawianie hipotez czy rozwiązywanie problemów. Gdy dziecko jest

żywo zainteresowane przebiegiem akcji lub losami bohatera, rozwija się u niego umiejętność koncentracji i pamięć, natomiast ilustracje, w których dziecko podczas kolejnego czytania odkrywa nowe elementy, doskonale wspierają rozwój percepcji wzrokowej. Rozwija się również kreatywność dzieci, zarówno dzięki nieprawdopodobnej często treści, jak również pod wpływem zajęć artystycznych opartych na przeczytanej lekturze (Ellis i Brewster, 1991: 14-15).

Ważną rolę w procesie zachęcania uczniów szkoły podstawowej do sięgania po książkę odgrywa osoba nauczyciela. Jego zadaniem jest nie tylko wskazać właściwe dla potrzeb ucznia czy nauczanych treści pozycje książkowe, ale – co może okazać się trudne do osiągnięcia przy braku współpracy ze strony środowiska domowego ucznia – pokierować swoje działania dydaktyczne i wychowawcze w taki sposób, by uczeń odczuwał wewnętrzną motywację do czytania. Podstawowym warunkiem do osiągnięcia tego celu jest budowanie w świadomości dziecka przekonania, że literatura może być źródłem nie tylko wiedzy o świecie i człowieku, ale również źródłem przyjemności i satysfakcji. Rolą nauczyciela jest też uświadomienie uczniom, że czytanie jest czynnością, którą można dzielić z innymi.

W myśl idei Brunera, rolą nauczyciela jest zapewnienie dziecku rozwoju poznawczego, a język służy w tym procesie jako narzędzie. Twierdzi on, że dziecko jest w stanie wykonać polecone mu zadanie po otrzymaniu prostych instrukcji i pomocy ze strony dorosłych (w: Szpotowicz, 2008: 51). Zarówno rodzice jak i nauczyciele korzystają ze strategii, która polega m. in. na zainteresowaniu dziecka konkretnym zjawiskiem, dostosowaniu stopnia trudności danego zadania do możliwości dziecka oraz asyście w jego wykonaniu, (ang. *scaffolding*). Strategii tej używa się również na lekcjach językowych. Uczenie się języka obcego jest ułatwione dzięki działaniom rutynowym w klasie (Cameron, 2002: 8). A zatem, jeżeli czytanie literatury stanie się integralną częścią lekcji, będzie miała miejsce naturalna akwizycja języka.

Przykładem połączenia nauczania języka obcego z rozwojem poznawczym ucznia jest nauczanie treści przedmiotowych w języku obcym – w tym przypadku w języku angielskim. Warto tu wymienić dwie nakładające się na siebie koncepcje, które rozwinęły się i zostały najpierw zaakceptowane na gruncie amerykańskim: CBI (ang. *Content Based Instruction*) a później w kontekście europejskim: CLIL (ang. *integrated content and language learning/content and language integrated learning*), czyli w terminologii polskiej nauczanie języka przez treść oraz zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe (Chodkiewicz, 2011). Elementy CLIL-u są stosowane od przeszło dwudziestu lat w szkołach europejskich, w tym w wielu szkołach polskich (ponad 100 szkół ma programy dwujęzyczne), gdzie nauczanie przedmiotów takich jak matematyka, geografia, biologia, ekonomia czy historia odbywa się w języku obcym. Nie oznacza to jednak, że nauczanie samego języka pozostawione jest przypadkowi, gdyż, jak zauważa Banegas (2012: 112), prowadziłoby to do ignorowania błędów np. gramatycznych i wpłynęłoby negatywnie na rozwój umiejętności językowych uczniów. W zintegrowanym nauczaniu języka i treści istotny jest rozwój obu komponentów

5. Wartość motywacyjna i emocjonalna literatury dziecięcej

Jednym z zadań stojących przed środowiskiem domowym jest skuteczne zachęcanie dziecka do sięgania po literaturę. To członkowie rodziny są pierwszymi osobami, które dają dziecku przykład czytając dla przyjemności, lub dzieląc się z dzieckiem swoimi odczuciami wywołanymi daną lekturą. Ważne jest także zapewnienie dziecku łatwego dostępu do odpowiedniego dla jego wieku księgozbioru, wizyt w teatrze, teatrze lalek lub muzeum. Chodzenie do kina również jest postrzegane jako działanie wspierające zainteresowanie literaturą (Piasecka, 2008: 181). Należy także korzystać z bogatej oferty słuchowisk dla dzieci. Podobnie jak lektura, obejrzenie sztuki teatralnej, filmu czy wysłuchanie słuchowiska przeniosą odbiorcę w świat wyobraźni oraz pozwolą doświadczyć przygód i emocji bohatera.

Wspólne czytanie dorosłego z dzieckiem od najmłodszych lat daje doskonałą okazję do zaspokojenia potrzeby fizycznej i emocjonalnej bliskości z rodzicem lub najbliższym opiekunem oraz przyczynia się do wzrostu poczucia własnej wartości i wyjątkowości. Wspólne czytanie jednoznacznie kojarzy się z atmosferą ciepła; można wręcz stwierdzić, że czytanie dziecku jest okazywaniem miłości. Rośnie też poczucie bezpieczeństwa dziecka (Krasowicz-Kupis, 2004: 81). Zgodnie z teorią Wygotskiego, dorosły czytający dziecku spełnia wówczas rolę mediatora, który umożliwia młodemu czytelnikowi zrozumienie otaczającego go świata tak, by mógł on tę wiedzę zinternalizować (w: Szpotowicz, 2008: 48). Aby jednak czytanie domowe odniosło zamierzony skutek należy spełnić kilka podstawowych warunków: m.in. opiekun powinien czytać dziecku regularnie i z entuzjazmem, powinien też pomagać dziecku odnieść treść czytanej książki do jego własnych doświadczeń (Bergeron, 2006: 368).

Gdy nauczyciel języka obcego sięga na lekcji po ciekawą lekturę, sala lekcyjna ulega transformacji a „lekcja nie wydaje się być lekcją” (Wainryb, 2003: 3). Prowadzący zajęcia stwarza w ten sposób sytuację podobną do tej, w jakiej następuje akwizycja języka ojczystego. Daje mu to także okazję do przyjęcia innej roli dzięki zmianie tonu głosu lub zabawnej minie. Nie bez znaczenia jest fakt, że następuje wzmocnienie więzi nauczyciela z uczniami, co prowadzi do większego obopólnego szacunku i zrozumienia oraz sprzyja utrzymaniu dyscypliny na lekcjach. Rola nauczyciela nie musi sprowadzać się jedynie do zaprezentowania uczniom treści książki lub wiersza, gdyż może on również m.in. przyjąć rolę mediatora nadzorującego dyskusję i zachęcającego do zabierania w niej głosu, lub wspólnie z uczniami brać udział w procesie dochodzenia do wniosków i odpowiedzi na postawione pytania (Sipe, 1998: 377).

6. Obcojęzyczny tekst literacki w praktyce szkolnej

Przy wyborze odpowiedniej książki na lekcję języka obcego należy wziąć pod uwagę ilustracje – duże i atrakcyjne przyciągną uwagę i ułatwią zrozumienie treści – oraz środki stylistyczne stosowane w tekstach literackich, takie jak rymy, rytm, onomatopeja czy aliteracja, które umożliwiają lepsze zapamiętywanie słownictwa. Liczne powtórzenia stwarzają dzieciom okazję do stopniowego włączania się do chóralnego czytania oraz wpływają korzystnie na ćwiczenie wymowy i intonacji (Ellis i Brewster, 1991: 13).

Odpowiednio dobrana książka dla dzieci powinna promować wielokulturowość. Ellis i Brewster zwracają uwagę na to, by teksty zachęcały do poznania kultury kraju danego obszaru językowego oraz by kultura tego kraju była przedstawiona pozytywnie (1991: 13). Należy również upewnić się, czy dana książka lub ilustracje w niej zawarte nie propagują treści rasistowskich (Ghosn, 2002: 176-177). Bohaterowie książek powinni być przedstawieni w sposób wiarygodny, reprezentować różne wartości, osobowości, umiejętności oraz zainteresowania, nie powinni być jednak wyidealizowani (Bergeron, 2006: 345). Dokonanie takiego wyboru książki stworzy dzieciom warunki do poznania i zaakceptowania innych zwyczajów, do wzmocnienia postawy otwartości i zainteresowania odmiennością.

Przy wyborze książki w celach dydaktycznych warto też rozważyć, w jakim stopniu jej treść stworzy podstawę do zajęć twórczych, takich jak – zależnie od zainteresowań i uzdolnień uczniów – ułożenie piosenki lub rapu, stworzenie pracy plastycznej w postaci plakatu bądź komiksu lub nagranie filmu. Ellis i Brewster (1991: 12) zwracają uwagę na możliwość zorganizowania przedstawienia lub scenki, których celem będzie utrwalenie słownictwa i struktur gramatycznych. Sloan (1984: 21) sugeruje, że odpowiedzią uczniów na dane dzieło literackie może być także przedstawienie kukiełkowe lub taniec artystyczny.

Najistotniejsze jednak, z punktu widzenia zachęcenia dzieci do obcowania z literaturą, jest pobudzenie ich ciekawości, gdyż, jak stwierdza Sloan (1984:13), „zainteresowanie literaturą zaczyna się w sercu, a nie w głowie”. Odpowiednio dobrana książka będzie zawierała treści, do których dziecko chętnie powróci, do których będzie mogło odnieść własne doświadczenia, i z bohaterem której będzie się chciało utożsamiać. W tym celu zalecane jest, by książka zawierała elementy humorystyczne oraz by zapadała w pamięć czytającego (Ellis i Brewster, 1991: 12).

7. Badanie ankietowe

W ramach przygotowań do prowadzenia kursu poświęconego wykorzystaniu prozy i poezji w nauczaniu dzieci języka angielskiego, jako jednego z elementów modułu glottodydaktycznego studiów anglistycznych pierwszego stopnia, autorka przeprowadziła badanie wśród uczniów szkoły podstawowej w celu zebrania informacji na temat wybranych problemów dotyczących funkcjonowania czytelnictwa w ich środowisku domowym i szkolnym. To właśnie tacy uczniowie stają się adresatami obcojęzycznych kursów językowych, jak również odbiorcami tekstów literackich, jeśli takowe pojawiają się na lekcjach szkolnych.

7.1. Cel badania i pytania badawcze

Głównym celem badania ankietowego, przeprowadzonego przez autorkę, było uzyskanie danych dotyczących trzech zasadniczych problemów: (1) podejścia uczniów szkoły podstawowej do czytania i kontaktu z literaturą, (2) wzorców czytelniczych jakie stwarzają dzieciom ich opiekunowie i nauczyciele, oraz (3) stopnia wykorzystania literatury dla dzieci na lekcjach języka ojczystego i angielskiego, jak również preferencji literackich badanych dzieci. Dodatkowo podjęto próbę określenia, jakiej grupie uczniów

nauka języka angielskiego kojarzy się pozytywnie oraz czy jest wśród badanej grupy popularne, a jeśli tak – to na jaką skalę, korzystanie ze środków masowego przekazu do oglądania ulubionych programów lub filmów w wersji oryginalnej. Poza tym zbadano czy w zbiorach domowych można znaleźć książki w języku angielskim. Ostatnie pytanie wymagało od uczniów samooceny umiejętności czytania w języku ojczystym i angielskim.

7.2. Dobór próby i przebieg badania

W anonimowym badaniu ankietowym, przeprowadzonym w maju 2012 r., udział wzięło 128 uczniów jednej ze szkół podstawowych w Białej Podlaskiej, w wieku od 6 do 13 lat. Autorka wybrała tę szkołę ze względu na fakt, iż uczęszczający do niej uczniowie pochodzą z różnych środowisk. Badanie zostało przeprowadzone w trakcie lekcji. W klasie I, gdzie nie wszystkie dzieci potrafiły czytać, badająca przeprowadziła rozmowy indywidualne z dziećmi, natomiast uczniowie starszych klas uzupełniali ankiety samodzielnie.

Głównym kryterium brany pod uwagę w niniejszym badaniu jest wiek dziecka. Sprawą kluczową jest ustalenie intensywności działań podejmowanych przez środowisko domowe i szkolne od najmłodszych lat po wiek, gdy młody czytelnik staje się niezależny i gdy nawyki czytelnicze są już, z reguły, ustalone. Umożliwi to wyciągnięcie wniosków dotyczących zależności pomiędzy działaniami podejmowanymi przez oba wymienione środowiska a dziecięcym zainteresowaniem literaturą oraz zrodzi motywację do poszukiwania kolejnych działań, być może bardziej skutecznych.

7.3. Narzędzie badawcze

W celu zbadania interesujących ją zagadnień i tendencji, autorka skonstruowała ankietę, która posłużyła do przeprowadzenia badania ilościowego. Kwestionariusz składał się z części informacyjnej oraz serii pytań zamkniętych. W części informacyjnej najistotniejszą informacją jest wiek dziecka, natomiast w drugiej części skupiono się na działaniach podejmowanych przez środowisko rodzinne i szkolne uczniów, mających pośredni i bezpośredni wpływ na ich zainteresowanie książką, na które m.in. wskazała Piasecka (2008: 179-183).

7.4. Prezentacja wyników badania

Tabela przedstawiona poniżej prezentuje ilość uczniów (w procentach) w poszczególnych grupach wiekowych, którzy udzielili odpowiedzi na kolejne pytania ankiety. Formularz ankiety, jaki otrzymali uczniowie podany jest w załączniku.

Tabela 1. Ilość odpowiedzi twierdzących udzielona przez uczniów na poszczególne pytania ankiety.

| Grupy wiekowe (w latach) | 6 n=2 | 7 n=8 | 8 n=12 | 9 n=21 | 10 n=22 | 11 n=18 | 12 n=14 | 13 n=31 |
|--|----------|----------|-----------|-----------|------------|------------|------------|------------|
| Ilość odpowiedzi na poszczególne pytania | % | % | % | % | % | % | % | % |
| 1. Czy lubisz czytać? | 100 | 100 | 92 | 76 | 86 | 55 | 35 | 34 |

| | | | | | | | | |
|---|-----|-----|-----|-----|----|-----|-----|-----|
| 2. Kto w Twoim domu lubi czytać? | | | | | | | | |
| mama | 100 | 100 | 83 | 76 | 77 | 72 | 71 | 61 |
| tata | 50 | 50 | 58 | 66 | 63 | 22 | 35 | 38 |
| rodzeństwo | 50 | 37 | 33 | 38 | 31 | 38 | 28 | 38 |
| babcia | --- | --- | 16 | 38 | 18 | --- | 7 | 3 |
| dziadek | --- | --- | 16 | 4 | 18 | --- | --- | --- |
| 3. Kto czyta/czytał Ci książki? | | | | | | | | |
| mama | 100 | 75 | 83 | 80 | 86 | 83 | 71 | 87 |
| tata | 100 | 50 | 60 | 61 | 54 | 50 | 62 | 51 |
| rodzeństwo | 50 | 50 | 25 | 40 | 40 | 38 | 14 | 9 |
| babcia | 100 | 37 | 50 | 52 | 54 | 55 | 35 | 45 |
| dziadek | --- | --- | 16 | 9 | 45 | 27 | 14 | 22 |
| ciocia | 50 | 12 | --- | 9 | 27 | 27 | 21 | 35 |
| wujek | --- | --- | --- | 9 | 22 | 11 | 7 | 12 |
| niania | 50 | 12 | --- | --- | 4 | 16 | --- | 19 |
| 4. Czy rodzice zachęcają Cię do czytania? | 100 | 75 | 58 | 95 | 86 | 89 | 71 | 90 |
| 5. Czy uważasz że czytanie książek jest potrzebne? | 100 | 100 | 100 | 100 | 95 | 94 | 78 | 64 |
| 6. Czy w Twoim domu jest półka z książkami? | 100 | 100 | 75 | 74 | 95 | 94 | 93 | 81 |
| 7. Czy w Twoim domu są książki w języku angielskim? | 50 | 50 | 42 | 74 | 68 | 89 | 50 | 52 |
| 8. Czy masz w domu własne książki dla dzieci? | 100 | 100 | 100 | 90 | 91 | 89 | 71 | 87 |
| 9. Czy masz w domu własne książki dla dzieci w języku angielskim? | 50 | 37 | 41 | 24 | 45 | 39 | 43 | 32 |
| 10. Czy korzystasz w domu z TV lub Internetu by obejrzeć bajki/filmy/ ulubione programy w języku angielskim? | 50 | 50 | 66 | 76 | 63 | 55 | 57 | 54 |
| 11. Czy słuchasz w domu słuchowisk? | 100 | 75 | 50 | 62 | 59 | 22 | 21 | 35 |
| 12. Czy byłeś/byłaś kiedyś w teatrze lub w teatrze lalek? | 100 | 75 | 91 | 76 | 59 | 72 | 85 | 67 |
| 13. Czy rodzice lub opiekunowie zabierali/zabierają Cię do kina? | 100 | 100 | 91 | 74 | 82 | 83 | 78 | 90 |
| 14. Czy odwiedziłeś kiedyś muzeum? | 100 | 62 | 75 | 90 | 68 | 89 | 93 | 87 |
| 15. Czy lubisz czytać książki sam? | 50 | 87 | 91 | 76 | 91 | 83 | 64 | 58 |
| 16. Jak najczęściej czytasz książki? | | | | | | | | |
| a. Głośno | 50 | 63 | 41 | 52 | 32 | 11 | 7 | 19 |
| b. Po cichu | 50 | 37 | 59 | 48 | 68 | 89 | 93 | 81 |

| | | | | | | | | |
|--|-----|-----|-----|-----|----|----|-----|-----|
| 17. Czy czytasz innym osobom na głos? | 100 | 62 | 66 | 81 | 54 | 33 | 35 | 38 |
| 18. Czy wypożyczasz książki z biblioteki? | 100 | 100 | 83 | 100 | 95 | 77 | 85 | 83 |
| 19. Czy lubisz uczyć się j. angielskiego? | 100 | 100 | 66 | 81 | 54 | 77 | 57 | 48 |
| 20. Czy nauczyciele zachęcają uczniów w Twojej klasie do czytania? | 100 | 75 | 100 | 100 | 86 | 94 | 64 | 83 |
| 21. Czy na lekcjach języka polskiego w Twojej klasie Pani czyta uczniom... | | | | | | | | |
| a. książki? | 100 | 100 | 75 | 81 | 59 | 11 | 35 | 42 |
| b. wiersze? | 100 | 100 | 91 | 100 | 91 | 72 | 85 | 48 |
| 22. Czy na lekcjach języka angielskiego w Twojej klasie Pani czyta uczniom... | | | | | | | | |
| a. książki? | --- | 14 | 25 | 57 | 41 | 16 | 7 | 26 |
| b. wiersze? | --- | --- | 8 | 52 | 36 | 22 | --- | 19 |
| 23. Czy w Twojej klasie na lekcjach języka angielskiego oglądacie czasem programy/filmy w języku angielskim? | 50 | 75 | 83 | 85 | 91 | 94 | 78 | 77 |
| 24. Co lubisz czytać? | | | | | | | | |
| Wiersze | 50 | 100 | 41 | 52 | 36 | 27 | 25 | 13 |
| Książki przygodowe | 100 | 100 | 83 | 62 | 59 | 72 | 57 | 64 |
| Śmieszne książki | 100 | 100 | 67 | 71 | 77 | 61 | 21 | 68 |
| Straszne książki | 50 | 75 | 67 | 52 | 68 | 44 | 28 | 45 |
| Komiksy | 100 | 50 | 50 | 43 | 59 | 44 | 71 | 55 |
| Czasopisma dla dzieci | 100 | 87 | 16 | 9 | 32 | 27 | 28 | 19 |
| 25. Kto, Twoim zdaniem, powinien wybierać dzieciom książki do czytania? | | | | | | | | |
| a. samo dziecko | 50 | 87 | 83 | 76 | 77 | 83 | 100 | 100 |
| b. osoba dorosła | 50 | 13 | 17 | 24 | 23 | 17 | --- | --- |

7.5. Analiza i interpretacja

Grupa pytań, mającą na celu zbadanie **podejścia uczniów szkoły podstawowej do czytania i kontaktu z literaturą** (pyt. 1, 5, 15, 18, 25) pokazała, że im starsze dzieci, tym mniejsze jest zainteresowanie czytelnictwem. Z odpowiedzi udzielonych przez uczniów na **pytanie 1** wynika jednoznacznie, że w grupie dzieci do lat 8, powyżej 90% badanych lubi czytać a wśród najmłodszych badanych wskaźnik ten sięga nawet 100%. Niestety wynik ten nie potwierdza się u dzieci starszych i spada dramatycznie do 34% wśród 13-latków. Wyrażoną tendencją spadkową można również zauważyć na podstawie odpowiedzi udzielonych na

pytanie 5, dotyczące przekonania uczniów o potrzebie i użyteczności czytania. Znaczna różnica w podejściu dzieci starszych i młodszych do czytania skłania do zastanowienia się nad jej przyczynami. Może ich być kilka, m.in. nie bez znaczenia jest fakt, że omawianie lektur szkolnych polega głównie na sprawdzaniu znajomości treści, często w formie testowej, kojarzącej się uczniom jednoznacznie jako stresujące i demotywuujące. Co więcej, w odpowiedzi na **pytanie 25**, przeszło 80% badanych uczniów stwierdziło, że to oni powinni decydować o wyborze pozycji książkowych. Takie rozwiązanie pozwala na większą autonomię młodych czytelników i zwiększa motywację do czytania.

Większość badanych dzieci preferuje czytanie w towarzystwie innych osób (**pytanie 15**). Pociuszające jest, że wielu dorosłych z rodzin badanych dzieci przywiązuje do tego należyłą wagę, gdyż – jak przedstawiono powyżej – wspólne czytanie jest nie tylko stymulacją dla dziecięcej wyobraźni i intelektu, ale również okazją do zaspokojenia potrzeby bliskości z opiekunem. Jeżeli w domu rodzinnym dziecka jest nawyk wspólnego czytania książek, wielce prawdopodobnym jest, że będzie widziało ono potrzebę czytania w dalszym życiu.

Z odpowiedzi na **pytanie 18** wynika, że zdecydowana większość uczniów korzysta z bibliotek (77% – 100%). Wynik ten zasługuje niewątpliwie na pochwałę. Należy się jednak zastanowić, czy wynika on z autentycznej chęci czytania czy być może uczniowie czują się zmuszeni do skorzystania z biblioteki szkolnej. Znane są autorce sposoby *zachęcania* uczniów do wypożyczania książek stosowane w badanej szkole: m.in. stosuje się metodę wystawiania uczniowi oceny ze względu na ilość wypożyczonych książek. Zachodzi więc obawa, że część wypożyczonych przez uczniów pozycji nie została przeczytana lub została przeczytana z innych pobudek niż zainteresowanie i wewnętrzna motywacja, co, jak wiadomo, może mieć skutek odwrotny do zamierzonego. Kolejną konsekwencją takich działań może być szybkie zniechęcenie do czytania tych uczniów, którzy czytają wolniej bądź borykają się z problemem dysleksji. Stan zbiorów biblioteki również nie zachęca do korzystania z nich, gdyż niewiele jest książek nowych, posiadających atrakcyjną szatę graficzną; większą część zbiorów stanowią wieloletnie już i zniszczone wydania lektur szkolnych.

Druga grupa pytań dotyczyła **wzorców czytelniczych jakie stwarzają dzieciom ich opiekunowie i nauczyciele** (pyt. 2, 3, 4, 20). Dorosli regularnie promują czytelnictwo wśród dzieci, gdyż z odpowiedzi na **pytanie 4** wynika, że około 83% rodziców zachęca swoje dzieci do czytania książek. Również wśród nauczycieli ten odsetek jest bardzo wysoki i wynosi 88% (**pytanie nr 20**). Z czasem jednak to promowanie czytelnictwa wydaje się coraz mniej skuteczne, ponieważ nie idzie w parze z odsetkiem uczniów lubiących czytać w starszych klasach. Po raz kolejny nasuwa się wątpliwość, czy wykorzystywane przez nauczycieli sposoby nakłaniania uczniów do czytania są właściwie dobrane. Należy zachęcać dzieci do czytania dając własny przykład, stosując liczne zachęty lub organizując literackie koła dyskusyjne. Powinno się także regularnie stwarzać okazje do cichego czytania na lekcji. W trakcie swobodnego czytania w klasie uczniowie sami mogą dokonywać wyboru lektury, a stopień znajomości tekstu nie powinien być oceniany przez nauczyciela (Bergeron, 2006: 362).

Warto również rozważyć rezygnację z testowania stopnia znajomości treści lektury na rzecz rozwijania umiejętności właściwego analizowania tekstów i szukania przyczyn zachowania danego bohatera literackiego (Sloan, 1984: 21, Piasecka, 2008: 101). Umożliwia to rozwój osobowości i rozwój emocjonalny ucznia. Można i należy również

wykorzystać literaturę do tego, by stworzyć uczniom okazję do rozwoju ich zdolności artystycznych. Omówienie danej lektury będzie bardziej efektywne gdy, na przykład, na jej podstawie zorganizowane zostanie przedstawienie, gdy stworzy się uczniom okazję do wykonania indywidualnej lub grupowej pracy plastycznej, napisania wiersza lub piosenki na temat przygód bohatera czy też do nagrania krótkiego filmu.

Kolejnej przyczyny spadku zainteresowania czytelnictwem można upatrywać w mniejszym zaangażowaniu męskiej części rodziny w czytanie ogólnie i czytanie dzieciom, gdyż, według odpowiedzi udzielonych na **pytanie 2**, w rodzinach badanych dzieci mniej niż połowa ojców (ok. 48%) lubi czytać. Dla porównania można dodać, że czytanie książek jest domeną 80% matek badanych uczniów. Z odpowiedzi udzielonych na **pytanie 3** wynika, że swoim dzieciom czyta lub czytało średnio 61% ojców i 83% matek. Różnica ta jest istotna, gdyż wynika z niej, iż spora grupa uczniów płci męskiej nie postrzega czytania jako czynność męską. Pozostali mogą stronić od czytania m.in. dlatego, że w ich rodzinach ojcowie rzadziej sięgają po książkę, co przyczynia się do umacniania w nich negatywnego stereotypu.

Trzecia grupa pytań dotyczyła **stopnia wykorzystania literatury dla dzieci na lekcjach** (pyt. 21, 22) **oraz preferencji literackich** (pyt. 24). Zbadano m. in. częstotliwość wprowadzania tekstów literackich na lekcjach języka polskiego i angielskiego w badanych klasach. Z udzielonych odpowiedzi wynika, iż 86% uczniów ma zapewniony kontakt z poezją (**pytanie 21b.**), a 63% z prozą na lekcjach języka polskiego (**pytanie 21a.**). Sytuacja na lekcjach języka angielskiego jest jednak zupełnie odmienna, gdyż średnio tylko 17% uczniów miało zapewnioną styczność z poezją w tym języku (**pytanie 22b.**), a 23% z prozą (**pytanie 22a.**). Uczniowie klasy I (dzieci w wieku od 6 do 7 lat) podali, że do dnia badania nie przeprowadzono w ich klasie żadnej lekcji opartej na wierszu w języku angielskim. Tymczasem z odpowiedzi uczniów na **pytanie 24** wynika, że ich zainteresowania literackie są dosyć szerokie, co skłania do stwierdzenia, że dobór interesującego uczniów tekstu nie powinien być trudny. Wśród uczniów klas 1–3, czyli w wieku od 6 do 9 lat, największą popularnością cieszą się książki humorystyczne (średnio 79%) i przygodowe (średnio 76%). W następnej kolejności dzieci w tym przedziale wiekowym cenią sobie książki określone w ankiecie jako *straszne* (średnio 60%), wiersze (średnio 58%), komiksy (średnio 48%) oraz czasopisma dla dzieci (średnio 30%). Spośród uczniów klas 4–6, a więc w wieku od 10 do 13 lat, średnio 63% badanych wyraziło zainteresowanie książkami przygodowymi, a 59% komiksami. Ponad połowa uczniów w tej grupie wiekowej (średnio 56%) ceni sobie książki humorystyczne, 46% chętnie sięga po książki *straszne*; 27% lubi czytać czasopisma dla dzieci, a 24% wiersze.

W **grupie pytań dodatkowych** (pyt. 19, 10, 23) zbadano m. in. podejście uczniów do nauki języka angielskiego. Na **pytanie 19** blisko 87% badanych uczniów dzieci w wieku 6–9 lat odpowiedziało, że lubi uczyć się tego języka. Jednakże wśród dzieci w wieku od 10 do 13 lat średnia ta wynosi już jedynie 59%, a z doświadczenia pracy w gimnazjum autorka może potwierdzić, że ta tendencja spadkowa utrzymuje się. Kluczem do zwiększenia motywacji do nauki języka obcego jest uświadomienie uczniom, że jest to przede wszystkim narzędzie komunikacji, a bez rozwijania tej umiejętności uczenie się języka obcego jest bezcelowe (Wright 2004: 5). Zadaniem nauczyciela jest uzmysłowienie uczniom, że znajomość języka obcego daje możliwość nawiązywania kontaktów

z ciekawymi ludźmi z całego świata, oglądania interesujących programów telewizyjnych, korzystania z gier komputerowych i multimediiów w wersji oryginalnej, czytania ciekawych książek czy rozwijania zainteresowań twórczych. Z odpowiedzi udzielonych przez badanych uczniów na **pytanie 10** wynika, że około 59% z nich korzysta w domu z telewizji lub Internetu by obejrzeć interesujące programy w języku angielskim, a 79% uczniów miało do tego okazję na lekcjach języka angielskiego (**pytanie 23**). Jest to doskonały sposób na zapewnienie uczniom wartościowego inputu dla akwizycji języka obcego, co może w dużej mierze przełożyć się na zainteresowanie literaturą gdyż, jak pisze Piasecka (2008: 136), im wyższy poziom znajomości języka, tym lepsze rezultaty w czytaniu w języku obcym.

Należy zakładać, że uczniowie ośmieleni kontaktem z książką na lekcjach języka obcego chętniej sięgną po te książki poza szkołą. Z odpowiedzi uczniów na **pytanie 7** wynika, że około 59% badanych znajduje książki w języku angielskim, w bibliotece domowej a według odpowiedzi na **pytanie 9**, około 39% uczniów posiada własne książki dla dzieci w tym języku. Fakt ten napawa optymizmem, gdyż oznacza, że prawie połowa uczniów ma do tych książek ułatwiony dostęp. Warto również rozpowszechniać wśród uczniów i nauczycieli informację, że coraz większy wybór atrakcyjnie wydanych książek dla dzieci w językach obcych oferuje Barwna Multimedialna Biblioteka dla Dzieci i Młodzieży przy ulicy Warszawskiej 12c w Białej Podlaskiej. Książki w języku obcym są również ogólnie dostępne w księgarniach. Korzystanie z tych możliwości może mieć pozytywny wpływ nie tylko na rozwój językowy, ale również na wzrost samooceny ucznia i jego pewności siebie.

W ostatnim pytaniu ankiety (**pytanie nr. 26**) uczniowie zostali poproszeni o samoocenę umiejętności czytania w języku ojczystym i obcym przy użyciu skali ocen od 2 (ocena najniższa) do 5 (ocena najwyższa). W każdym badanym przedziale wiekowym dzieci niżej oceniają swoją umiejętność czytania w języku angielskim niż w języku polskim. Wynik ten nie jest zaskakujący biorąc pod uwagę fakt, że zajęcia językowe oparte na literaturze w języku angielskim prowadzone są nieregularnie (patrz pytanie nr 22.a. i 22.b.). Można również domniemać, iż czytanie w języku obcym utrudnione jest ze względu na nieregularną ortografię, charakteryzującą język angielski, oraz niewystarczającą znajomość słownictwa.

Tabela 2. Samoocena umiejętności czytania badanych dzieci

| Grupy wiekowe | 6-latki n=2 | 7-latki n=8 | 8-latki n=12 | 9-latki n=21 | 10-latki n=22 | 11-latki n=18 | 12-latki n=14 | 13-latki n=31 |
|-------------------------------------|----------------|----------------|-----------------|-----------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| 26. a. czytanie w języku polskim | 5.0 | 4.75 | 4.6 | 4.5 | 4.5 | 4.5 | 4.4 | 4.2 |
| 26. b. czytanie w języku angielskim | 4.5 | 3.5 | 4.3 | 4.3 | 3.6 | 4.0 | 4.2 | 3.9 |

7.6. Wnioski

W trosce o emocjonalny i intelektualny rozwój dziecka należy dołożyć wszelkich starań, by książki nie były dzieciom obce i by sięgały po nie chętnie, kierując się wewnętrzną motywacją i potrzebą. Obowiązek zaszczepienia w dziecku zainteresowania książką spoczywa na dorosłych. O ile zdecydowana większość opiekunów i nauczycieli zdaje

sobie sprawę z potrzeby promowania czytelnictwa wśród dzieci, niestety nie zawsze są oni świadomi skutecznych metod działania, które pozwoliłyby ten cel osiągnąć. Wyniki przeprowadzonych badań wskazują na dalszą potrzebę edukowania zarówno nauczycieli jak i rodziców co do sposobów skutecznego promowania czytelnictwa.

Środowisko domowe jako pierwsze stwarza wzorce czytelnicze, dlatego od najmłodszych lat rodzice i opiekunowie powinni czytać dziecku, zapewniać mu kontakt ze światem narracji (w teatrze, w kinie, w muzeum lub w formie słuchowiska), zapewnić łatwy dostęp do książek regularnie odwiedzając bibliotekę lub też organizując biblioteczkę w domu. We wspólnym czytaniu powinni brać udział zarówno opiekunowie płci męskiej jak i żeńskiej, a samo czytanie powinno kojarzyć się dziecku z przyjemnością, nigdy z karą bądź przymusem.

Od środowiska szkolnego należy wymagać, by przede wszystkim nie przeszkadzało ono swymi działaniami w rozwijaniu zainteresowania dziecka książką naciskając na nie w kwestii ilości przeczytanych książek lub nie biorąc pod uwagę zainteresowań dziecka przy wyborze lektury. Niewskazane jest również by uczniowie czytali książki z obawy przed negatywną oceną. Nauczyciele powinni raczej szukać ciekawych i kreatywnych sposobów by zmotywować uczniów do czytania: organizować przedstawienia, konkursy, prace artystyczne, wycieczki klasowe do miejsc opisanych w ich ulubionych lekturach itp. Należy również uświadamiać uczniom, że odpowiednia dla wieku dziecka literatura, wydana zarówno w języku ojczystym jak i w języku obcym, stanowi ogromną wartością samą w sobie.

8. Podsumowanie

Pomimo ogromnych zmian społeczno-politycznych, jakie zaszły ostatnio w naszym kraju, sytuacja finansowa wielu rodzin ciągle nie pozwala na zapewnienie dzieciom wyjazdu za granicę w celu nauki języka obcego. Nie każde też dziecko ma okazję do doskonalenia umiejętności sprawnego komunikowania się w wybranym języku obcym z jego rodzimym użytkownikiem. Jednakże brak kontaktu z językiem obcym może być rekompensowany przez regularny kontakt z literaturą w tym języku, a dostęp do tych tekstów jest obecnie bardzo ułatwiony. Można i należy to wykorzystać tak, by dzieci rosły w przekonaniu, że poznawanie literatury w języku innym niż rodzimy może być czymś naturalnym i przyjemnym. Z punktu widzenia dydaktyki języków obcych pozwoli to dodatkowo na wykorzystanie materiałów autentycznych, stanowić będzie doskonałe wsparcie podręcznika szkolnego, a docelowo umożliwi opanowanie autentycznego języka ułatwiającego szybką i efektywną komunikację. Im wcześniej literatura i ćwiczenia językowe na niej oparte staną się integralną częścią lekcji, tym pełniejszy będzie rozwój wszystkich umiejętności językowych ucznia.

Załącznik

ANKIETA DLA UCZNIÓW KLAS 4-6 SZKOŁY PODSTAWOWEJ

Ile masz lat? _____
W której jesteś klasie? _____
Ile osób mieszka w Twoim domu? _____

Zaznacz swoją płeć DZIEWCZYNKA CHŁOPIEC

Odpowiadając na pytania wstaw krzyżyk, aby zaznaczyć wybraną odpowiedź.

1. Czy lubisz czytać? TAK NIE
2. Kto w Twoim domu lubi czytać? (zaznacz wszystkie prawdziwe dla Ciebie odpowiedzi) mama tata rodzeństwo inne osoby (wymień).....
3. Kto czyta/czytał Ci książki? (zaznacz wszystkie prawdziwe dla Ciebie odpowiedzi)
mama tata babcia dziadek ciocia
wujek niania starszy brat starsza siostra inne osoby
(wymień).....
4. Czy rodzice zachęcają Cię do czytania? TAK NIE
5. Czy uważasz, że czytanie książek jest potrzebne? TAK NIE
6. Czy w Twoim domu jest półka z książkami? TAK NIE
7. Czy w Twoim domu są książki w języku angielskim? TAK NIE
8. Czy masz w domu własne książki dla dzieci? TAK NIE
9. Czy masz w domu własne książki dla dzieci w języku angielskim? TAK NIE
10. Czy korzystasz w domu z TV lub Internetu by obejrzeć bajki/filmy/ulubione programy w języku angielskim? TAK NIE
11. Czy słuchasz w domu słuchowisk nagranych na płytę? TAK NIE
12. Czy byłeś/byłaś kiedyś w teatrze lub w teatrze lalek? TAK NIE
13. Czy rodzice lub opiekunowie zabierali/zabierają Cię do kina? TAK NIE
14. Czy odwiedziłeś/odwiedziłaś kiedyś muzeum? TAK NIE

15. Czy lubisz czytać książki sam/sama? TAK NIE
16. Jak najczęściej czytasz książki? a. NA GŁOS b. PO CICHU
17. Czy czytasz innym osobom na głos (np. mamie, babci, młodszemu rodzeństwu)?
TAK NIE
18. Czy wypożyczasz książki z biblioteki? TAK NIE
19. Czy lubisz uczyć się języka angielskiego? TAK NIE
20. Czy nauczyciele zachęcają uczniów w Twojej klasie do czytania?
TAK NIE
21. Czy na lekcjach języka polskiego w Twojej klasie Pani czyta uczniom książki lub wiersze?
a. KSIĄŻKI TAK NIE b. WIERSZE TAK NIE
22. Czy na lekcjach języka angielskiego w Twojej klasie Pani czyta uczniom książki lub wiersze?
a. KSIĄŻKI TAK NIE b. WIERSZE TAK NIE
23. Czy w Twojej klasie na lekcjach języka angielskiego oglądacie czasem programy/filmy w języku angielskim?
TAK NIE
24. Co lubisz czytać (zaznacz wszystkie prawdziwe dla Ciebie odpowiedzi):
wiersze książki przygodowe śmieszne książki
straszne książki komiksy czasopisma dla dzieci
25. Kto, Twoim zdaniem, powinien wybierać dzieciom książki do czytania:
a. samo dziecko b. osoba dorosła
26. Wystaw sobie ocenę za umiejętność czytania
a. po polsku: 2 3 4 5
b. po angielsku: 2 3 4 5

Literatura

- Banegas, D. L., 2012, Integrating content and language in English language teaching in secondary education: Models, benefits, and challenges. *SSLT*, 3/2, s. 111–136.
- Barone, D. M., 2011, *Children's literature in the classroom: Engaging lifelong readers*, The Guilford Press, New York.
- Bergeron, J., 2006, The magic of literature: Trade books in the classroom, w: J.S. Schumm (red.) *Reading assessment and instruction for all learners*, The Guilford Press, New York, s. 333–380.
- Bogdanowicz, M., 2011, *Dysleksja w nauczaniu języków obcych: przewodnik dla nauczycieli i rodziców uczniów z dysleksją*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk.
- Cameron, L., 2002, *Teaching languages to young learners*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Chodkiewicz, H., 2011, Nauczanie języka przez treść: założenia i rozwój koncepcji, *Lingwistyka Stosowana*, 4, s. 11–30.
- Dakowska, M., 2005, *Teaching English as a foreign language: A guide for professionals*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Ellis, G., Brewster, J., 1991, *The storytelling handbook: A guide for primary teachers of English*, Penguin Books, London.
- Ellis, G., Brewster, J., 2002, *The primary English teacher's guide*, Pearson Education, Harlow.
- Ghosn, I. K., 2002, Four good reasons to use literature in primary school ELT. *ELT Journal*, 56/2, s. 172–179.
- Harmer, J., 2001, *The practice of English language teaching*, Pearson Education, Harlow.
- Hudson, T., 2007, *Teaching second language reading*, Oxford University Press, Oxford.
- Jankowska, A., 2010, Literatura dziecięca i film w nauce języka angielskiego: Dlaczego warto odwiedzić Krainę Oz?, w: W. Wąsik, Z. i A. Wach (red.) *Heteronomie glottodydaktyki*, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Instytut Filologii Angielskiej, Poznań, s. 153–174.
- Krasowicz-Kupis, G., 2004, *Rozwój świadomości językowej dziecka*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Lerer, S., 2008, *Children's literature: A reader's history – from Aesop to Harry Potter*, The University of Chicago Press, Chicago.
- McConaughy, S. H., 1985, Good and poor readers' comprehension of story structure across different input and output modalities, *Reading Research Quarterly*, 20/2, s. 219–232.
- Paris, S. G., 2005, Reinterpreting the development of reading skills, *Reading Research Quarterly*, 40/2, s. 184–202.
- Piasecka, L., 2008, *Psycholinguistic and socio-cultural perspectives on native and foreign language reading*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole.
- Sipe, L. R., 1998, The construction of literary understanding by first and second graders in response to picture storybook read-alouds, *Reading Research Quarterly*, 33/4, s. 376–378.

- Sloan, G. D., 1984, *The child as critic*, Teachers College Press, New York.
- Szpotowicz, M., 2008, *Second language learning processes in lower primary school*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Wajnryb, R., 2003, *Stories: Narrative activities in the language classroom*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Warwick, B. E., 1989, Vocabulary acquisition from listening to stories, *Reading Research Quarterly*, 24/2, s. 174–187.
- Wright, A., 2004, *Storytelling with children*, Oxford University Press, Oxford.
- Wysocka, M., 2003, *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

(liczba znaków ze spacjami: 43480)

Wanda Kubiak

Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

Rola krótkich opowiadań satyrycznych Michaiła Zoszczenki w nauczaniu języka rosyjskiego i literatury

Artykuł poświęcony jest rozpatrywaniu możliwości, jakie zawierają w sobie krótkie opowiadania radzieckiego pisarza Michaiła Zoszczenki w nauczaniu języka, literatury i historii Rosji. Proponowane są również konkretne ćwiczenia, dotyczące pracy z tekstem oraz zawartymi w nim nietypowymi strukturami gramatycznymi i potocznym słownictwem, typowym dla omawianego okresu w dziejach Rosji radzieckiej.

„Trudny ten język rosyjski, drodzy obywatele! Taki trudny, że nie wiem! Główny powód – że w nim do diabła i trochę cudzoziemskich wyrazów. No, weźmy język francuski. Wszystko ładnie i zrozumiale. Kieskiese, mersi, kmsi – same, proszę zwrócić uwagę, czysto francuskie, naturalne, zrozumiałe słowa. A teraz wpakujcie się z rosyjskim zdaniem – istne nieszczęście. Cała gadka naszpikowana słowami o mglistym cudzoziemskim znaczeniu. Od tego człowiek się jąka, tchu mu brak i strzępią się nerwy.” (Zoszczenko 1993: 209)

1. Wstęp

Niniejszy artykuł jest poświęcony badaniu potencjalnych trudności w odbiorze i zrozumieniu przez polskich studentów-rusycystów słownictwa oraz struktur gramatycznych zawartych w krótkich humoreskach Michaiła Zoszczenki. W metodyce nauczania języków obcych teksty literackie odgrywają rolę szczególną, ponieważ jako podstawowa jednostka komunikacji stanowią najważniejsze narzędzie poznawania języka innego narodu, jego kultury i mentalności. Wykorzystanie obcojęzycznych tekstów w procesie praktycznej nauki sprzyja rozwijaniu wszystkich sprawności językowych. Szczerba twierdził, że aby nauczyć się mówić, należy wiele czytać (Шęпѳа 2003: 99). Wielu tłumaczy i lingwistów pisało już o tym, jakim niełatwym zadaniem jest przyswojenie obcojęzycznego obrazu świata. Podkreślali oni, iż z każdym nowym słowem uczący się przenoszą do swojej świadomości pojęcia typowe dla innej kultury. Ten proces jest szczególnie skomplikowany, gdy czytelnik nie ma możliwości odwołania się do znanych sobie realiów, gdyż na przykład omawiane procesy w jego kraju nie występują. Podobne problemy napotykają na swojej drodze studenci-rusycyści, zapoznając się z utworami Michaiła Zoszczenki, obfitującymi w ogromną ilość lingwistycznych i stylistycznych

ciekawostek, których nie da się zrozumieć bez wprowadzenia w kontekst kulturowy i historyczny. Twórczość tego pisarza w całości poświęcona jest rzeczywistości porewolucyjnej Rosji i charakteryzuje się przede wszystkim niezwykłym językiem, jakim posługują się jego bohaterowie. W większości przypadków są to osoby proste, niewykształcone, używające słownictwa potocznego, pospolitego, często mieszające elementy wysokiego stylu z wulgaryzmami lub urzędniczą nowomową, która sama w sobie jest karykaturą języka. Można stwierdzić, że głównym elementem utworów autora *Arystokratki* jest właśnie mowa potoczna, praktycznie nieprzetłumaczalna na inne języki, zabawna, ale w pewnym sensie też i tragiczna, ponieważ ukazuje upadek kultury w Rosji lat 20. XX wieku i degradację moralną społeczeństwa, nie umiającego się poprawnie wysławiać.¹

2. Kwestie kulturowe i historyczne

„Обычно думают – писал Зощенко в 1929 году – что я искажаю «прекрасный русский язык», что я ради смеха беру слова не в том значении, какое им отпущено жизнью, что я нарочно пишу ломаным языком для того, чтобы посмеить почтеннейшую публику. Это неверно. Я почти ничего не искажаю. Я пишу на том языке, на котором сейчас говорит и думает улица. Я сделал это (в маленьких рассказах) не ради курьезов и не для того, чтобы точнее копировать нашу жизнь. Я сделал это для того, чтобы заполнить хотя бы временно тот колоссальный разрыв, который произошел между литературой и улицей.” (Зоценко 1928: 45)

Opowiadania Michaiła Zoszczenki zawsze należy czytać i przedstawiać przez pryzmat rosyjskiej historii lat 20.-30. XX wieku. Stanowią one idealny materiał dla zaznajomienia studentów z typową szarą, trudną rzeczywistością zwykłych Rosjan, zazwyczaj pochodzących z nizin społecznych. Według trafnego określenia Szkłowskiego, Zoszczenko pisał o człowieku, który „żyje w wielkich czasach, a najbardziej zatroskany jest o stan wodociągu, kanalizacji i swoje kopiejkki. Spoza śmieci człowiek nie widzi lasu” (cyt. za: Беляя 1977: 67). Bohaterowie utworów autora *Nerwowych ludzi* są uzbrojeni w tzw. naiwną filozofię, stanowiącą „piekielną mieszankę” demagogii politycznej, prymitywnej zachłanności, wąskich horyzontów myślowych i zbyt wysokiego mniemania o sobie i swoim plebejskim pochodzeniu. Oczom czytelnika ukazuje się nowa odsłona „małego człowieka”, znanego już z twórczości Gogola i Czechowa. „Mały człowiek” Zoszczenki – to przeciętny obywatel sowiecki, zdeorientowany w nowej rzeczywistości porewolucyjnej, nieporadny i odznaczający się ograniczonymi możliwościami intelektualnymi. Posługuje się on monosylabami, nowomową komunistyczną lub słowami obcego pochodzenia, których do końca nie rozumie. Tutaj warto zasygnalizować pierwszy

¹ Niepokojące objawy niszczenia słowa ojczystego zauważał też Iwan Bunin, pierwszy rosyjski noblista w dziedzinie literatury (1933), zażarty wróg rewolucji i nowych bolszewickich porządków. W swoim pamiętniku *Przekłete dni* zamieścił on interesującą notkę: (...) „Конечно, вполне „заборная литература”. Но ведь этим «забором», таким свинским и интернациональным, делается чуть не вся Россия, чуть не вся русская жизнь, чуть не все русское слово, и возможно ли будет когда-нибудь из-под этого забора выбраться? А потом - ведь эта заборная литература есть кровная родня чуть не всей «новой» русской литературе.(...) Распад, разрушение слова, его сокровенного смысла, звука и веса идет в литературе уже давно. (...) Язык ломается, болеет и в народе. Спрашиваю однажды мужика, чем он кормит свою собаку. Отвечает: - „Как чем? Да ничем, ест, что попало: она у меня собака съедобная.” Все это всегда бывало и народный организм все это преодолел бы в другое время. А вот преодолет ли теперь?” (Бунин 1990: 80)

z interesujących nas problemów – studentom-filologom należy dawać do czytania teksty napisane poprawnym językiem, a tego właśnie w utworach autora *Niebieskiej księgi* znaleźć nie można. W metodyce nauczania języków obcych istnieje dość rozpowszechniona opinia, że nie należy proponować uczniom zadań polegających na poprawianiu błędów, gdyż jest to praktyka szkodliwa. Jednak Szčerba stwierdzał, że rola negatywnego materiału jest ogromna i do tej pory nie została doceniona w należyтым stopniu. Negatywny eksperyment („tak się nie mówi”) jest nie mniej istotny dla teorii, niż pozytywny („tak należy mówić”) i tylko współdziałanie obu tych momentów może pomóc w zapoznaniu się z tendencjach rozwoju języka i normą językową (Щерба 1974: 28).

3. Istotne zagadnienia językowe oraz trudności w odbiorze tekstu

Analizując utwory Michaiła Zoszczenki, warto posiłkować się pracą polskiego badacza twórczości autora *Arystokratki* Jarosława Wierzbickiego, który wyróżnia następujące rodzaje błędów i potknięć językowo-stylistycznych (Wierzbicki 1999):

- Deformacje fonetyczne w leksemach obcego pochodzenia (redukcja nagłosowej zbitki samogłoskowej np. *еропланы – аэропланы*; zamiana zbitki spółgłoskowej wewnątrz wyrazu: *фершал – фельдшер*);
- Obcojęzyczne wyrazy w zniekształconej postaci: *пардонк, майн гроссмуттер, шпрехен зи дейч, фон ганцен герцен*;
- Zakłócenia fonetyczno-fonologiczne i morfologiczne: *пельсинные корки* (апельсинные корки ‘skórki pomarańczy’), *осьмое число* (восьмое число), *вострый* (острый), *проблемки* (проблемки), *скус* (вкус ‘smak’), *в прошлом годе* (в прошлом году ‘w zeszłym roku’), *с Ленинграда* (из Ленинграда), *заведывающий* (заведующий ‘kierownik’), *испужался* (испугался ‘przestraszył się’), *рупь* (рубль), *мобиль-то с шаше съехал* (автомобиль-то с шоссе съехал ‘samochód z szosy zjechał’), *на ём* (на нем ‘na nim’), *сымать пальта* (снимать пальто ‘zdejmować palta’);
- Wahania gramatyczne, alogizmy, kolizje semantyczne: *терпеть их ненавижу, отвечать тихими устами, при царском режиме, медицинская супругу, губа на губу не попадает, живет в пятом этаже, музыка играла траурные вальсы, вдова по происхождению, шевелить глазом*;
- Duża ilość wyrazów o charakterze potocznym, gminnym: *пехом перся, теперича*. Wymowny jest fakt, iż słowo *ukraść, bichnąć* można przetłumaczyć na wiele sposobów – *аннектировать, взять, что плохо лежит, выкрасть, вытащить, (залезть, запустить руку) в (чужой) карман, затырить, надыбать, надыбить, натибрить, натырить, нахапать, откупиться, передрать, перекрать, подтибрить, подтырить, пократь, попятить, похитить, приделать ноги, прикарманить, разворовать, растаскать, растащить, расхитить, сбондить, свести (со двора), свиснуть, свистануть, свистнуть, своровать, сдыбить, скоммуниздить, слизать, слизнуть, слимонить, сломить, слямзить, содрать, спереть, шпионерить, спроворить, спулить, стащить, стибрить, стилиснуть, стыбзить, стырить, стянуть, стяпать, сфендрить, схерачить, сцапать, сиушарить, тиснуть, тырбануть, тяпнуть*,

увести (из-под носа), уволочить, уволочь, уворовать, угнать, умыкнуть, унести, упереть, утащить, утянуть, хапануть, хапнуть, чухнуть (ok. 80 wyrazów!) – i większości z tych wyrazów pisarz używa w swoich opowiadaniach.

- Powielanie wartości znaczeniowej – *посторонний чужой персонал* (nieupoważniony obcy personel), *надо взад вертаться* (trzeba w tył wracać), *не тревожьтесь беспокоиться, для ради смеха*;
- Zwroty tautologiczne – *умерший покойник, раз однажды, нуружная внешность*;
- Wyrażenia pleonastyczne – *стою стоя* (stoję na stojaka), *шутку пошутил* (żart zażartowałem), *старый старикашка* (stary staruszek).

Pewną trudność w odbiorze niektórych utworów mogą również sprawiać przykłady upolitycznienia słownictwa i manipulacje semantyczne, wprowadzone do tekstu przez pisarza. Odzwierciedlają one zjawiska, które szeroko rozpowszechniły się w ZSRR w okresie popaździernikowym. Między innymi w tym czasie pojawiło się wiele form skrótowych, wśród których występowały formy bardzo dziwaczne, prawie niemożliwe do rozszyfrowania i kojarzące się z czymś zupełnie innym, niż oznaczały. Do takich tajemniczych skrótowców należą m.in. *Райжилстройброй, Кройбейшвей*.

4. Wykorzystanie przykładowego opowiadania Zoszczenki na zajęciach z historii literatury – „komunałki” jako znak czasu

Opowiadanie *Nerwowi ludzie* świetnie nadaje się do zobrazowania sowieckiej codzienności mieszkańców tzw. „komunałki” (wspólnego mieszkania wielorodzinnego) w latach 20. ubiegłego wieku. Interpretacji wymaga już sam tytuł, który jest znamieny. Co prawda, autor wyjaśnia, że po wojnie domowej ludzie zawsze stają się nadzwyczaj nerwowi. Ale koniecznie trzeba zwrócić uwagę studentów na pojawiające się już w pierwszym zdaniu humoreski pojęcie „komunałka”, które w polskich realiach ma zupełnie inne znaczenie i w świadomości społeczeństwa funkcjonuje jako „mieszkanie zastępcze”, nie posiadając raczej wydźwięku pejoratywnego. Natomiast w rosyjskiej rzeczywistości to słowo jest bardzo nośne i natychmiast wywołuje całą masę negatywnych skojarzeń: ścisk, ciasnota, brud, ciągle kłótnie o każdy skrawek swojej przestrzeni, brak intymności, inwigilacja. Opisana przez Zoszczenkę bójka o szczotkę do czyszczenia prymusa jest naturalnym wynikiem ciągłego napięcia, wynikającego z faktu, że wielu obcych sobie ludzi jest zmuszonych do zajmowania wspólnej przestrzeni. W latach 20.-30. w miastach rosyjskich zaczął się poważny kryzys mieszkaniowy, spowodowany masowym napływem ludności wiejskiej. Mimo częstych akcji „zagęszczania burżuazyjnych mieszkań”, czyli, innymi słowy, odbierania kolejnych pokoi ich właścicielom (inteligencji, arystokracji itd.) sytuacja mieszkaniowa w miastach wyglądała tragicznie. Trudno to sobie wyobrazić, ale w Moskwie na początku lat trzydziestych ubiegłego wieku człowiek miał do dyspozycji 5,5 m². W 1940 roku sytuacja się pogorszyła i na jednego mieszkańca przypadały już tylko 4 m². „Komunałki” były swoistym symbolem tamtych czasów. Ponieważ kuchnia i łazienka stanowiły wspólne terytorium, normalnym procederem było pilnowanie, kto ile czasu spędza w łazience czy toalecie i czy nie zużywa więcej wody niż inni. (Foges 2007: 148 – 149) Nic więc dziwnego, że na

porządku dziennym było wścibstwo sąsiadów, nieprzyjemne zapachy z kuchni, hałas, kłótnie między członkami rodziny.





(<http://polit.pro/dir/1-1-0-2005#11>)

Analizując dane zagadnienie, warto zwrócić uwagę studentów na utwory innych rosyjskich pisarzy, poruszających kwestię problemów mieszkaniowych – np. *Psie serce* Michaiła Bułhakowa. W tym utworze główny bohater, profesor Preobrażeński w sposób następujący opisał stan niegdyś ładnych i zadbanej kamienic, w których po rewolucji zamieszkali proletariusze: kradzieże obuwia, żarówek i innych przedmiotów, brak ogrzewania i prądu, chodzenie w brudnych walonkach po marmurowych schodach, potłuczone szyby, brud we

wspólnych łazienkach, zniknięcie doniczek z kwiatami oraz dywanów z klatek schodowych itd². (Булгаков 2005: 164-165) Jeszcze bardziej znana jest wypowiedź Wolanda z „Mistrza i Małgorzaty”: „Квартирный вопрос только испортил их...”³ (Булгаков 2001: 296).

Władze radzieckie uważały, że „komunałki” przyczynią się do krzewienia w społeczeństwie „komunistycznego myślenia”, ale ludzie, zmuszeni do dzielenia się wszystkim ze wszystkimi i do życia w ścisłej wspólnocie bez możliwości wyboru, tylko jeszcze bardziej nienawidzili się nawzajem. O. Figes, współczesny angielski historyk w książce *Szepty. Życie w stalinowskiej Rosji* stwierdził, iż często ludzie latami mieszkający w takich warunkach dostawali zaburzeń psychicznych, takich jak schizofrenia, mania prześladowcza, urojenia, lęk przed samodzielnością (Foges 2007: 149). Warto również dodać, że komunałki stanowiły podstawową jednostkę aparatu inwigilacyjnego oraz były skutecznym narzędziem niszczenia rodzin, gdyż w podobnych warunkach nie sposób było wychowywać dzieci i wpaść im tradycyjne wartości.

Po podaniu tych istotnych informacji należy zachęcić studentów do przeczytania wybranych utworów Zoszczenki w oryginale i przekładzie, proponując odszukanie różnych wersji tłumaczenia, gdyż, jak już było mówione wyżej, opowiadania autora *Niebieskiej księgi* są praktycznie nieprzetłumaczalne, większość istniejących obecnie wersji jedynie częściowo oddaje koloryt językowy i sytuacyjny zawarty w jego humoreskach. Ponieważ zacerpnęliśmy parę przykładów z opowiadania *Nerwowi ludzie*, warto jeszcze przez chwilę skupić na nim uwagę. Oprócz wyrazu *komunałka* zawiera ono inne pojęcia, które wymagają wyjaśnienia, na przykład *кооперация*, *нарсудья*. Warto też napomknąć, że inwalida Gawriłow, który najbardziej ucierpiał w trakcie bójki mieszkańców „komunałki”, nie jest zwykłą osobą niepełnosprawną, lecz uczestnikiem wojny domowej w Rosji (1917 – 1922/1923), rozpoczętej w wyniku rewolucji październikowej. W świetle tych informacji jasna staje się wypowiedź inwalidy: „Что за шум, а драки нету”⁴, która staje się sygnałem do ogólnej bijatyki w „wąziutkiej małej kuchni”. Bijatyka może w sposób karykaturalny obrazować bratobójczą wojnę domową, podczas której swoi zabijali swoich, chociaż nie zawsze mieli takie zamierzenia.

² „Weźmy stojak na kalosze. Od 1903 roku mieszkam w tym domu. I oto przez cały ten czas do kwietnia 1917 roku nie było ani jednego wypadku - podkreślałam czerwonym ołówkiem - ani jednego, żeby z klatki schodowej od frontu zginęła choć jedna para kaloszy. Proszę pamiętać, dwanaście mieszkań, a ja przyjmuję pacjentów. W kwietniu siedemnastego roku pewnego pięknego dnia zginęły wszystkie kalosze, w tym dwie pary moich, trzy laski, palto i samowar szwajcara. Od tej chwili stojak na kalosze przestał istnieć. Mój drogi! Nie wspominam już o centralnym ogrzewaniu. Nie wspominam. Niechaj będzie, ponieważ mamy rewolucję społeczną, nie trzeba palić pod kotłem. Pytam tylko, dlaczego, kiedy zaczęła się ta cała historia, wszyscy zaczęli chodzić w brudnych koszulach i walonkach po marmurowych schodach? Dlaczego jeszcze do tej pory trzeba zamykać kalosze na klucz? I do tego stawić przy nich na warcie żołnierza, bo inaczej ktoś je ukradnie? Dlaczego zabrano chodnik z frontowych schodów? Czy Karol Marks zabrania trzymania chodników na schodach? Czy Karol Marks napisał gdzieś, że wejście do drugiej oficyny Kałabuchowskiego domu należy zabić deskami i chodzić dookoła od tyłu przez podwórce? Komu to potrzebne? Wyzyskiwanym Murzynom? Czy może robotnikom w Portugalii? Dlaczego proletariusz nie może zostawić swoich kaloszy na dole, tylko musi brudzić marmur? (...) Proletariusz chodzi teraz w kaloszach... w moich kaloszach! (...) Ale żeby je chociaż zdejmowali na schodach (Filip Filipowicz zaczął purpurowieć). Po jakiego diabła zabrano kwiaty z podestów? Dlaczego elektryczność, która gasła, o ile dobrze pamiętam, dwa razy w ciągu dwudziestu lat, teraz gasnie dokładnie raz na miesiąc? Statystyka, doktorze Bormalta, to straszna rzecz. (...) Wyjaśniam: jeśli zamiast co wieczór operować, zacznę w swoim mieszkaniu śpiewać chórem, nastanie u mnie chaos. Jeżeli wchodząc do ubikacji zacznę, przepraszam za wyrażenie, odlewać się obok muszli i to samo będą robić Zina i Daria Pietrowna, to w ubikacji zacznie się chaos. Jak z tego wynika, chaos istnieje nie w klozetach, tylko w głowach.” (tłum. autorki)

³ „Zepsuła ich kwestia mieszkaniowa.”

⁴ Cóż to za hałas, a bójki nie ma”.

5. Ćwiczenia dotyczące pracy z tekstem

Powolne wspólne czytanie opowiadania *Nerwowi ludzie* i omawianie pojęć, napotykanych w tekście:

- *коммунальная квартира* – konieczne jest zapoznanie studentów z tym zjawiskiem oraz skalą występowania w ZSRR
- *инвалид* – należy wyjaśnić, że inwalidą w komunalnej kuchni d 1924 roku mógł być uczestnik I wojny światowej lub wojny domowej 1017 – 1922 (23)
- *примус* – ilustracja, wyjaśnienie, dlaczego dane urządzenia były niezwykle popularne w komunalnych kuchniach w latach dwudziestych. Można również przytoczyć powieść *Złote cielę* Ilfa i Pietrowa, opowiadanie A. Tołstoja *Żmija* oraz *Mistrza i Małgorzatę* Bułhakowa;
- *кооперация* – czym była i dlaczego była możliwa w ZSSR. Również pojęcia *НЭП* и *нэпманы* (osoba Kobyлина – czym się zajmuje i ile zarabia);
- «*кухонька, знаете, узкая...*» – warto zwrócić uwagę na ten szczegół i wytłumaczyć: dlaczego kuchnia była taka mała?
- «*прописать ижцу*» – wyjaśnić znaczenie powiedzenia.

6. Wykorzystanie opowiadań Zoszczenki na zajęciach z gramatyki

Jednym z elementów zajęć może być propozycja, aby studenci wyszukali w tekście błędy językowe, spróbowali określić ich charakter i przytoczyli wersję poprawną.

Ćwiczenie – zapoznanie się z przykładami:

- mowy potocznej – *чуть башку не оттяпали, поднапёрли, впёрлось, смазать по харе, маленько очухался, ударить по кумполу, съездить по морде, пуцай;*
- powielania wartości znaczeniowej – *посторонний чужой персонал* ('nieuroważniony obcy personel');
- zakłóceń fonetyczno-fonologicznych – *промежду прочим, назад положьте, всегда;*
- reprodukcji analogicznej informacji – *И берет она в левую руку ежик и хочет чистить. Хочет она чистить, берет в левую руку ежик (...)* ('Bierze więc ona w lewą rękę szpikulec i zabiera się do czyszczenia. Zabiera się do czyszczenia, bierze do lewej ręki szpikulec');
- nietypowych połączeń przyimkowych – *об это время разжигает примус* ('o ten czas rozpała prymus');
- zwrotów tautologicznych – *мелкие пустяки* ('drobne głupstwa').

Ćwiczenie polegające na znalezieniu błędów językowych, gramatycznych i stylistycznych oraz zapisaniu wersji poprawnych:

1. «И как раз на другой день прислала комячейка билеты в оперу. А она испужалась. Съела она с кремом, цоп другое. Я аж крякнул.» (*Аристократка*)
2. «И в назначенный день заместо явки он присылает заявление.» (*Нахальство*)
3. «Какая баня? Обныкновенная. Которая в гривенник.» (*Баня*)
4. «Чего обождь, - огорчилась тётка. – Чего обождь-то?» (*Протокол*)
5. «Думаешь, надел американские сапоги, так и беременных людей руками задевать можешь?» (*Метафизика*)

7. Podsumowanie

Biorąc pod uwagę powyższe rozważania należy stwierdzić, że krótkie humoreski radzieckiego pisarza Michaiła Zoszczenki stanowią niezwykle cenny materiał, dzięki któremu studenci-rusycyści mają możliwość zapoznania się z istotnymi zjawiskami językowymi, historycznymi i kulturowymi, zachodzącymi w Rosji lat 20.-30. ubiegłego wieku. Umiejętne wykorzystanie opowiadań Zoszczenki na zajęciach z historii literatury rosyjskiej, gramatyki i translatoryki pozwolą również uczącym się wzbogacić swój zasób leksykalny, jak i zetknąć się z językiem potocznym, nie pozbawionym kuriozalnych i zabawnych błędów językowych, odzwierciedlających mentalność i światopogląd bohaterów występujących w utworach radzieckiego satyryka.

Literatura

- Белая, Г., 1977, *Закономерности стилевого развития советской прозы двадцатых годов*, Наука, Москва.
- Булгаков, М., 2001, *Мастер и Маргарита*, Издательство АСТ, Москва.
- Булгаков, М., 2005, *Собачье сердце*, Издательство АСТ, Москва.
- Бунин, И., 1990, *Окаянные дни*, Советский писатель, Москва.
- Foges, O., 2007, *Szepty. Życie w stalinowskiej Rosji*, tłum. W. Jeżewski, Wydawnictwo Magnum, Warszawa.
- Щерба, Л., 2003, *Преподавание языков в школе: Общие процессы методики*, Издательский центр «Академия», Санкт-Петербург.
- Щерба, Л., 2007, *Языковая система и речевая деятельность*. Издательство КомКнига, Москва.
- Wierzbicki, J., 1999, *Stylistyczny fenomen języka artystycznego Michaiła Zoszczenki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Zoszczenko, M., 1993, *Małpi język*, Wydawnictwo Marabut, Gdańsk.
- Зошенко, М., 1928, О себе, о критиках и о своей работе, w: М. Зошенко (red.), *Статьи и материалы*, Academia, Ленинград, s. 7-11.

(liczba znaków ze spacjami: 28439)

III.

Doskonalenie umiejętności językowych

Małgorzata Krzemińska-Adamek

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Testowanie rozmiaru wiedzy leksykalnej studentów neofilologii – możliwości i problemy

Rozmiar leksyki (ang. vocabulary size, vocabulary breadth), będący częścią składową ogólnej kompetencji leksykalnej, odgrywa znaczącą rolę w swobodnym posługiwaniu się językiem obcym. Liczba słów znanych użytkownikowi języka drugiego wpływa między innymi na gotowość do rozumienia tekstów autentycznych oraz uczestniczenia w naturalnej komunikacji, co stanowi szczególnie ważny element kompetencji językowej osób uczących się danego języka, w tym studentów kierunków neofilologicznych. W związku z ogromnym wpływem rozmiaru leksyki na ogólny poziom biegłości językowej, sposoby jego oceny są jednym z kluczowych tematów badań z zakresu testowania słownictwa w języku drugim/obcym. Pomiar rozległości wiedzy słownikowej pomocny jest przede wszystkim w kontekstach badawczych, w których uwaga skupiona jest na tempie rozwoju leksykalnego, jak również na czynnikach warunkujących ten proces, takich jak intensywność ekspozycji na język docelowy oraz różnice indywidualne wśród osób uczących się. W artykule przedstawione zostaną sposoby testowania rozmiaru słownictwa oraz możliwości interpretacji wyników uzyskanych w trakcie pomiaru. Opisane zostaną również potencjalne problemy leżące u podstaw konstruowania tego typu testów, mające wpływ na ich trafność, a dotyczące między innymi doboru testowanych słów oraz przeznaczenia testów dla uczniów na różnych poziomach zaawansowania językowego. Powyższe kwestie zostaną zilustrowane na przykładzie dwóch testów sprawdzających rozpiętość receptywnej i produktywnej wiedzy leksykalnej.

1. Wstęp

Wiedza leksykalna jest jednym z kluczowych komponentów ogólnej biegłości językowej, odpowiedzialnym w dużej mierze za swobodę produktywnego użycia języka oraz rozumienia tekstów o różnym charakterze. W związku z tym, że znajomość słownictwa nie jest już postrzegana jako wartość sama w sobie, lecz jako środek do osiągnięcia innych celów językowych (np. rozwoju sprawności), coraz częściej mówi się nie tyle o wiedzy, lecz kompetencji leksykalnej w języku drugim/obcym, której rola szczególnie wyraźnie zaznacza się w kontekście studiów filologicznych. Rosnąca kompetencja leksykalna wpływa bowiem pozytywnie na rozumienie tekstów autentycznych w języku obcym, w tym tekstów o charakterze akademickim, oraz na swobodę posługiwania się dyskursem mówionym i pisanym, co stanowi podstawę skutecznej pracy na zajęciach w ramach poszczególnych przedmiotów neofilologicznych. Z uwagi na fakt, iż kompetencja leksykalna studenta jest kluczowym czynnikiem warunkującym efektywne

przyswajanie programowo określanych treści przedmiotowych, jak również stanowi podstawowy składnik doskonalenia ogólnych kompetencji językowych w kształceniu neofilologicznym, istnieje potrzeba posiadania trafnych i rzetelnych narzędzi oceny tego obszaru wiedzy.

Pomiar rozmiaru wiedzy leksykalnej to jeden z głównych tematów badań nad kompetencją leksykalną w języku obcym. Pomimo, że opis tego zjawiska możliwy jest z kilku różnych perspektyw, na przykład jakościowej, dotyczącej takich aspektów znajomości słowa jak wiedza na temat frazeologii czy wieloznaczności słów, to jednak największa część badań rozpatruje wiedzę leksykalną w kategoriach ilościowych, skupiając się na liczbie słów znanych użytkownikowi języka zarówno na poziomie receptywnym jak i produktywnym. Ten kierunek badań wynika z faktu, iż rozwój języka postrzegany jest jako dążenie do osiągnięcia normy reprezentowanej przez rodzimego użytkownika danego języka (choć niekoniecznie jej ostateczne osiągnięcie), a różnice w kompetencji leksykalnej ucznia i użytkownika rodzimego są najczęściej określane przy pomocy liczby słów, którymi się posługują (Laufer, 1994).

W artykule zaprezentowane zostaną dwa narzędzia używane w pomiarze rozmiaru wiedzy leksykalnej w języku angielskim oraz możliwości, jakie te testy oferują. Przedstawione również zostaną problemy leżące u podstaw konstruowania tego typu narzędzi, które mogą mieć negatywny wpływ na ich trafność, a w konsekwencji użyteczność uzyskanych wyników.

2. Test poziomów leksykalnych

Test Poziomów Leksykalnych (*Vocabulary Levels Test*, Nation, 1983; 1990; Schmitt et al., 2001) to jedno z najpopularniejszych narzędzi mierzących rozmiar receptywnej wiedzy leksykalnej w odniesieniu do informacji dotyczących częstotliwości występowania słów w danym języku. Test podzielony jest na pięć sekcji: cztery z nich odpowiadają różnym poziomom częstotliwości, a jedna odnosi się do słownictwa akademickiego. Poziomy te ułożone są w teście w następujący sposób:

- **poziom 2,000**, zawierający słownictwo często używane przez rodzimych użytkowników języka, stanowiące ponad 80% wszystkich słów w przeciętnym tekście autentycznym, jak również akademickim (Nation, 1983; Beglar i Hunt, 1999);
- **poziom 3,000**, który razem z poziomem 2,000 stanowi postawę do czytania tekstów autentycznych z zadowalającym zrozumieniem;
- **poziom 5,000**, uważany za górną granicę słownictwa o wysokiej częstotliwości;
- **poziom akademicki**, zawierający słownictwo z tekstów akademickich z różnych dziedzin;
- **poziom 10,000**, który stanowi słownictwo wyszukane, używane stosunkowo rzadko nawet przez rodzimych użytkowników języka.

Każda z pięciu sekcji testu zawiera słowa wyselekcjonowane z list częstotliwości w taki sposób, by były one reprezentatywne dla poziomu, z którego pochodzą. W procesie doboru słów do testu odrzuca się nazwy własne, jak również wyrazy złożone, których części składowe mogą zbyt łatwo sugerować znaczenie testowanej jednostki

częstotliwości występowania wyrazów (2000, 3000, 5000 oraz 10000). Dodatkowo, test zawiera sekcję poświęconą słownictwu akademickiemu, pochodzącemu z University Word List (Xue i Nation, 1984). W każdej sekcji testowanych jest 18 jednostek, tych samych, które znalazły się w teście receptywnym. Testy różną się jednak znacząco formatem. W przypadku testu produktywnego jest to uzupełnianie zdań słowem pasującym do kontekstu, przy pomocy wskazówki w postaci początkowych liter testowanego słowa. Taki format testu pozwala badać nawet niepełną wiedzę produktywną, która objawiać się może umiejętnością użycia słowa w sytuacji, która to wymusza, mimo, że słowo to mogłoby na tym etapie nabywania leksyki nie pojawić się w swobodnej, spontanicznej produkcji językowej (Laufer i Nation, 1999). Przykład zdania ze wskazówką w postaci pierwszych liter wyrazu zaprezentowany jest poniżej:

The garden was full of fra_____flowers.

Liczba podanych liter nie jest stała dla każdego testowanego słowa i nie zawsze też stanowi dokładnie jego połowę. Determinuje ją fakt istnienia słów, które mogłyby potencjalnie być użyte w danym kontekście, a które swoją formą pasują do podanej wskazówki. Liczba liter to zatem minimalna liczba, która pozwala na wyeliminowanie alternatywnych odpowiedzi dla danego zdania.

W ocenie testu przyznawany jest jeden punkt za każde poprawnie uzupełnione zdanie. Przez poprawną odpowiedź rozumie się słowo semantycznie pasujące do kontekstu zdania oraz podane w poprawnej formie. Dopuszcza się błędy w formie gramatycznej, o ile nie zniekształcają one znaczenia słowa. Odpowiedzi niepoprawne to zazwyczaj słowa nie istniejące w języku lub słowa, które nie pasują znaczeniowo do kontekstu zdania. Podobnie jak w przypadku Vocabulary Levels Test, rezultaty testu przedstawia się osobno dla każdego z poziomów, a nie dla całego testu, ponieważ tak ujęte wyniki pozwalają chociaż w przybliżeniu oszacować całkowitą liczbę słów znanych produktywnie na poszczególnych poziomach. Choć autorzy testu przestrzegają przed traktowaniem wyników w sposób definitywny, jednocześnie stwierdzają, iż aby uzyskać informację na temat przybliżonej liczby słów opanowanych przez uczącego się na danym poziomie, należy dokonać prostej kalkulacji, np. 9 punktów uzyskanych przez osobę testowaną z 18 w danej sekcji oznacza, że zna ona 500 z 1000 słów odpowiadającej tej sekcji. Interpretacja takiego wyniku powinna jednak zależeć od kilku czynników, przede wszystkim od ogólnego poziomu zaawansowania językowego osoby testowanej oraz od poziomu częstotliwości, którego ten wynik dotyczy. Przykładowo, wynik 15-16 punktów na 18 możliwych uznany zostanie za bardzo dobry w przypadku słów o niskiej częstotliwości. Oznacza on, że jedynie około 150 słów z tego poziomu nie jest dostępnych produktywnie dla tego użytkownika języka (Laufer and Nation, 1999). Podobny wynik będzie jednak nieco inaczej interpretowany w przypadku poziomu 2,000 słów. Można bowiem założyć, że z racji wysokiej częstotliwości, wszystkie słowa z listy powinny być znane użytkownikowi na wysokim poziomie zaawansowania językowego, a w szczególności studentowi neofilologii.

4. Trafność testów rozmiaru wiedzy leksykalnej

Pomimo istniejących badań potwierdzających, że oba przedstawione testy w sposób trafny i rzetelny mierzą rozmiar wiedzy leksykalnej (np. Read, 1988; Beglar i Hunt, 1999, Laufer i Nation, 1999; Xing i Fulcher, 2007) oraz faktu, że były one używane w wielu badaniach nad leksyką, wciąż istnieją pewne wątpliwości dotyczące tego, czy narzędzia te w sposób właściwy mierzą poziom kompetencji leksykalnej. Wątpliwości te wynikają między innymi ze sposobu doboru słów do testów oraz samej natury list częstotliwości, na których testy te są oparte.

Dokładna analiza podstawowych założeń, na których opiera się konstrukcja Testu Poziomów Leksykalnych może ukazać pewne braki tego narzędzia jeśli chodzi o trafność treści. Podstawowym problemem wydaje się być fakt, że określenie, ile dokładnie słów na każdym poziomie test sprawdza nie jest możliwe, co powoduje brak jasności co do tego, że liczba słów testowanych w każdej sekcji jest reprezentatywna dla poziomu, z którego słowa zostały zaczerpnięte. Pomimo faktu, iż w teście można zdobyć maksymalnie 90 punktów, autor twierdzi, że testowane są zarówno słowa, do których przynależą definicje, jak również dystraktory, zatem wynik maksymalny stanowić powinno 180 punktów. Nie wiadomo też, czy i w jakim stopniu osoby piszące ten test zwracają uwagę na dystraktory. Read (1988) twierdzi, że strategia analizowania dystraktorów w celu udzielenia poprawnych odpowiedzi używana jest głównie podczas rozwiązywania trudniejszych części testu, natomiast w częściach łatwiejszych dystraktory są w dużej mierze ignorowane, ponieważ osoba pisząca test jest w stanie od razu udzielić poprawnej odpowiedzi. Oznacza to, że ostateczna liczba słów, których znajomość test sprawdza zależy w rzeczywistości od indywidualnego poziomu biegłości językowej ucznia (Beglar i Hunt, 1999). Dodatkowym problemem, który może wpływać na trafność treści opisywanego testu jest fakt, że Vocabulary Levels Test testuje jedynie najpopularniejsze znaczenie słowa, ignorując kwestie wieloznaczności, która zaznacza się szczególnie wyraźnie w przypadku najczęściej używanych wyrazów w danym języku. Może to być uznane za dość poważne ograniczenie tego popularnie używanego narzędzia pomiaru leksykalnego.

Podobnie jak w przypadku testu receptywnego, produktywny test poziomów leksykalnych został poddany kilku badaniom w celu ustalenia poziomu jego trafności. Badania te wykazały między innymi, że test ten jest narzędziem, które z powodzeniem różnicuje między osobami o różnych poziomach zawansowania językowego (Laufer i Nation, 1999). Niemniej jednak, istnieją pewne wątpliwości dotyczące trafności teoretycznej testu.

W początkowych etapach tworzenia każdego testu należy jasno zoperacjonalizować konstrukt, który to narzędzie ma za zadanie mierzyć. W przypadku testu kontrolowanej produkcji takim konstruktem jest produktywna wiedza leksykalna, którą Laufer i Nation (1999) opisują jako „umiejętność użycia słowa w sytuacji wymuszonej przez nauczyciela lub osobę przeprowadzającą test” (tłum. aut.), podkreślając to, co powszechnie wiadomo o rozwijającej się wiedzy leksykalnej, czyli, że nie można mówić o jej pełnym opanowaniu lub zupełnym braku, lecz raczej o stopniach znajomości słownictwa.

Mimo dość klarownej operacjonalizacji konstrukt, pozostają pewne wątpliwości co do rodzaju kompetencji, którą w rzeczywistości test mierzy. Niektórzy autorzy (np. Read, 2000) opisują obszar wiedzy wskazany przez Laufer i Nation'a (1999) jako rodzaj

wiedzy receptywnej, bowiem sam fakt preselekcji słów do testu wyklucza możliwość w pełni aktywnego ich użycia. Wydaje się logiczne, iż wiedza leksykalna testowana w sposób ściśle kontrolowany może faktycznie być zupełnie różna od tej, którą student posługuje się w swobodnej produkcji językowej, np. redagując własny tekst czy uczestnicząc w dyskusji.

Kolejnym problemem w teście, odnotowanym przez Norberta Schmitta (2010) jest poziom trudności pojedynczych jednostek testu. Zauważa on, że niektóre zdania w sposób bardziej oczywisty niż inne na tym samym poziomie częstotliwości sugerują poprawne odpowiedzi, np. za pomocą silnego związku frazeologicznego, którego częścią jest testowane słowo. Przykładem takiego zdania może być *Every working person must pay income tax*, słowo *income* może bardzo łatwo wywołać z pamięci słowo testowane, czyli *tax*. Słowa te, zestawione razem, są bowiem bardzo często spotykaną zbitką wyrazową. Inne zdania, np. *The differences were so slight that they went unnoticed*, gdzie słowem testowanym jest *slight*, nie zawierają tego typu wskazówek, przez co mogą okazać się bardziej problematyczne dla osoby testowanej. Oznacza to, że trudność poszczególnych jednostek testu, która w założeniu zależeć powinna jedynie od poziomu częstotliwości testowanych słów, zależy w rzeczywistości również od innych czynników, które wydają się nie być w teście odpowiednio kontrolowane.

5. Częstotliwość słów a testy leksykalne

Należy także zauważyć, iż trafność teoretyczna obu opisanych narzędzi badających wiedzę leksykalną osób uczących się języka drugiego zależy przede wszystkim od rodzaju list, z których pochodzą testowane słowa, zarówno tych opartych na częstotliwości występowania słów, jak i list obejmujących słownictwo akademickie, np. *Academic Word List* (Coxhead, 2000). Jeśli chodzi o listy częstotliwości oparte na danych pochodzących z korpusów językowych, są one aktualnie najlepszym źródłem informacji pozwalającej kategoryzować i sekwencjonować słowa w testach kompetencji leksykalnej. Mimo to, opinie na temat tego, czy częstotliwość słów jest głównym czynnikiem determinującym proces uczenia się słownictwa, są podzielone. Jest kilka powodów tych wątpliwości. Po pierwsze, informacja na temat częstotliwości słów czerpana jest z korpusów językowych opartych na danych pochodzących od rodzimych użytkowników języka angielskiego, które mogą być nieodpowiednie w kontekście uczenia się języka angielskiego jako drugiego/obcego. Dlatego ważna jest świadomość osoby testującej co do typu korpusu, z którego pochodzą dane o częstotliwości użycia poszczególnych elementów leksykalnych, a co za tym idzie umiejętność podjęcia właściwej decyzji odnośnie tego, czy dane te przystają do kontekstu, w którym test będzie używany. Ponadto, słownictwo nabywane przez uczących się podczas kursów języka angielskiego, włączając kursy uniwersyteckie na studiach neofilologicznych, dobierane jest często według klucza tematycznego (np. słownictwo zawarte w podręcznikach), a informacja dotycząca częstotliwości jego pojawiania się w naturalnie używanej angielszczyźnie nie jest w selekcji słów brana pod uwagę (Milton, 2007). Nieco inne problemy pojawiają się w przypadku akademickich list słów, będących źródłem doboru poszczególnych jednostek leksykalnych w jednej z pięciu sekcji. Listy te składają się w dużej mierze ze

słów pochodzenia greckiego i łacińskiego, które mogą okazać się potencjalnie łatwiejsze dla uczniów i studentów posługujących się którymkolwiek z języków romańskich. Stąd faworyzowanie pewnej grupy osób testowanych może mieć wpływ na wiarygodność uzyskanych wyników.

6. Testowanie kompetencji leksykalnej na studiach neofilologicznych – wnioski

Przedstawione narzędzia pomiaru rozmiaru wiedzy leksykalnej, mimo pewnych ograniczeń i niedoskonałości, mogą z powodzeniem służyć do oceny kompetencji leksykalnej studentów na kierunkach neofilologicznych. Wyniki tego typu testów dostarczają, na przykład, informacji na temat językowego przygotowania kandydatów na studia neofilologiczne, podczas których wymagana jest od nich umiejętność posługiwania się językiem akademickim w procesie przyswajania wiedzy z zakresu językoznawstwa, kulturoznawstwa i literaturoznawstwa, oraz redagowania własnych tekstów o różnym stopniu złożoności językowej i treściowej. Ponadto, pomiar rozległości wiedzy słownikowej, szczególnie prowadzony się w sposób długofalowy, może pomóc w systematycznej obserwacji postępów w rozwoju leksykalnym studentów, a w konsekwencji w zrozumieniu procesu przyswajania słownictwa w kontekście intensywnej nauki na kursach językowych i zajęciach o charakterze akademickim w języku obcym. Wyniki testów mogą mieć też praktyczne zastosowanie diagnostyczne. Mogą bowiem sugerować na jaki typ słów należy położyć nacisk w pracy nad leksyką oraz jak układać programy zajęć, by pomóc studentowi odnieść sukces w doskonaleniu jego biegłości językowej

Należy pamiętać, że testy osiągnięć, które są najczęściej używane w kontekście oceniania leksyki na studiach językowych są w stanie jedynie dostarczyć informacji na temat słów, które zaprezentowane zostały na zajęciach, nie informują natomiast o słownictwie, które nabywane jest w sposób bardziej nieformalny, incydentalny, podczas wykładów, zajęć specjalistycznych oraz czytania tekstów akademickich, co w przypadku studentów filologii obcych stanowi ważne źródło nowej wiedzy. Stąd postulat, by wiedzę leksykalną mierzyć również z perspektywy biegłości językowej, co z pewnością pozwoli uzyskać pełniejszy obraz kompetencji językowej studenta.

Literatura

- Beglar, D., Hunt, A., 1999, Revising and validating the 2000 word level and university word level vocabulary tests, *Language Testing*, 16/2, s. 131-162.
- Coxhead, A., 2000, A new academic word list, *TESOL Quarterly*, 34/2, s. 213-238.
- Laufer, B., 1994, The lexical profile of second language writing: does it change over time?, *RELC Journal*, 25/2, s. 21-33.
- Laufer, B., 1998, The development of passive and active vocabulary in a second language: same different?, *Applied Linguistics*, 19/2, s. 255-27.
- Laufer, B., Nation, P., 1999, A vocabulary-size test of controlled productive ability, *Language Testing*, 16, s. 33-51.
- Laufer, B., Nation, P., 1999, Size Test of Controlled Productive Ability, <http://www.lex-tutor.ca/tests/levels/productive> (10 wrzesień 2012).

- Milton, J., 2007, Lexical profiles, learning styles and the construct validity of lexical size tests, w: H. Daller, J. Milton, J. Treffers-Daller (red.), *Modelling and Assessing Vocabulary Knowledge*, Cambridge University Press, Cambridge, s. 47-58.
- Nation, I.S.P., 1990, *Teaching and learning vocabulary*, Heinle and Heinle, Boston.
- Nation, P., 1983, Testing and teaching vocabulary, *Guidelines*, 5/1, s. 12-25.
- Nation, P., 1990, Vocabulary Levels Test, http://www.lextutor.ca/tests/levels/recognition/2_10k/ (30 sierpień 2012).
- Read, J., 1988, Measuring the vocabulary knowledge of second language learners, *RELC Journal*, 19/2, s. 12-25.
- Read, J., 2000, *Assessing Vocabulary*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Schmitt, N., 2010, *Researching Vocabulary: A Vocabulary Research Manual*, Palgrave Macmillan, Houndmills, Basingstoke.
- Schmitt, N., et al., 2001, http://www.lextutor.ca/tests/levels/recognition/2_10k_schmitt/index.doc (10 wrzesień 2012).
- Schmitt, N., Schmitt, D., Clapham, C., 2001, Developing and exploring the behaviour of two new versions of the Vocabulary Levels Test, *Language Testing*, 18/1, s. 55-88.
- Xing, P., Fulcher, 2007, G., Reliability assessment for two versions of Vocabulary Levels Tests, *System*, 35, s. 182-191.
- Xue, G., Nation, I.S.P., 1984, A university word list, *Language Learning and Communication*, 3/1, s. 61-68.

(liczba znaków ze spacjami: 22843)

Larysa Grzegorzewska

Państwowa Szkoła Wyższa im Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

Związek pomiędzy inteligencją a strategiami uczenia się gramatyki

Inteligencja i strategie uczenia się języków obcych są czynnikami indywidualnymi wspomagającymi osiągnięcie sukcesu w procesie uczenia się języków obcych. Inteligencja jest czynnikiem kojarzonym z uczeniem się języków obcych w warunkach formalnych. Tradycja badań nad strategiami uczenia się języków obcych liczy ponad trzydzieści lat. Na tle imponujących osiągnięć w ponad trzydziestoletniej tradycji badań nad strategiami zaskakującym może wydawać się fakt, że niektóre sprawności i podsystemy językowe są „bardziej zaniedbane” niż inne. Podczas gdy istnieje wiele badań dotyczących opisu, użycia, skuteczności i nauczania strategii czytania, pisania, mówienia, słuchania i uczenia się słownictwa, niewielu badaczy skupia się na tych kwestiach w odniesieniu do wymowy, pragmatyki i gramatyki (Pawlak, 2008b: 109). Kolejnym aspektem, któremu nie poświęcono wiele uwagi w literaturze badań nad strategiami uczenia się języków obcych jest związek inteligencji i strategii. Niniejsza praca jest próbą zbadania związku inteligencji i strategii uczenia się gramatyki. Do zbadania poziomu inteligencji uczących się został użyty test Matrycy Progresywnych Ravena. Użycie strategii uczenia się gramatyki było badane przy pomocy kwestionariusza składającego się z 44 pytań wymagających odpowiedzi tak/nie. Kwestionariusz został zaprojektowany na podstawie taksonomii strategii zaproponowanej przez Cohena i Dornyei'a (2002) oraz taksonomii strategii uczenia się gramatyki zaproponowanej przez Pawlaka na konferencji „Autonomy in language learning and teaching: Techniques, strategies and resources” (Konin, Maj 8-10, 2012).

1. Wstęp

Inteligencja jest ważnym czynnikiem indywidualnym silnie kojarzonym z uczeniem się języka obcego w warunkach akademickich, z rozwijaniem zdolności poznawczych i umiejętności akademickich, związanych z przyswajaniem wiedzy językowej (CALP - Cognitive Academic Language Proficiency) (Cummins, 1981b). Ucząc się języka w warunkach formalnych, studenci muszą umieć używać języka nie mając takich wskazówek, jak kontekst, sytuacja, relacje interpersonalne. Posługując się językiem obcym w warunkach naturalnych, używamy tzw. języka skontekstualizowanego (Cummins 1981b: 11), który jest wspierany wskazówkami interpersonalnymi i sytuacją. Użycie języka w kontekście, wsparte wskazówkami para-lingwistycznymi, Cummins (1981b) nazywa podstawową komunikacją interpersonalną (ang. *BICS – Basic Interpersonal Communications*). Jeśli w przypadku podstawowej komunikacji interpersonalnej inteligencja nie odgrywa znaczącej roli, to w warunkach formalnych inteligencja jest czynnikiem ułatwiającym przyswajanie języka. Cummins (2000) twierdzi, że przyswajanie języka akademickiego jest powiązane z takimi procesami myślowymi wyż-

szego rzędu, jak stawianie hipotez, ewaluacja, wnioskowanie, uogólnianie, przewidywanie lub klasyfikowanie. Sasaki (1993: 314) wskazuje, że 42% ogólnej biegłości języka obcego (ang. *G-SLP - general second language proficiency*) może być wyjaśnione ogólną zdolnością poznawczą, czyli „inteligencją ogólną”.

W literaturze badawczej znajdujemy wiele prac poświęconych badaniom nad związkiem strategii z innymi czynnikami indywidualnymi. Związkom takich czynników indywidualnych, jak inteligencja i strategie, nie poświęcono jednak zbyt wiele uwagi. Niniejsza praca jest próbą zbadania związku pomiędzy inteligencją a strategiami uczenia się gramatyki. Praca Rubin (1975) o „dobrych uczących się” (ang. *good language learners*) podkreśla, że taki uczeń jest zainteresowany gramatyką i doskonali ją w procesie uczenia się języka. Ponieważ inteligencja to zdolność do rozwiązywania nowych problemów, wyciągania wniosków, rozróżniania związków między różnymi zagadnieniami a uczenie się gramatyki wymaga procesów myślowych wyższego rzędu, można twierdzić, że uczący się o wysokim poziomie inteligencji będą osiągalni większe sukcesy w procesie opanowywania gramatyki, używając skutecznych strategii uczenia się, lub łącząc strategie w sposób umożliwiający im opanowanie języka w bardziej skutecznym sposób.

2. Strategie uczenia się języków obcych

Tradycja badań nad strategiami uczenia się języków obcych wkroczyła już w swoją czwartą dekadę. Badania nad strategiami uczenia się języków obcych rozpoczął artykuł Cartona (1966), w którym autor zauważa, że uczący się różnią się skłonnością a także umiejętnością wyciągania słusznych, racjonalnych i rozsądnych wniosków. Jednak za „narodziny badań nad strategiami uczenia się języków obcych” jest uznawany artykuł Rubin (1975) „What the good language learner can teach us”, gdzie autorka skupia się na badaniach i określeniu cech i strategii dobrych uczniów, słusznie twierdząc, że takie strategie mogą być udostępnione uczniom odnoszącym mniejsze sukcesy w nauce języka obcego. Badania nad strategiami w latach 70-tych skupiały się na wyszczególnieniu cech i strategii dobrych uczniów oraz klasyfikacjach strategii uczenia się języków obcych. Stern (1975) zaproponował listę dziesięciu strategii lub cech dobrego ucznia, którą później (1983) zredukował do czterech kategorii. Naiman i in. (1978; 1996: 30-33) zmodyfikowali listę dziesięciu cech lub strategii dobrego ucznia, twierdząc, że dobry uczeń:

1. aktywnie angażuje się w proces uczenia się języka,
2. rozwija świadomość języka jako systemu,
3. rozwija świadomość języka jako środka komunikacji i interakcji,
4. akceptuje i radzi sobie z afektywnymi wyzwaniem w procesie uczenia się języka obcego,
5. rozbudowuje i powtarza system drugiego języka (L2) poprzez wnioskowanie i monitorowanie.

Badając zachowania dobrych uczniów, Wesche (1979) doszła do wniosku, że tacy uczniowie używają więcej i bardziej różnorodnych strategii, z których wiele występuje razem.

W kolejnych dekadach badań nad strategiami uczenia się, badacze nadal skupiali swoją uwagę na cechach i strategiach dobrych uczniów, jak również na roli czynników indywidualnych w użyciu strategii (Jones i in., 1987; O'Malley i in., 1985; Reiss, 1981)

oraz autonomii w procesie uczenia się języków obcych (Brown, 1989; Dickinson, 1987; Ellis i Sinclair, 1989; Holec, 1980; Stevick, 1989; Weinstein i in., 1988). Z postępowaniem badań nad strategiami uczenia się języków obcych stało się oczywiste, że istnieje potrzeba w wypracowaniu klarownych i precyzyjnych podstaw teoretycznych, które wyniosą tę dziedzinę poza domenę pragmatyczną (Grenfell i Macaro, 2007: 16). Teoria ta została zacerpnięta z psychologii kognitywnej J. Andersona (1983, 1985), na podstawie której O'Malley i Chamot (1990: 8) podzielili strategie na trzy grupy:

- metapoznawcze (planowanie, monitorowanie, ewaluacja procesów poznawczych),
- poznawcze (mentalne przetwarzanie języka), oraz
- socjoafektywne (radzenie sobie z afektywnymi i społecznymi aspektami w sytuacjach związanych z uczeniem się języka obcego).

Oxford (1990: 16) zaproponowała drugą najbardziej znaną w literaturze przedmiotu typologię strategii, która według autorki jest bardziej szczegółowa i bardziej systematyczna. Klasyfikacja strategii Oxford składa się z dwóch głównych grup: strategie **bezpośrednie** i strategie **pośrednie**. Strategie **bezpośrednie** dzielą się na strategie pamięciowe, kognitywne i kompensacyjne i wspomagają mentalne przetwarzanie języka; strategie **pośrednie**: metakognitywne, afektywne i społeczne wspomagają planowanie, monitorowanie, ewaluację, oraz radzenie sobie z afektywnymi i społecznymi aspektami procesu uczenia się języka obcego. Ellis (1994) i Cohen (1998) wskazują na słaby punkt zaproponowanych typologii twierząc, że nie ma w nich podziału na strategie uczenia się języka i strategie posługiwania się językiem. Ponieważ te dwie najbardziej popularne i najczęściej cytowane typologie strategii uczenia się w dużej mierze pokrywają się, Dörnyei (2005: 169) zasugerował połączenie tych klasyfikacji, eliminując strategie kompensacyjne i łącząc strategie pamięciowe ze strategiami kognitywnymi w typologii Oxford (1990) oraz dzieląc grupę strategii socjoafektywnych w typologii O'Malley i Chamot (1990) na strategie społeczne i afektywne. Ostateczna typologia składa się z czterech grup strategii: **metakognitywne, kognitywne, społeczne i afektywne**. Celem takiego łączenia jest zwiększenie możliwości wyjaśniających oraz zapewnienie większej kompatybilności z dostępnymi wynikami badań (Pawlak, 2011: 23). Oferując innowacyjne, jak również i praktyczne propozycje nauczania i badań nad strategiami uczenia się języków obcych, Oxford (2011: 14-16) zaproponowała nową taksonomię strategii uczenia się. Strategiczny Model Samoregulacji Oxford (tłum. aut.) (S2R) składa się z trzech grup strategii:

- kognitywne (wspomagają konstruowanie, transformację oraz stosowanie wiedzy dotyczącej drugiego języka),
- afektywne (wspomagają budowanie pozytywnych emocji i pomagają utrzymać motywację),
- społeczno-kulturowo-interaktywne (wspomagają uczącego się w komunikacji, w kontekstach społeczno-kulturowych oraz w określeniu tożsamości).

Metastrategie (takie jak planowanie, organizacja, monitorowanie i ewaluacja) wspomagają uczących się w kontrolowaniu i kierowaniu użyciem strategii w każdym wymiarze: kognitywnym, afektywnym i społeczno-kulturowo-interaktywnym. Istnieją więc trzy typy metastrategii:

- meta-kognitywne (pomagają uczącemu się kontrolować użycie strategii kognitywnych),
- meta-afektywne (pomagają kontrolować użycie afektywnych strategii),
- meta-społeczno-kulturowo-interaktywne (umożliwiają kontrolę użycia społeczno-kulturowo-interaktywnych strategii).

Wcześniejsze typologie uwzględniały jedynie metakognitywne strategie, więc ten termin był błędnie używany do nazywania strategii wspomagających użycie strategii nie tylko w wymiarze kognitywnym, lecz także afektywnym i społecznym. Model S2R (Oxford, 2011) wypełnia tę lukę, ponadto pojęcie meta-strategii odzwierciedla wielowymiarowość ucznia.

Analiza literatury przedmiotu pokazuje, że debata na temat definicji oraz klasyfikacji strategii wciąż jeszcze trwa. Po ponad trzydziestu latach intensywnych badań wciąż nie ma zgodnej opinii na temat nie tylko definicji strategii, lecz także terminologii używanej do wyjaśnienia tego, co wykonują uczniowie ucząc się języka obcego. Strategie bywają określane jako taktyki, procesy, ogólne operacje umysłowe lub operacje zaangażowane w przetwarzanie języka (Ellis, 1986), umiejętności uczenia się, podstawowe umiejętności, umiejętności funkcjonalne, potencjalnie świadome plany, świadomie stosowane operacje, zdolności poznawcze, czynności poznawcze, strategie przetwarzania języka lub procedury rozwiązywania problemów (Wenden, 1987:7, 1991:18). Brak jest ponadto zgodnej decyzji co do tego, czy **uczenie się** i **komunikacja** to dwie strony tej samej monety, czy raczej dwa odmienne procesy (Pawlak, 2011: 19). Cohen i Dornyei (2002), Cohen i Macaro (2007) łączą strategie uczenia się (ang. *language learning strategies*) i strategie użycia języka (ang. *language use strategies*) w jedną szeroką kategorię strategii uczącego się języka obcego (ang. *language learner strategies*), podczas gdy Ellis (2008), Griffiths (2008), i Ortega (2009) utrzymują podział na strategie uczenia się języka i strategie komunikacyjne.

Brak terminologicznej i pojęciowej jednoznaczności sprawia, że wypracowanie wyczerpującej definicji strategii uczenia się wydaje się być dużym wyzwaniem. Taka definicja powinna zawierać wyjaśnienie szerokiego wachlarza zachowań uczącego się, włączając procesy mentalne i obserwowalne działania. Wenden (1986: 10) umieszcza strategie w ramach psychologii kognitywnej, definiując je jako „kroki lub operacje myślowe używane w uczeniu się lub rozwiązywaniu problemów, które wymagają bezpośredniej analizy, transformacji lub syntezy materiału w celu magazynowania, wydobywania i użycia wiedzy” (tłum. aut.). Wienstein i Mayer (1986: 315) uważają strategie za „zachowania lub myśli, w które angażuje się uczeń w procesie uczenia się i celem ich jest wpływ na procesy kodowania uczącego się” (tłum. aut.). Inni badacze akcentują obserwowalne zachowania w swoich definicjach strategii. W definicji Oxford (1989: 235) strategie to są zachowania lub działania podejmowane przez uczącego się w celu uczynienia procesu uczenia się bardziej samodzielnym, przyjemnym i ułatwiającym osiągnięcie sukcesu. Ponieważ typologia strategii Oxford (1990) zawierała także procesy myślowe, badaczka wkrótce zamieniła „zachowania i działania” na „kroki”, definiując strategie jako „specyficzne działania, zachowania, kroki, lub techniki podejmowane przez uczących się w celu doskonalenia własnego postępu w rozwoju umiejętności językowych. Takie strategie mogą ułatwić przyswajanie, magazynowanie, wydobywanie, lub użycie nowego

języka” (tłum. aut.) (Oxford, 1990: 8; 1999). Definiując strategie uczenia się, O’Malley i Chamot (1990: 1) podkreślają kognitywny aspekt użycia strategii i charakteryzują strategie jako „specjalne myśli i zachowania podejmowane przez osobę aby wspomóc zrozumienie, przyswojenie lub zachowanie nowej informacji” (tłum. aut.).

Kontrowersje dotyczące pojęcia strategii zostały podsumowane przez Macaro (por. 2006: 325), który uważa, że pomimo imponujących badań w dziedzinie strategii wciąż wiele problemów pozostaje nierozwiązanych z powodu braku klarownych i precyzyjnych podstaw teoretycznych. Wymieniając te problemy, Macaro proponuje model, w którym nie podaje definicji strategii, lecz pokazuje klarowne relacje strategii z innymi domenami uczenia się i użycia języka oraz wymienia serie podstawowych cech strategii: 1. strategie powinny być opisywane w odniesieniu do celu, sytuacji i działań myślowych; 2. strategie są surowym materiałem świadomych kognitywnych procesów i ich skuteczność lub brak skuteczności zależy od sposobu ich użycia lub łączenia; 3. strategie muszą być odróżniane od podświadomych działań, procesów uczenia się języka, umiejętności, planów i stylów uczenia się. Dörnyei i Skehan (2003) i Dörnyei (2005) idą dalej proponując rozwiązanie istniejących problemów i niespójności poprzez rezygnację z pojęcia strategii i skupienie się na koncepcji samoregulacji, co jest według Dörnyei’a bardziej dynamicznym pojęciem niż strategie uczenia się i zawiera kognitywne, metakognitywne, motywacyjne, zachowawcze (ang. *behavioral*) i środowiskowe procesy, w które angażują się uczący się, aby zwiększyć swoje osiągnięcia (Dörnyei, 2005: 191).

3. Strategie uczenia się gramatyki

Na tle imponujących osiągnięć w ponad trzydziestoletniej tradycji badań nad strategiami zaskakującym może wydawać się fakt, że niektóre sprawności i podsystemy językowe są „bardziej zaniedbane” niż inne. Podczas gdy istnieje wiele badań dotyczących opisu, użycia, skuteczności i nauczania strategii czytania, pisania, mówienia, słuchania i uczenia się słownictwa, niewielu badaczy skupia się na tych kwestiach w odniesieniu do wymowy, pragmatyki i gramatyki (Pawlak, 2008b: 109). Oxford, Rang Lee i Park (2007: 117) nazywają strategie uczenia się gramatyki (ang. *GLS – grammar learning strategies*) „drugim kopciuszkiem strategii” (ang. *Second Cinderella of strategies*), zapożyczając ten termin od Vandergrifta (1997), który użył go w odniesieniu do strategii słuchania, podkreślając tym fakt, że strategie te były ignorowane przez badaczy. Taka sytuacja może wydawać się zaskakująca, ponieważ umiejętność użycia form gramatycznych w sposób dokładny i właściwy jest priorytetem dla wielu uczących się języka i odpowiedzialnością nauczyciela jest pokazanie im, w jaki sposób najbardziej skutecznie osiągnąć ten cel (Pawlak, 2009: 44). Anderson (2005: 766) twierdzi, że rola strategii w nauczaniu gramatyki skupiła się bardziej na strategiach pedagogicznych nauczyciela, a nie na strategiach uczącego się gramatyki. Brakuje badań, które wyszczególnią strategie uczenia się, których używają użytkownicy języka obcego (L2), aby opanować gramatykę i zrozumieć elementy gramatyki (Pawlak, 2008b: 110). Tak jak w przypadku doskonalenia innych sprawności lub podsystemów językowych, uczący się ostatecznie powinien decydować, w jaki sposób doskonalic gramatykę języka docelowego (TL) i działania podjęte dla osiągnięcia tego celu mogą nie odzwierciedlać sposobu nauczania

preferowanego przez nauczyciela. Im więcej będziemy wiedzieć, czym są takie działania, kiedy, w jakich okolicznościach i przez jakich uczących się są one stosowane, tym łatwiej będzie promować najbardziej efektywne i użyteczne strategie, promując tym samym autonomię w tej dziedzinie (Pawlak, 2008b: 110).

Oxford, Rang Lee i Park (2007: 117) definiują strategie gramatyczne (podobnie jak wiele innych typów strategii uczenia się języka obcego) jako działania lub myśli stosowane świadomie przez uczących się, aby uczynić uczenie się i/lub użycie języka łatwiejszym, bardziej efektywnym, bardziej wydajnym i przyjemniejszym. Na podstawie badań nad nauczaniem skupionym na formie (ang. *form-focused instruction*) (Doughty, 2003; DeKeyser, 2003; Ellis, 2006) Oxford, Rang Lee i Park (2007: 126-129) wyszczególniają trzy kategorie strategii uczenia się gramatyki: 1. strategie uczenia się gramatyki stosowane w niejawnym uczeniu się, które zawiera skupienie się na formie (ang. *implicit form-focused L2 learning*), 2. strategie uczenia się gramatyki ułatwiające proces jawnego indukcyjnego uczenia się języka obcego (ang. *explicit inductive L2 learning*), 3. strategie uczenia się gramatyki właściwe dla jawnego dedukcyjnego sposobu uczenia się (ang. *explicit deductive learning*). Chociaż klasyfikacja ta jest dobrym punktem wyjścia w badaniach nad strategiami uczenia się gramatyki, ma ona jednak kilka wad. Mianowicie, klasyfikując strategie uczenia się gramatyki (GLS) według sposobów nauczania (ang. *instructional modes*) stosujemy perspektywę skierowaną raczej na nauczyciela niż ucznia, ignorujemy istniejące typologie strategii, akcentujemy strategie kognitywne kosztem innych typów strategii (Pawlak, 2008a, 2009). Alternatywny sposób klasyfikacji strategii uczenia się gramatyki proponuje Pawlak (2008a, 2012), sugerując przyjęcie za punkt odniesienia już istniejące i szeroko akceptowane taksonomie strategii (np. Oxford, 1990; O'Malley i Chamot, 1990).

4. Inteligencja: definicje i teorie

Sternberg (2001a) i Berry (1984) twierdzą, że definicja inteligencji zależy od miejsca, w którym znajdujemy się. Według Spearmana (1927), inteligencja jest rodzajem energii mentalnej, przydzielanej poszczególnym czynnościom i zadaniom umysłowym a ludzie różnią się ilością potencjalnej energii mentalnej, którą dysponują (por. Nęcka, 2003:117-18). Ceci (2001) opisuje inteligencję jako zdolność do skomplikowanego myślenia i rozumowania. Nęcka (2003) twierdzi, że inteligencja składa się z takich podstawowych procesów poznawczych, jak uwaga, pamięć operacyjna i kontrola nad własnymi procesami poznawczymi. Fakt, że istnieje tak wiele definicji inteligencji pokazuje, jak skomplikowanym zjawiskiem jest to pojęcie. Pierwsze próby zdefiniowania inteligencji miały miejsce w 1921 roku, kiedy to wydawcy *Journal of Educational Psychology* zwrócili się do wybitnych naukowców w dziedzinie psychologii z prośbą o wyjaśnienie, czym jest inteligencja. W 1986 roku Sternberg i Detterman powtórzyli tę próbę, prosząc 24 ekspertów o podanie ich definicji inteligencji. Chociaż badacze otrzymali wiele definicji, między innymi: zdolność do abstrakcyjnego myślenia, umiejętność przystosowania się do wymagań środowiska, zdolność zdobywania wiedzy, niezależność i oryginalność, pewien konsensus był widoczny wśród ekspertów, mianowicie, inteligencja charakteryzuje się takimi cechami, jak: adaptacja do wymagań środowiska, podstawowe mentalne

procesy i aspekty myślenia wyższego rzędu, takie jak rozumowanie, rozwiązywanie problemów i podejmowanie decyzji.

Liczba i różnorodność definicji inteligencji obrazują, jak trudno ująć jej istotę i stwierdzić jednoznacznie, co stanowi inteligencję. Spearman (1904a, 1927) sformułował jedną z najbardziej wpływowych teorii w psychologii, dwuczynnikową teorię inteligencji. Spearman zauważył, że istnieją pozytywne korelacje pomiędzy wynikami różnego rodzaju testów na inteligencję, co mogło znaczyć, że osoba, która wykona dobrze jeden test na inteligencję, osiągnie również dobre wyniki w innych zadaniach intelektualnych, niezależnie od tego, czy będą to testy sprawdzające werbalne, matematyczne czy przestrzenne zdolności. Twierząc, że „istnieje naczelną zdolność intelektualna, która leży u podstaw wszystkich czynności intelektualnych i wszystkich szczegółowych uzdolnień” (por. Nęcka, 2003: 28), Spearman nazwał ją inteligencją ogólną, czyli czynnikiem „g”. Drugim czynnikiem jest czynnik specyficzny „s”, czyli zdolności swoiste dla konkretnych domen.

Howard Gardner i Robert Sternberg są najbardziej znanymi przedstawicielami najnowszych trendów w teorii inteligencji. Dostrzegając problemy z redukowaniem inteligencji do jednej, monolitycznej zdolności, Gardner (1983) definiuje to zjawisko jako „zdolność do rozwiązywania problemów lub wytwarzania nowych produktów” (por. Nęcka, 2003: 113) i proponuje teorię wielu inteligencji (ang. *multiple intelligence theory*). Początkowo model inteligencji wielorakich składał się z siedmiu, a teraz z ośmiu inteligencji: inteligencja językowa, matematyczno-logiczna, muzyczna, kinestetyczna, przestrzenna, intrapersonalna, interpersonalna i przyrodnicza. Gardner zasugerował także istnienie inteligencji egzystencjalnej i duchowej. Sternberg (1985, 1988, 2002) uważa, że wiele teorii inteligencji jest nie tyle błędnych, ile niepełnych i proponuje triadową teorię inteligencji. Zgodnie z nazwą teoria obejmuje trzy podgrupy (subteorie): 1. subteoria komponentowa (analityczna), 2. subteoria doświadczeniowa (kreatywna), 3. subteoria kontekstualna (praktyczna). Inteligencja-niezbędna dla osiągnięcia sukcesu w życiu oraz w uczeniu się języków obcych-również obejmuje analityczny, kreatywny i praktyczny aspekt. Triadowa inteligencja Sternberga jest próbą syntezy różnych teorii inteligencji.

Różnorodność definicji i teorii inteligencji odzwierciedla złożoność tego zjawiska. Nęcka (2003: 92) uważa, że „jeśli zdefiniujemy inteligencję jako zdolność umysłową, powinniśmy szukać jej źródeł w mechanizmach przetwarzania informacji przez człowieka” i źródła te „tkwią w sprawnych mechanizmach uczenia się, w zasobnej uwadze, w pojemnej pamięci roboczej, w trafnie dobranych strategiach poznawczych i w rozwiniętych mechanizmach metapoznawczych (w tym silnej kontroli poznawczej)”.

5. Badania empiryczne

Z nielicznych badań nad strategiami uczenia się gramatyki (Droździał-Szelest, 1997; Mystkowska-Wiertelak, 2008) wynika, że nie wszystkie grupy strategii będą w równej mierze skuteczne w procesie uczenia się gramatyki. Używając klasyfikacji zaproponowanej przez O'Malley i Chamot, Droździał-Szelest (1997) wskazuje, że w przypadku gramatyki, strategie używane przez uczniów szkół średnich są w głównej mierze kognitywne, nieoryginalne i odzwierciedlają tradycyjny sposób nauczania. Strategie metako-

gnitywne były używane z o wiele mniejszą częstotliwością, strategie socioafektywne nie były w ogóle stosowane. Pawlak (2008a: 112) uważa, że strategie kognitywne będą najczęściej używane w uczeniu się i utrwalaniu struktur gramatycznych, ponieważ zrozumienie działania reguł wymaga różnego rodzaju analizy, rozumowania oraz głębokiego przetwarzania informacji. W świetle opisanych wyżej badań nad strategiami uczenia się gramatyki oraz biorąc pod uwagę ten fakt, że uczenie się gramatyki wymaga procesów myślowych wyższego rzędu, leżących również u podstaw inteligencji, można twierdzić, że uczący się o bardzo wysokim poziomie inteligencji będą dokonywać skutecznych wyborów w procesie uczenia się i utrwalania struktur gramatycznych. Niniejsza praca jest pierwszym krokiem w badaniu związku pomiędzy inteligencją a użyciem strategii uczenia się gramatyki.

5.1. Cel badania

Celem badania było ustalenie czy inteligencja ma wpływ na wybór strategii uczenia się gramatyki oraz odpowiedź na pytania:

1. Jaka jest częstotliwość użycia strategii uczenia się gramatyki przez respondentów?
2. Jakie strategie uczenia się gramatyki są najczęściej używane przez uczących się o bardzo wysokim, wysokim, powyżej przeciętnego i przeciętnym poziomie inteligencji?

5.2. Uczestnicy i przebieg badania

Badaniem zostało objętych 45 studentów Państwowej Szkoły Wyższej im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej. Respondentami byli studenci kierunków Informatyka, Bezpieczeństwo Narodowe, Budownictwo i Zarządzanie. Uczestnicy badania prezentowali poziom znajomości języka angielskiego na poziomie A2 i B1. Pierwsza część – badanie poziomu inteligencji – zostało przeprowadzone przez psychologa w marcu 2012 roku, natomiast badanie użycia strategii uczenia się gramatyki – w październiku 2013 roku.

5.3. Narzędzia badawcze

Do zbadania poziomu inteligencji studentów został użyty test Matryc Progresywnych Ravena. Powodem wyboru Matryc Progresywnych Ravena był fakt, że test ten został skonstruowany w taki sposób, żeby zminimalizować wpływ kultury i języka na wynik testu, polegając na rozwiązywaniu niewerbalnych problemów, które nie wymagają znajomości kultury i języka poszczególnych krajów. Wyniki testu pozwoliły podzielić grupę uczestników na cztery podgrupy: 1. studenci o bardzo wysokim poziomie inteligencji, 2. studenci o wysokim poziomie inteligencji, 3. studenci o poziomie inteligencji powyżej przeciętnego, 4. studenci o przeciętnym poziomie inteligencji.

| Nr | Poziom inteligencji | Ilość studentów |
|----|-----------------------------------|-----------------|
| 1. | Bardzo wysoki | 10 |
| 2. | Wysoki | 7 |
| 3. | Zdecydowanie powyżej przeciętnego | 12 |
| 4. | Przeciętny | 16 |

Tabela 1. Wynik testu Matryc Progresywnych Ravena.

Uczestnicy badania wypełnili kwestionariusz składający się z 44 pytań wymagających odpowiedzi *tak/nie*. Kwestionariusz został zaprojektowany na podstawie taksonomii strategii zaproponowanej przez Cohena i Dörnyei'a (2002) oraz taksonomii strategii uczenia się gramatyki zaproponowanej przez Pawlaka na konferencji „Autonomy in language learning and teaching: Techniques, strategies and resources” (Konin, Maj 8-10, 2012). Lista strategii uczenia się gramatyki została sporządzona na podstawie strategii wymienionych przez Oxford (2007), Pawlaka (2008b), Mystkowską-Wiertelak (2008), oraz rozmów ze studentami.

6. Wyniki badań

Lista pytań, na które odpowiadali respondenci została podzielona na cztery części: 1. strategie metakognitywne, 2. strategie kognitywne, 3. strategie społeczne, 4. strategie afektywne. Pierwsze cztery tabele ilustrują procentowy wynik użycia poszczególnych strategii uczenia się gramatyki przez grupy uczących się o bardzo wysokim, wysokim, powyżej przeciętnego i przeciętnym poziomie inteligencji. Tabela 6 podsumowuje wynik badania przedstawiając średnie użycie strategii uczenia się gramatyki oraz średnie użycie czterech grup strategii uczenia się gramatyki przez badanych respondentów o różnych poziomach inteligencji. Tabela 2 przedstawia wynik badania dotyczący użycia poszczególnych strategii metakognitywnych.

| Strategie | | Studenci o bardzo wysokim poziomie inteligencji | Studenci o wysokim poziomie inteligencji | Studenci o poziomie inteligencji powyżej przeciętnego | Studenci o przeciętnym poziomie inteligencji |
|---------------------------------|---|---|--|---|--|
| Strategie metakognitywne | | % | % | % | % |
| 1. | Staram się używać języka angielskiego tak często jak jest to możliwe. | 70 | 71 | 75 | 56 |
| 2. | Zauważam popełniane przeze mnie błędy gramatyczne. | 60 | 71 | 58 | 50 |
| 3. | Staram się poprawiać swoje błędy gramatyczne. | 80 | 86 | 92 | 94 |
| 4. | Szukam bardziej efektywnych sposobów uczenia się gramatyki języka angielskiego. | 50 | 14 | 50 | 50 |
| 5. | Znam swoje mocne strony. | 80 | 57 | 67 | 69 |
| 6. | Wiem, co powinienem/ powinnam udoskonalić. | 70 | 86 | 67 | 81 |

cd. Tabeli nr 2

| | | | | | |
|----|---|----|----|----|----|
| 7. | Po konwersacji (lub lekcji) poświęcam czas na refleksję, analizując co powiedziałem/ powiedziałaam, szczególnie analizując to, co zostało poprawione. | 40 | 29 | 33 | 44 |
| 8. | Kiedy nie potrafię wykonać poprawnie wszystkich zadań, wracam do powtarzania reguł i wyjaśnień. | 80 | 43 | 75 | 88 |

Tabela 2. Użycie metakognitywnych strategii uczenia się gramatyki przez uczących się o różnym poziomie inteligencji.

Tabela 3 ilustruje procentowe użycie strategii kognitywnych przez respondentów o bardzo wysokim, wysokim, powyżej przeciętnego i przeciętnym poziomie inteligencji. Strategie kognitywne stanowią najbardziej liczną grupę w badaniu, ponieważ podczas przygotowywania kwestionariusza były one najczęściej wymieniane jako strategie wspomagające uczenie się i utrwalanie struktur gramatycznych.

| Strategie | | Studenci o bardzo wysokim poziomie inteligencji | Studenci o wysokim poziomie inteligencji | Studenci o poziomie inteligencji powyżej przeciętnego | Studenci o przeciętnym poziomie inteligencji |
|-----------------------------|--|---|--|---|--|
| Strategie kognitywne | | % | % | % | % |
| 1. | Zwracam uwagę na struktury gramatyczne, kiedy ktoś mówi w języku angielskim. | 50 | 57 | 75 | 63 |
| 2. | Zwracam uwagę na struktury gramatyczne, kiedy ja mówię w języku angielskim. | 70 | 86 | 75 | 69 |
| 3. | Zwracam uwagę na struktury gramatyczne, kiedy czytam w języku angielskim. | 100 | 50 | 83 | 75 |
| 4. | Zwracam uwagę na struktury gramatyczne oglądając programy telewizyjne lub filmy w języku angielskim. | 70 | 71 | 58 | 69 |
| 5. | Zwracam uwagę na struktury gramatyczne komunikując się w języku angielskim. | 80 | 57 | 83 | 44 |
| 6. | Używam zeszytu do notowania nowych reguł i przykładów. | 40 | 57 | 67 | 69 |

Związek pomiędzy inteligencją a strategiami uczenia się gramatyki

| | | | | | |
|-----|--|----|----|----|----|
| 7. | Analizuję diagramy, wykresy, tabele przy uczeniu się gramatyki. | 40 | 14 | 25 | 50 |
| 8. | Wykonuję wiele testów i ćwiczeń gramatycznych. | 30 | 0 | 0 | 13 |
| 9. | Korzystam z książek gramatycznych. | 20 | 43 | 50 | 38 |
| 10. | Umieszczam przykłady zdań na ścianie. | 10 | 0 | 8 | 6 |
| 11. | Analizuję pisane przeze mnie testy gramatyczne. | 60 | 43 | 33 | 75 |
| 12. | Zaznaczam nowe struktury kolorem. | 10 | 29 | 17 | 31 |
| 13. | Tłumaczę struktury gramatyczne dosłownie. | 50 | 71 | 50 | 63 |
| 14. | Próbuję znaleźć związek pomiędzy tym, co już wiem i nowymi rzeczami, których uczę się w języku angielskim. | 70 | 71 | 58 | 81 |
| 15. | Tworzę zdania z nowymi strukturami gramatycznymi, aby je lepiej zrozumieć i zapamiętać. | 50 | 71 | 25 | 56 |
| 16. | Staram się zrozumieć każdą zasadę gramatyczną. | 60 | 57 | 67 | 81 |
| 17. | Staram się wyobrazić sytuację, w której mógłbym użyć nową strukturę gramatyczną. | 50 | 71 | 58 | 63 |
| 18. | Potrafię utworzyć regułę na podstawie analizy przykładów. | 60 | 57 | 42 | 44 |
| 19. | Powtarzam lekcji gramatyki. | 60 | 14 | 50 | 44 |
| 20. | Zwracam uwagę na regułę, którą podaje nauczyciel lub książka. | 80 | 86 | 83 | 75 |
| 21. | Tworzę nowe zdania na podstawie reguł gramatycznych. | 60 | 57 | 50 | 50 |
| 22. | Zapamiętuję reguły dotyczące często używanych struktur gramatycznych. | 40 | 57 | 42 | 63 |
| 23. | Parafrazuję nową poznaną regułę, ponieważ rozumiem ją lepiej, jeśli sformułuję ją swoimi własnymi słowami. | 60 | 57 | 83 | 80 |

cd. Tabeli nr 3

| | | | | | |
|-----|--|----|----|----|----|
| 24. | Próbuję formułować regułę na podstawie dostępnych wskazówek. | 40 | 29 | 75 | 63 |
| 25. | Uczę się reguł i struktur gramatycznych na pamięć. | 40 | 14 | 17 | 56 |

Tabela 3. Użycie kognitywnych strategii uczenia się gramatyki przez uczących się o różnym poziomie inteligencji.

W tabeli 4 przedstawione są wyniki użycia społecznych strategii uczenia się gramatyki przez respondentów o bardzo wysokim, wysokim, powyżej przeciętnego i przeciętnym poziomie inteligencji.

| Strategie | | Studenci o bardzo wysokim poziomie inteligencji | Studenci o wysokim poziomie inteligencji | Studenci o poziomie inteligencji powyżej przeciętnego | Studenci o przeciętnym poziomie inteligencji |
|----------------------------|--|---|--|---|--|
| Strategie społeczne | | % | % | % | % |
| 1. | Lubię być poprawianym mówiąc w języku angielskim. | 60 | 71 | 67 | 81 |
| 2. | Ćwiczę struktury gramatyczne wspólnie z innymi studentami robiąc wiele testów i ćwiczeń. | 10 | 0 | 8 | 31 |
| 3. | Pracuję z innymi studentami, żeby mieć możliwość zastosowania reguł gramatycznych. | 20 | 14 | 17 | 38 |
| 4. | Proszę osoby, które mówią w języku angielskim lepiej o pomoc. | 70 | 71 | 58 | 69 |
| 5. | Korzystam z portali społecznościowych (Skype), żeby rozmawiać w języku angielskim. | 60 | 57 | 25 | 44 |

Tabela 4. Użycie społecznych strategii uczenia się gramatyki przez uczących się o różnym poziomie inteligencji.

Tabela 5 przedstawia częstotliwość użycia afektywnych strategii uczenia się gramatyki przez studentów o bardzo wysokim, wysokim, powyżej przeciętnego i przeciętnym poziomie inteligencji.

| Strategie | | Studenci o bardzo wysokim poziomie inteligencji | Studenci o wysokim poziomie inteligencji | Studenci o poziomie inteligencji powyżej przeciętnego | Studenci o przeciętnym poziomie inteligencji |
|----------------------------|---|---|--|---|--|
| Strategie afektywne | | % | % | % | % |
| 1. | Zachęcam siebie do mówienia w języku angielskim, nawet jeśli boję się popełnić błąd. | 60 | 71 | 58 | 75 |
| 2. | Ćwiczę struktury gramatyczne ponieważ lubię uczyć się gramatyki. | 10 | 14 | 0 | 25 |
| 3. | Ćwiczę struktury gramatyczne, ponieważ uważam, że gramatyka jest ważna w procesie uczenia się języka obcego. | 70 | 57 | 83 | 100 |
| 4. | Zmuszam siebie do uczenia się gramatyki | 60 | 71 | 58 | 56 |
| 5. | Zachęcam siebie do ćwiczenia struktur gramatycznych | 50 | 14 | 33 | 44 |
| 6. | Kiedy czuję się zniechęcony/ zniechęcona ucząc się gramatyki, mówię do siebie, że muszę kontynuować, aby osiągnąć swój cel. | 90 | 71 | 33 | 88 |

Tabela 5. Użycie afektywnych strategii uczenia się gramatyki przez studentów o różnym poziomie inteligencji.

Jak przedstawia Tabela 6, metakognitywne strategie są używane przez 64% studentów. Analiza zależności użycia strategii uczenia się gramatyki od poziomu inteligencji wskazuje, że metakognitywne strategie są najbardziej popularne wśród uczących się o przeciętnym poziomie inteligencji oraz studentów o bardzo wysokim poziomie inteligencji (66%). Następną pozycję zajmują uczący się o poziomie inteligencji powyżej przeciętnego (65%), podczas gdy najmniej popularne są te strategie wśród studentów o wysokim poziomie inteligencji (57%). Strategie kognitywne są używane przez 52% studentów i są najczęściej stosowane przez uczących się o przeciętnym poziomie inteligencji (57%), następną pozycję zajmują studenci o bardzo wysokim poziomie inteligencji (52%), poziomie inteligencji powyżej przeciętnego (51%) i 49% studentów z wysokim IQ. Analizując społeczne strategie uczenia się gramatyki, zauważamy, że są one najczęściej używane przez studentów z przeciętnym poziomem inteligencji (53%), mniej popularne są te strategie wśród studentów z bardzo wysokim i wysokim IQ (44%, 43%), podczas gdy najrzadziej używane są te strategie przez studentów z poziomem inteligencji powyżej przeciętnego (35%). Średnie użycie strategii społecznych to 44%. Ten wzór również powtarza się przy strategiach afektywnych. Te strategie są najczęściej sto-

sowane przez studentów o przeciętnym poziomie inteligencji (65%). Następne pozycje zajmują studenci o wysokim (57%), bardzo wysokim (50%) oraz poziomie inteligencji powyżej przeciętnego (44%). Analiza wyników ankiety wskazuje, że studenci o przeciętnym poziomie inteligencji używają strategii uczenia się gramatyki najczęściej (61%), drugą pozycję zajmują studenci z bardzo wysokim IQ – 55%. O wiele mniejszą wartość wykazuje grupa studentów o wysokim poziomie inteligencji (50%), najmniej popularne są te strategie wśród studentów o poziomie inteligencji powyżej przeciętnego (49%).

| | Strategie | Bardzo wysokie IQ | Wysokie IQ | Powyżej przeciętnego IQ | Przeciętne IQ | Średnia |
|--------------------------|----------------|-------------------|------------|-------------------------|---------------|---------|
| 1. | Metakognitywne | 66 | 57 | 65 | 67 | 64 |
| 2. | Kognitywne | 52 | 49 | 51 | 57 | 52 |
| 3. | Społeczne | 44 | 43 | 35 | 53 | 44 |
| 4. | Afektywne | 57 | 50 | 44 | 65 | 54 |
| Średnie użycie strategii | | 55% | 50% | 49% | 61% | 53% |

Tabela 3. Użycie poszczególnych strategii uczenia się gramatyki przy różnym poziomie inteligencji

7. Podsumowanie

Analiza wyników badania wykazuje, że strategie metakognitywne są najbardziej popularnymi strategiami wśród respondentów (63%). Ten fakt jednak nie powinien być zaskakujący, ponieważ respondentami są studenci szkoły wyższej, którzy są w pewnym stopniu uczniami autonomicznymi i przyjmują dużą część odpowiedzialności za proces uczenia się języka obcego. Drugą najbardziej popularną wśród respondentów grupą są strategie afektywne, co pokazuje, że studenci potrafią przejąć kontrolę nad swoimi emocjami i podtrzymywać motywację w procesie uczenia się języka obcego. Strategie społeczne okazały się być najmniej popularnymi strategiami używanymi przez respondentów w procesie uczenia się gramatyki (44%). Zaskakującym może wydawać się fakt, że studenci o bardzo wysokim poziomie inteligencji nie są najczęstszymi użytkownikami strategii uczenia się gramatyki. Fakt ten może być wyjaśniony tym, że studenci o wysokim poziomie inteligencji używają swoich własnych, efektywnych strategii uczenia się lub potrafią łączyć strategie w bardziej efektywny sposób. Ponieważ więcej nie znaczy lepiej (Yamamori et al., 2003), jakościowa analiza strategii uczenia się gramatyki dałaby bardziej kompletny obraz.

Literatura

- Anderson, N., 2005, L2 learning strategies, w: E. Hinkel (red.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey, s. 757-771.
- Brown, H.D., 1989, *A practical guide for language learning: A fifteen-week program of strategies for success*, McGraw-Hill, New York.

- Ceci, S.J., 2001, IQ Intelligence: The Surprising Truth, *Psychology Today*, July-August, s. 46-53.
- Cohen, A.D., 1998, *Strategies in Learning and Using a Second Language*, Longman, London. Cummins, J., 1981b, The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students, w: California State Department of Education (red.), *Schooling and Language Minority students: A Theoretical Framework*, Evaluation, Dissemination and Assessment Center, Los Angeles, CA, s. 3-50.
- Cummins, J., 2000, *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Cross-fire*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Dickinson, L., 1987, *Self-instruction in language learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Dörnyei, Z., 2005, *The Psychology of the Language Learner. Individual Differences in Second Language Acquisition*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- Dörnyei, Z., Skehan, P., 2003, Individual differences in second language learning, w: C.J. Doughty, M.H. Long (red.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Blackwell, Oxford, s. 589-630.
- Drożdżał-Szelest, K., 1997, *Language Learning Strategies in the Process of Acquiring a Foreign Language*, MOTIVEX, Poznań.
- Ellis, R., 1986, *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford University Press, Oxford.
- Ellis, R., 1994, *The study of Second Language Acquisition*, Oxford University Press, Oxford. Ellis, R., 2006, Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective, *TESOL Quarterly*, 40, s. 83-107.
- Ellis, G., Sinclair, B., 1989, *Learning to Learn English. A course in learner training*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Gardner, H., 1983, *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*, Basic Books, New York.
- Grenfell, M., Macaro, E., 2007, Claims and critiques, w: A.D. Cohen, E. Macaro (red.), *Language Learner strategies: Thirty Years of Research and Practice*, s. 9-28.
- Griffith, C., 2008, *Lessons from good language learners*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Holec, H., 1980, Learner training: Meeting needs in self-directed learning, w: H.B. Altman, C.V. James (red.), *Foreign language learning: Meeting individual needs*, Pergamon, Oxford, s. 30-45.
- Jones, B.F., Palinscar, A.S., Ogle, D.S., Carr, E.G., 1987, *Strategic teaching and Learning: Cognitive Instruction in the Content Areas*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.
- Macaro, E., 2006, Strategies for language learning and for language use: Revising the theoretical framework, *The Modern Language Journal*, 90/3, s. 320-337.
- Mystkowska-Wiertelak, A., 2008b, The use of grammar learning strategies among secondary school students, w: M. Pawlak (red.), *Investigating English Language Learning and Teaching*, Adam Mickiewicz University Press, Poznań-Kalisz, s. 139-148.

- Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H.H., Todesco, A., 1978, *The Good Language Learner. A Report, Research in Education Series 7*, The Ontario Institute for Studies in Education, Ontario.
- Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H.H., Todesco, A., 1996, *The Good Language Learner. Modern Languages in Practice 4: Multilingual Matters*, The Ontario Institute for Studies in Education, Ontario.
- Nęcka, E., 2003, *Inteligencja. Geneza, Struktura, Funkcje*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- O'Malley, J.M., Chamot, A.U., Stewner-Manzanares, G., Russo, R.P., Kupper, L., 1985a, Learning strategies used by beginner and intermediate ESL students, *Language Learning*, 35/1, s. 21-46.
- O'Malley, J.M., Chamot, A. U., 1990, *Learning strategies in second language acquisition*, Cambridge University Press, New York.
- Oxford, R.L., 1989, Use of language learning strategies: a synthesis of studies with implications for strategy training, *System*, 17/2, s. 235-247.
- Oxford, R.L., 1990, *Language Learning Strategies: What every teacher should know*, Newbury House, New York.
- Oxford, R.L., 1999, Relationships between second language learning and language proficiency in the context of learner autonomy and self-regulation, *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 38, s. 108-126.
- Oxford, R.L., 2011, *Teaching and researching language learning strategies*, Pearson Longman, Harlow.
- Oxford, R. L., Rang Lee, K., Park, G., 2007, L2 grammar strategies: the Second Cinderella and beyond, w: A.D. Cohen, E. Macaro (red.), *Language learner strategies*, Oxford University Press, Oxford, s. 117-139.
- Pawlak, M., 2008b, Advanced learner's use of strategies for learning grammar: a diary study, w: M. Pawlak (red.), *Investigating English Language Learning and Teaching*, Adam Mickiewicz University Press, Poznań-Kalisz, s. 109-125.
- Pawlak, M., 2009, Grammar learning strategies and language attainment: Seeking a relationship, *Research in Language*, 7, s. 43-60.
- Rubin, J., 1975, What 'the good language learner' can teach us, *TESOL Quarterly*, 9/1, s. 41-51.
- Rubin, J., 1987, Learner Strategies: Theoretical assumptions, research, history, and typology, w: A.L. Wenden (red.), *Learner Strategies in Language Learning*, Prentice Hall, Cambridge, s. 15-30.
- Sasaki, M., 1993, Relationships Among Second Language Proficiency, Foreign Language Aptitude, and Intelligence: a Structural Equation Modeling Approach, *Language Learning*, 43, s. 313-344.
- Spearman, C., 1927, *The Abilities Of Man*, Macmillan, London.
- Stern H.H., 1975, What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Language Review*, 31/2, s. 304-318.
- Sternberg, R.J., 1988, *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*, Viking, New York.
- Stevick, E.W., 1998, *Success in Foreign Languages*, Prentice Hall, New York/London.

- Vandergrift, L., 1997, The Cinderella of communication strategies: Receptive strategies in interactive listening, *Modern Language Journal*, 81, s. 494-505.
- Wienstein, C., Goetz, E.T., Alexander, P.A. (red.), 1988, *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation*, Academic Press, San Diego.
- Wenden, A.L., 1986, Helping Language Learners think about learning, *ELT Journal*, 40/1, s. 3-12.
- Wenden, A.L., 1991, *Learner strategies for learner autonomy*, Prentice-Hall International, London.
- Wesche, M.B., 1979, Learning behaviors of successful adult students on intensive language training, *Canadian Modern Language Journal*, 35, s. 415-427.

(liczba znaków ze spacjami: 42757)

Edyta Klimiuk, Urszula Szalast-Bytys

Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

Teoria i praktyka w nauczaniu obcojęzycznej leksyki (na przykładzie języka rosyjskiego)

W przedstawionym artykule autorki podejmują temat kształtowania kompetencji leksykalnej na studiach wyższych. Część pierwsza artykułu poświęcona jest pamięci, jej funkcjonowaniu, rodzajom, zmianom związanym z wiekiem oraz wpływowi, jaki wywiera ona na przyswajanie obcojęzycznej leksyki. W drugiej i trzeciej części przedstawiane są różne konkretne procedury dydaktyczne, ćwiczenia (na przykładzie języka rosyjskiego), które są i mogą być wykorzystywane zarówno podczas zajęć praktycznej nauki języka, jak i w pracy samodzielnej studentów w celu wspomagania zapamiętywania, poszerzania zasobów obcojęzycznej leksyki, a w końcowym rezultacie zwiększenia efektywności procesu akwizycji języka obcego.

1. Uwagi wstępne

Zjawiska częste i rozpowszechnione w życiu człowieka nierzadko znajdują odzwierciedlenie w znanych przysłowiach i powiedzeniach. Jedno z tego typu powiedzeń obrazuje nasze chwilowe problemy z pamięcią. „Mam to na końcu języka” – mówią Polacy, próbując usilnie przypomnieć sobie jakieś słowo bądź wyrażenie; „У меня это слово на языке вертится” – wtórują Rosjanie, z nie mniejszym wysiłkiem poszukując w myślach potrzebnego wyrazu; „It is on the tip of my tongue” – powiadają Anglicy, którym również nie obce są podobne rozterki. Opisane luki w pamięci zdarzają się wszystkim i nie są zależne ani od wykształcenia, ani zasobu leksykalnego w języku ojczystym. Z takimi samymi (choć wydaje się, że o wiele częstszymi) próbami męczącego przypomnienia potrzebnego zwrotu borykają się również ci, którzy uczą się języka obcego. Częstotliwość wspomnianych manipulacji myślowych zależy od różnych czynników, m.in. stopnia opanowania danego języka, intensywności kontaktu z nim, zaangażowania w naukę, ale także od wydajności i sprawności pamięci.

Ze względu na specyfikę samego obiektu uczenia się (język), wiedzę, która musi zostać przyswojona, nawyki i umiejętności, które mają być ukształtowane, pamięć odgrywa kluczową rolę, więc jej sprawne funkcjonowanie jest konieczne w odtwarzaniu niezbędnych w komunikacji wyrażen leksykalnych i rządzących nimi struktur gramatycznych. J. Arabski zauważa: „aby sprawnie posługiwać się na co dzień np. angielskim, należy znać jego podstawowy system gramatyczny i co najmniej kilka tysięcy słów. Informacje te musimy przechowywać w mózgu. Cała obecna technologia ze zgromadzonymi bitami informacji do języka się więc nie odnosi i pamięć odrywa w tym przypadku rolę szczególną” (Arabski, 1997: 99-100). Ową konieczność przyswojenia minimum leksykalno-gramatycznego dostrzegają również sami uczniowie już w początkowym okresie nauki języka obcego, słusznie traktując go w kolejnych etapach przyswajania języka jako niezbędnik, budulec

każdej sytuacji komunikacyjnej, zapewniający skuteczność przekazu i odbioru informacji oraz zapobiegający wystąpieniu blokady w komunikacji. Rozszerzanie zasobu leksykalnego, rozwijanie kompetencji leksykalnej¹ i wspomaganie towarzyszących jej procesów pamięciowych, staje się zatem – obok kształtowania kompetencji komunikacyjnej – jednym z podstawowych celów w procesie nauczania języka obcego.

2. Pamięć a nauka języka obcego

Najprościej, w potocznym rozumieniu tego terminu, *pamięć* określamy jako pewną umiejętność człowieka do zapisywania, zapamiętywania, przechowywania w umyśle określonych informacji oraz przypominania ich sobie. W praktyce życia codziennego zauważamy, że funkcjonowanie pamięci jest sprawą indywidualną – różni się długością i trwałością „magazynowanych” w niej wiadomości, a także wysiłkiem i tempem, w jakim przypominamy sobie zapamiętane już treści. W literaturze przedmiotu spotykamy różne określenia pojęcia „pamięć”, np. Anderson podkreśla, że „pamięć jest względnie trwałym zapisem doświadczenia, które znajduje się u podłoża uczenia się” (Anderson, 1998: 22).

W procesie nauczania języka obcego, gdy zderzamy się z mnogością leksyki, struktur gramatycznych, wiedzy językowej i pozajęzykowej, pamięć stanowi jeden z najistotniejszych czynników indywidualnych, determinujących przyswojenie materiału językowego. W literaturze wyodrębnia się trzy fazy pamięci: zapamiętywanie/kodowanie – przechowywanie – przywoływanie/odtworzenie (por.: np. Kurcz, 1995: 8-9; Komorowska, 2011: 125-126), a na podstawie mechanizmów, zjawisk charakterystycznych dla każdego z tych etapów, wyróżnia się kilka typów pamięci. Z racji tego, że ich rola w funkcjonowaniu człowieka jest różna, skupimy się jedynie na tych, które wykazują najbardziej widoczny wpływ na naukę języka obcego, w szczególności opanowanie obcojęzycznej leksyki.

Napływające do ucznia sygnały sensoryczne są w pierwszej kolejności przetwarzane przez pamięć krótkotrwałą (świeżą), a następnie przechodzą do pamięci długotrwałej. Pierwsza z nich, ze względu na swoje właściwości – ograniczoną pojemność (7+/-2 jednostki) i czas przechowywania (2-3 minuty) – stanowi istotny moment w kontakcie z obcojęzycznym, w tym leksykalnym, materiałem, szczególnie wtedy, gdy jest on skomplikowany pod względem budowy, znaczenia, zapisu graficznego, wymowy itd. (por. Arabski, 1997: 101-102), co uzależnia jego przeniesienie do pamięci długotrwałej. Jak słusznie podkreśla David Fontana, „bez wątplenia ten transfer z pamięci krótkoterminowej do długoterminowej jest istotny dla procesu uczenia się” (Fontana, 1995: 171) i w dużej mierze zależy od ilości powtórzeń nowego materiału oraz zastosowanych indywidualnych strategii zapamiętywania.

¹ W literaturze przedmiotu najczęściej mówi się o kompetencji lingwistycznej (językowej), której podstawowym znacznikiem jest znajomość podsystemów językowych, w tym leksykalnego, oznaczająca opanowanie leksyki języka obcego wraz z jej znaczeniem oraz umiejętność praktycznego posługiwania się nią w komunikacji (por.: Komorowska, 2011: 10-11; Азимов, Шукин, 2010: 362-363). Raczyńska, pisząc o kompetencjach w uczeniu się i nauczaniu języka obcego według standardów „Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego” wydanych przez Radę Europy, w ramach wspomnianej kompetencji lingwistycznej wyróżnia kompetencję leksykalną – wiedzę i umiejętności w zakresie stosowania jednostek leksykalnych danego języka (słowa, wyrażenia, frazeologizmy, idiomy, gotowe zwroty itd.) oraz powiązaną z nią kompetencję semantyczną, która w kontekście słownictwa oznacza m.in. znajomość znaczenia wyrazów, umiejętność świadomego ich doboru i kontroli w komunikacji czy też zauważanie powiązań leksyki z ogólnym kontekstem wypowiedzi (<http://spnjo.polsl.pl/konferencja/materialy/referaty/raczyńska.pdf>).

Sposób, w jaki uczący się podchodzi do zapamiętania nauczanego materiału, ma również znaczny wpływ na jego efektywne przyswojenie. W zależności od tego, na ile angażuje w ten proces świadomość i swój czynny udział, wyróżniamy pamięć mimowolną i dowolną lub świadome i automatyczne zapamiętywanie (por.: Акишина, Каран, 2008: 176; Komorowska, 2011: 125). Pamięć mimowolna uaktywnia się bez wiedzy i woli człowieka, działając poza progiem naszej świadomości. Uczenie się/zapamiętywanie zachodzi zatem np. poprzez obcowanie z dźwiękami mowy obcojęzycznej, tekstem czytany, obserwowanie danej sytuacji komunikacyjnej i towarzyszących jej zachowań werbalnych oraz pozawerbalnych. Z sytuacji codziennych i nauki szkolnej wiemy jednak, że taki rodzaj zapamiętywania nie zawsze jest udziałem osób uczących się i nie każda informacja niejako mimochodem, trwale zapisuje się w naszej pamięci. Najczęściej zapamiętanie wymaga kontrolowanego, a zatem świadomego procesu, którego cechami charakterystycznymi będą wysiłek, skupienie uwagi, koncentracja na zadaniu, włączenie określonych sposobów, konkretnych działań, które ułatwią uczącemu się opanowanie materiału językowego.

Nie mniej ważna okazuje się również umiejętność organizowania przez uczącego się treści, które ma zapamiętać, w pewną spójną całość. Nie od dziś, dość często na zajęciach nauczyciele wypowiadają słowa, które określają sposób, w jaki uczniowie zapamiętali dany materiał językowy, a mianowicie „wyczyłeś się na pamięć”, „wykułeś go”, „wyklepałeś z pamięci” itd. Z przytoczonych określeń wyłaniają się kolejne rodzaje pamięci: mechaniczna, oznaczająca zapamiętanie bez zrozumienia, bez doszukiwania się sensu, powiązań między jednostkami języka oraz logiczna, bazująca na dążeniu do spójnego, sensownego powiązania materiału językowego w pewną całość (por. Arabski, 1997: 100).

Mechaniczne zapamiętywanie jest typowe dla początkowych okresów nauki. Dziecko nie widzi problemu w zapamiętywaniu pojedynczych, niepowiązanych ze sobą logicznie ciągów słów, form, zwrotów, ponieważ ten proces nadmiernie go nie obciąża, nie sprawia trudności. W późniejszych latach nauka języka obcego oparta wyłącznie na zarysowanej powyżej sytuacji stanowi poważny problem i znacząco wpływa na efekty nauczania – mechaniczne zapamiętanie wymaga u starszych uczniów wysiłku i większej ilości czasu, a w związku z tym niektórych z nich może zniechęcać do nauki. Dlatego istotnego znaczenia nabierają takie procesy i operacje intelektualne związane z pamięcią logiczną, jak indukcja, dedukcja, grupowanie według podobieństw semantycznych czy kojarzenie (por. Акишина, Каран, 2008: 177). Choć zdarza się, że mechaniczne zapamiętywanie materiału językowego poprzez odpowiednie przeprowadzenie tego procesu – duża liczba powtórzeń w odpowiednich odstępach czasowych – może przynieść również pozytywny skutek (zapamiętanie wyrazów, określonych form, całych zwrotów, wierszy itd.), to jednak „dzięki zapamiętywaniu logicznemu przyswajany materiał poddawany jest „obróbce” myślowej. Wysiłek myślowy zmierzający do zrozumienia znaczenia odbieranych informacji oraz próby ich odniesienia do już posiadanej wiedzy przez porównywanie i ocenienie pozwala na organizowanie oraz zapamiętanie treści. W ten sposób przyswajane informacje są łatwiej wydobywane z pamięci” (Dźwierzyńska, 2009: 16).

Rozważając problem pamięci w powiązaniu z nauczaniem języka obcego, należy mieć na uwadze również rodzaj bodźca wpływającego na przyswojenie przez uczących się treści językowych. Słusznie podkreśla się znaczenie pamięci wzrokowej/ikonicznej, słuchowej/echonicznej i motorycznej (por.: Kurcz, 1995; Arabski, 1997; Акишина, Каран, 2008)

w lepszym opanowaniu i zrozumieniu materiału językowego. Organizacja procesu nauczania języka obcego, w którym dla osiągnięcia zamierzonych celów dydaktycznych szeroko wykorzystuje się różnego rodzaju pomoce (podręcznik, zawarte w nim ćwiczenia, tablice leksykalno-gramatyczne, rysunki, schematy, diagramy, filmy itd.), stawia niejako na pierwszym miejscu pamięć wzrokową. Jednakże nie mniej istotną rolę pełni wspomaganie przyswajania materiału językowego środkami słuchowymi (muzyka, piosenki, rymowanki, wierszyki, łamacze języka itd.) i aktywizowanie w tym celu pamięci echonicznej, pomocnej przy zapamiętywaniu zagadnień związanych z foniczną stroną języka (intonacja, akcent, rytm, wymowa). U grona uczących się znaczący wpływ na procesy pamięciowe zauważa się poprzez włączenie w proces nauki mimiki, ruchu, gestów związanych z pamięcią motoryczną. W praktyce nauczania obserwuje się również osoby o mieszanym typie pamięci (wzrokowo-słuchowym, wzrokowo-motorycznym). Badania prowadzone nad zapamiętywaniem i jego wpływem na proces uczenia się wskazują, że człowiek poddawany działaniu jednego bodźca zapamiętuje 10% z tego, co czyta, 20% z tego, co słyszy i 30% z tego, co widzi. Jednakże w sytuacji, gdy zostanie on poddany działaniu różnych sygnałów sensorycznych, jest on w stanie zapamiętać 50% tych informacji, które docierają do niego poprzez słuch i wzrok, 70% z tych, które on sam wypowiada i aż 90% z tych, które są wynikiem jego działań (por. Brudnik, Moszyńska, Owczarska, 2003: 8), co stanowi potwierdzenie istotnego wpływu wspomnianych trzech rodzajów pamięci na szybkość i efektywność przyswojenia materiału językowego.

3. Zapamiętujemy leksykę – techniki, sposoby, zasady/rekomendacje

Zakłócenia w sytuacjach komunikacyjnych z użyciem języka obcego mogą mieć różne podłoże, np. błędy fonetyczne lub naruszenie podsystemu składniowego. Bardzo istotnym utrudnieniem, uniemożliwiającym niekiedy komunikację, są również błędy leksykalne. Arabski zwraca uwagę, że „konsekwencje takich błędów mogą być nawet gorsze niż brak wzajemnego porozumienia. Nadawca może się bezwiednie ośmieszyć albo nawet obrazić odbiorcę. Może także wyprodukować wypowiedź poprawną, ale niezgodną z własnymi intencjami” (Arabski, 1997: 191). Kształtowanie kompetencji leksykalnej staje się zatem głównym celem w nauczaniu języka obcego. Pomocnym w realizacji tego zamierzenia będą wszelkiego rodzaju techniki/strategie nauczania słownictwa oraz techniki mnemotechniczne, które ze względu na fakt, że sprzyjają ćwiczeniu pamięci i procesowi zapamiętywania, powinny być wykorzystywane w nauczaniu. Wskazane byłoby także przekazanie wiedzy o funkcjonowaniu pamięci i konkretnych metodach zapamiętywania nowego słownictwa studentom do świadomego wykorzystywania w ich samodzielnej pracy.

Przez kolejne lata nauki języka obcego każdy wypracowuje swój indywidualny styl uczenia się, przyjmuje określone strategie w przyswajaniu nowej wiedzy. Należy jednak podkreślić, że nie zawsze wybrany styl i strategie rzeczywiście przynoszą najlepsze efekty. Toteż warto przedstawić początkującym studentom chociaż niektóre sposoby zapamiętywania jednostek leksykalnych. Jest to o tyle ważne, że studia filologiczne wybierają uczniowie z różnym stopniem znajomości języka. Czasami zdarza się, iż jest to wybór przypadkowy i konieczność przyswajania dużej ilości nieznanego słownictwa może sprawiać tym większe trudności. Aby więc nauka języka nie jawiła się jako ciągłe ‘zaku-

wanie' słówek, które może zniechęcić do jego opanowania, pożądane byłoby rozwijanie umiejętności skutecznego i ekonomicznego uczenia się, zapoznanie z już gotowymi sposobami zapamiętywania, wybór najbardziej odpowiednich technik, dostosowywanie ich do indywidualnych potrzeb lub też wymyślanie własnych. Świadoma i aktywna postawa w procesie własnego uczenia się jest jedną z głównych cech, wpływających na osiągnięcie największych korzyści: „dobrzy uczniowie różnią się między sobą pod względem korzystania z rozmaitych strategii. Nie wszyscy korzystają z tych samych. Od uczniów przeciętnych różnią się tym, że używają tych strategii więcej i częściej; używają ich także bardziej konsekwentnie” (Arabski, 1997: 98).

Dźwierzynska, na podstawie przeprowadzonej wśród studentów ankiety, przedstawia najczęściej stosowane przez nich techniki i sposoby zapamiętywania nowych elementów języka. Do najchętniej wykorzystywanych należą m.in. głośne czytanie, powtarzanie w myślach, zapisywanie – czasami kilkakrotne, zakreślanie na kolorowo, tworzenie listy wyrazów z ich polskim odpowiednikiem, poszukiwanie skojarzeń[□] z językiem ojczystym lub innymi językami obcymi (przy czym im asocjacje bardziej zaskakujące, niezwykle, przesycone emocjami i nie pozbawione elementów humoru, tym łatwiej zapadają one w pamięć), zapamiętywanie synonimów/antonimów, uczenie się rodziny wyrazów i całych związków wyrazowych, tj. słów wraz z kontekstem, kojarzenie wyrazów zgrupowanych wokół oddzielnych tematów (Dźwierzynska, 2011a: 60-68). Autorka zwraca uwagę na fakt, że wraz z pogłębianiem znajomości języka zwiększa się różnorodność strategii, służących zapamiętywaniu obcojęzycznej leksyki oraz częściej zapamiętywane są całe wyrażenia bądź zdania niż oddzielne, pojedyncze wyrazy (Dźwierzynska, 2011a: 69).

W literaturze tematu podkreśla się celowość i potrzebę kreatywnego podejścia do uczenia się słownictwa. Jedną z ważnych strategii jest niewątpliwie wspomniane już zapamiętywanie słów w kontekście. Różnego rodzaju kolokacje wyrazowe (np. rzeczownik + czasownik, rzeczownik + rzeczownik, przymiotnik + rzeczownik), a nawet krótkie zdania, znacząco wpływają na rozszerzenie osobistego zasobu leksykalnego i stają się budulcem do różnego rodzaju wypowiedzi, dzięki czemu łatwiej osiągnąć płynność, naturalność oraz precyzję komunikatu. W takiej sytuacji konieczne staje się wyrobienie w sobie nawyku (istotne będą podpowiedzi i pomoc dydaktyka) zauważania, np. w zdaniu, i wyodrębnieniu przydatnych połączeń wyrazowych, a także aktywne ich wykorzystanie, również poprzez transformacje i dostosowywanie do konkretnej sytuacji (np. *В сезон отпусков, отправляясь из городов на отдых, многие задают себе вопросы – как провести летний отпуск, чтобы развлечься и набраться сил.*)

Ciekawymi i korzystnymi z punktu widzenia ekonomii uczenia się są również techniki mnemotechniczne[□] oparte o różnego rodzaju asocjacje, które według Brzeškiewicza „stanowią główne narzędzie procesów pamięciowych” (Brzeškiewicz, 2005: 203). Kojarzenie nowych słów ze słowami już znanymi, zarówno ze słownika języka ojczystego, jak i innego języka obcego, i budowanie z ich użyciem plastycznych obrazów[□] uruchamia wyobraźnię, emocje, ale także stwarza okazję do wykorzystania wcześniejszych, zakodowanych już w pamięci doświadczeń językowych, co z kolei sprzyja wpisaniu nowopoznanego słownictwa w istniejące struktury, a tym samym przyspiesza jego przyswojenia. Warto zaznaczyć, że umiejętnie dobrane słowa-klucze umożliwiają lepsze zapamiętywanie, tj. wspomagają przeniesienie ich z pamięci krótkotrwałej do długo-

trwałej, ale również mogą stanowić istotną podpowiedź w sytuacji przypominania sobie potrzebnego komponentu (np. rosyjskie słowo *лук* ‘cebula’ kojarzymy z *lukiem*, z którego wypuszczona strzała rozbija w drobne kawałeczki cebulę, obraz można wzbogacić widokiem płaczących ludzi).

Samodzielna praca studenta z podsystemem leksykalnym powinna być wspierana przez działania nauczyciela, który uwzględni trzy etapy pracy ze słownictwem: wprowadzanie, utrwalanie i powtarzanie (Komorowska, 2011: 152). Poprzez optymalną ilość odpowiednio dobranych ćwiczeń leksykalnych i leksykalno-gramatycznych, a także zapewnienie powtórzeń, dydaktyk również kieruje procesem zapamiętywania, odtwarzania i przetwarzania. Pomocnymi będą tu różnego rodzaju ćwiczenia przedkomunikacyjne, a następnie, na poziomie bardziej zaawansowanym, gdy ważniejsze zaczyna być, co uczący się ma do powiedzenia, a nie jak ma to zrobić pod względem składniowym i gramatycznym, i gdy cały proces dydaktyczny zaczyna zmierzać właśnie w stronę słownictwa i użycia go w różnych sytuacjach, wykorzystywane będą ćwiczenia komunikacyjne, np. dyskusje i rozwiązywanie problemów (por.: Arabski, 1997: 190).

Przy semantyzacji wprowadzanych jednostek leksykalnych nauczyciel ma do dyspozycji szereg różnorodnych sposobów. Zasadniczo można wyróżnić dwie podstawowe techniki prezentacji materiału językowego – tłumaczeniowa i nietłumaczeniowa. Polski odpowiednik wyszukany w słowniku lub podany przez dydaktyka szybko i jednoznacznie objaśnia znaczenie, i w niektórych sytuacjach będzie najlepszym rozwiązaniem. Jednakże o wiele lepiej zapamiętywaniu leksyki służyć będą nietłumaczeniowe sposoby semantyzacji, gdy próba odgadnięcia znaczenia pozwala zatrzymać się i skoncentrować uwagę na nieznanym wyrazie czy kolokacji. Wzmaga to zainteresowanie i motywację do odpowiedzi, a odpowiednio dobrane przykłady także stwarzają okazję do odwołania się do posiadanej już wiedzy. Objasnianie poprzez kontekst sytuacyjny (w zdaniu, w opisie sytuacji, mini-dialogu), definiowanie słowa, wskazanie przedmiotu na obrazku lub w najbliższym otoczeniu, pokazanie gestem/ruchem, przytoczenie synonimu/antonimu – to niektóre sposoby twórczej prezentacji nowych jednostek językowych (por: Komorowska, 2011: 152-156; Dźwierżyńska, Kossakowska-Maras, 2007: 58-61). Warte wykorzystania są także sposoby odwołujące się do budowy oddzielnych wyrazów, uwzględniające zasady słowotwórstwa (np. *иностранец* – *человек из иной страны*, *работодатель* – *тот, кто дает работу*, *сумасшедший* – *тот, кто сошел с ума* itp.).

Ćwiczenia angażujące wyobraźnię można zastosować także w ramach utrwalania i powtarzania leksyki. Komorowska daje przykłady interesujących zadań, które pozwalają na szybkie powtarzanie słownictwa, np. skojarzenia tematyczne, polegające na grupowaniu wyrazów wokół jednego tematu; luźne skojarzenia, wywołane jakimś słowem bądź rysunkiem; skojarzenia łańcuskowe, gdy słowo/wyrażenie wypowiedziane przez jedną osobę staje się bodźcem do skojarzeń dla następnej osoby itd., angażując tym samym całą grupę; wybór wyrazu nie pasującego do pozostałych; odgadnięcie słowa na podstawie podanych kilku określeń (por: Komorowska, 2011: 158-161). Polecanym ćwiczeniem w formie pisemnej są tzw. mapy umysłowe/mapy skojarzeń² znacząco wspomagające zapamiętywanie „gdyż podczas zapisywania najistotniejszych pojęć i połączeń między nimi analizujemy odbierany materiał, staramy się go zrozumieć ocenić oraz

² Więcej o roli i wykorzystaniu skojarzeń w procesie uczenia się języka obcego patrz także: Arabski, 1997: 124-126.

przełożyć na pojęcia, do których jesteśmy w stanie go odnieść” (Dźwierżyńska, 2011b: 79). Przytoczone ćwiczenia nie zajmą dużo czasu przy krótkiej powtórcie na początku kolejnych zajęć lub mogą stanowić urozmaicenie zajęć powtórzeniowych, które powinny mieć charakter cykliczny, rozłożony w czasie, co, patrząc na fazy procesu zapamiętywania, jest zasadne i sprzyja utrwaleniu materiału. Należy jednak pamiętać, że powtórzenia w trakcie zajęć nie zastąpią powtórzeń samodzielnych. Warto uświadomić studentom, że największe ubytki pamięci po przyswojeniu nowego materiału według tzw. krzywej zapomnienia, następują już w kilka godzin po uczeniu się, a w ciągu doby zapomnieniu ulega nawet do 80% informacji (por.: Dźwierżyńska, 2007: 21). Stąd ogromne znaczenie nawet krótkich repetycji rozplanowanych ze zmniejszającą się częstotliwością.

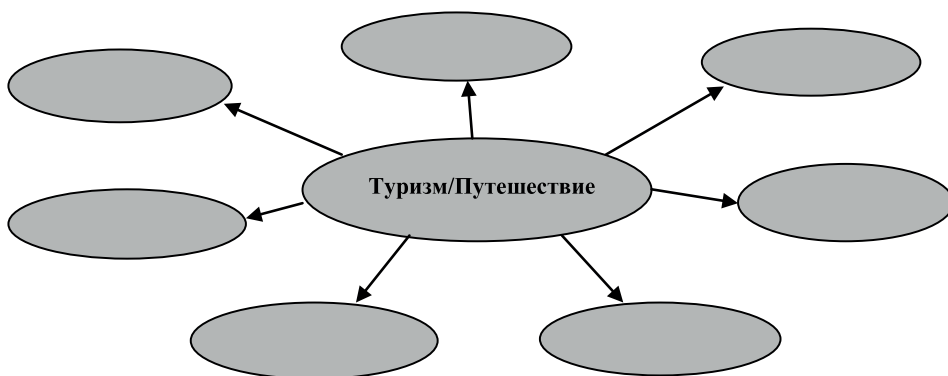
4. Od teorii do praktyki: przykłady ćwiczeń leksykalnych na zajęciach języka rosyjskiego

Umiejętność porozumiewania się werbalnego nierozzerwalnie wiąże się z zapamiętywaniem, przechowywaniem i odtwarzaniem w konkretnej sytuacji określonych zasobów leksykalnych. Wymienione trzy fazy pamięci są uaktywniane w procesie naturalnego przyswajania języka ojczystego dzięki osłuchaniu, powtarzaniu i konieczności wchodzenia w interakcje z otoczeniem. W warunkach szkolnych nauczyciel powinien tak kierować pracą, aby również wspierać procesy pamięciowe, niezbędne do opanowywania słownictwa. Przedstawione poniżej wybrane ćwiczenia na podstawie dwóch kręgów tematycznych (turystyka/podróż, dom/mieszkanie) stanowią propozycję na zajęcia wprowadzające w określony temat oraz na zajęcia powtórzeniowe i mogą być inspiracją do tworzenia podobnych zadań również w przypadku innych bloków leksykalnych.

Тема: Туризм/Путешествие

I. Przypomnienie/aktywizacja/utrwalenie znanej uczniom leksyki

1. Скажите, с какими словами/выражениями у вас ассоциируются слова «туризм» или «путешествие». Все придуманное вами впишите в ассоциограмму. Затем на основании выписанного попробуйте дать определение термина «туризм», дополняя предложение: Туризм – это ...



Возможные ассоциации: *турист/туристка, способ проводить свободное время, выходные, образ жизни, поездка куда-то, интересные экскурсии, пассивный/активный отдых, увидеть что-нибудь интересное, поиск приключений, каникулы, познавать новые места, знакомиться с интересными людьми* и т.д.

2. К данным словам, выражениям допишите синонимы, а затем на их основании составьте короткое объявление, в котором убедите потенциального клиента, что стоит выбрать именно вашу гостиницу для проведения отдыха.

гостиница – скромная гостиница –

поездка – стоимость номера в гостинице –

заказать номер в гостинице –
..... гостиница расположена –

отдыхающие в гостинице –
первоклассная гостиница – номер в этой гостинице слишком дорог
..... –

номера обустроены по высшему уровню – высокий стандарт обслуживания в
..... гостинице –

(забронировать номер в гостинице; туристы/гости гостиницы; дешевая гостиница; цена номера в гостинице; пятизвездочная/дорогая/фешенебельная гостиница; высокое качество/высокий уровень обслуживания в гостинице; гостиница находится; номера с удобствами; номер в этой гостинице кому-то не по карману; отель/пансионат).

II. Wprowadzenie nowej leksyki/powiązanie leksyki znanej uczniom z nowo poznana/ włączanie nowych słów w wypowiedź

1. Найдите пары антонимов, а затем расскажите, на что надо обратить внимание, собираясь за границу, т.е. какие документы необходимо оформить, какую информацию мы должны проверить, о чем нам нужно помнить, чтобы без проблем пересечь границу.

| | |
|--|--|
| <i>виза на въезд</i> | <i>многократная виза</i> |
| <i>поездка по стране</i> | <i>копия документов/паспорта</i> |
| <i>паспорт в постоянном пользовании</i> | <i>виза оформляется самостоятельно</i> |
| <i>однократная виза</i> | <i>участниками тура</i> |
| <i>обязательная медстраховка</i> | <i>выездная виза</i> |
| <i>оформить визу</i> | <i>ввоз товаров в страну</i> |
| <i>выездная виза</i> | <i>зарубежная поездка</i> |
| <i>подлинник документов/паспорта</i> | <i>продлить визу</i> |
| <i>вывоз товаров за границу</i> | <i>виза на выезд</i> |
| <i>плата за оформление визы включается</i> | <i>срок действия паспорта истек</i> |
| <i>в стоимость тура</i> | <i>добавочная медстраховка</i> |

2. Прочитайте предложения. Затем к данным ниже определениям/дефинициям подберите подходящее по смыслу слово с корнем *-тур-* (напр. *турпутевка, турагентство, тургостиница, турбюро, тургруппа, турфирма, туркомплекс, турбаза, туроператор, турпоездка, турпоход, туравтобус* и т.д.).

- *Тургостиница, в которую нас поселили, оказалась пятизвездочной и очень комфортабельной.*
- *Для того чтобы уехать на отдых в экзотические страны, необходимо найти опытного, надежного туроператора.*
- *Чтобы отдохнуть на лоне природы, интересно с рюкзаком на спине провести время, можно отправиться в одиночку или с тургруппой в турпоход.*
- *В наше время найти интересную, недорогую турпоездку, даже за границу, не так сложно. Их выбор у турфирм очень большой, так как они стараются привлечь к себе клиентов.*
- *Я великолепно провела время в вашем туркомплексе. Фешенебельная гостиница, современный спортивный комплекс, дополнительные экскурсии и развлечения – это просто рай для туристов!*

Возможные выражения:

- место, в котором опытные работники предложат вам лучшую для вас поездку – (*турфирма*);
- место, со всеми возможными удобствами, где можем отлично отдохнуть во время отпуска, каникул и т.д. – (*туркомплекс*);
- активный отдых на природе, возможность посетить интересные места естественной природы – (*турпоход*);
- фирма, которая организует отдых за границей или на родине, оформляет все документы, отвечает за туристов – (*туроператор*);
- здание, в котором предоставляют туристам разные услуги, главным образом ночлег, питание, но также другие развлекательно-рекреационные услуги, напр., аквацентр, тренажерные залы и т.д. – (*тургостиница*)

3. Пользуясь словарем, заполните таблицу, т.е. впишите вид туризма или определите его специфику. Постарайтесь также ответить на вопрос: Какой вид туризма вам ближе и почему? В ответе воспользуйтесь выражениями типа: *по-моему; я думаю, что; мне кажется, что; я уверен в том, что; по моему мнению; по всей вероятности.*

Возможные виды туризма: *велосипедный, пешеходный, рекреационный, приключенческий, лечебно-оздоровительный, паломнический, деловой, свадебный, зимний, летний, массовый, специализированный* и т.д.

| Вид туризма | Специфика |
|-------------------------|--|
| | Разновидность религиозного туризма, совершаемого верующими людьми разных конфессий по святым местам. |
| велосипедный | |
| пешеходный | |
| | Поездки, целью которых являются, например, переговоры с другими бизнесменами, участие в презентациях, поездки на ярмарки. |
| лечебно-оздоровительный | |
| | Туризм, рассчитанный на конкретного туриста-потребителя; он связан с хобби человека, его увлечениями; это может быть экотуризм, военный туризм, путешествия, связанные с экстрим-спотами, например, пейнтболом, дайвингом, скалолазанием, рафтингом. |
| зимний | |

4. Соедините слова/выражения соседних колонок. Затем разыграйте сценку «На границе», в которой употребите как можно побольше новых выражений.

| | |
|-----------------------|-----------------------|
| <i>паспортный</i> | <i>декларацию</i> |
| <i>таможенная</i> | <i>медстраховка</i> |
| <i>страховка</i> | <i>на поездку</i> |
| <i>проверка</i> | <i>багаж</i> |
| <i>оформлять</i> | <i>паспорт</i> |
| <i>требуется</i> | <i>декларирование</i> |
| <i>таможенный</i> | <i>документов</i> |
| <i>предъявить</i> | <i>декларация</i> |
| <i>заполнить</i> | <i>досмотр</i> |
| <i>сопровождаемый</i> | <i>контроль</i> |
| <i>перемещение</i> | <i>пошлину</i> |
| <i>обязательное</i> | <i>документы</i> |
| <i>заплатить</i> | <i>через границу</i> |

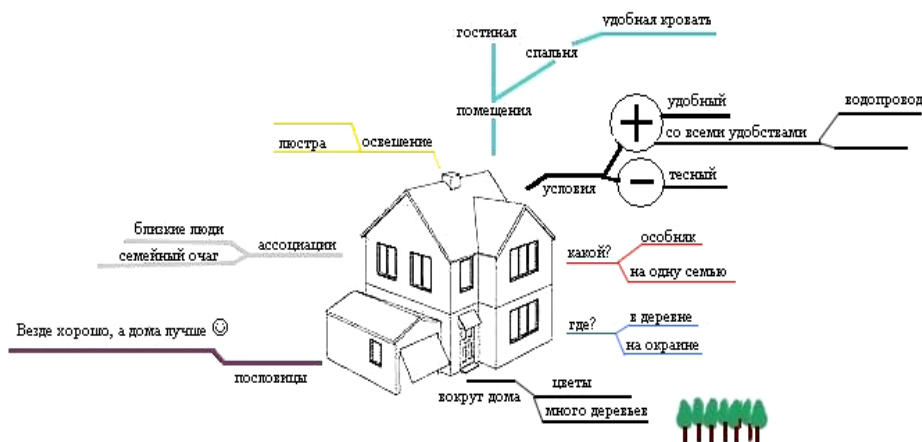
5. Найдите «лишнее» слово в цепи тех, которые связаны с темой «Туризм». Мотивируйте свой выбор.

виза, пошлина, страховка, удостоверение личности;
портной, горничная, менеджер отеля, консьерж, гостиничный бой;
 турбаза, двухзвездочная гостиница, сарай, лагерь, отель;
 поездка, путевка, экскурсия, командировка;
 рыбалка, круизы, коллекционирование, паломничество и т.д.

Тема: Дом/Квартира

III. Zajęcia powtórzeniowe.

1. А) При слове «дом» у всех возникают разные ассоциации. Составьте ассоциативную карту (карту мыслей), с использованием слов и выражений, связанных с этой темой. (Przy wprowadzaniu tego typu ćwiczenia na zajęciach należy pokierować pracą studentów wpisując np. niektóre hasła. Podobna mapa skojarzeniowa może wyglądać jak poniżej).



Б) Давайте расскажем общую историю. По очереди будем добавлять по 2-3 предложения, чтобы получилось одно целое (можете воспользоваться своей ассоциативной картой). Пусть наш рассказ начинается так: *Когда я наконец стану богатой/богатым, я обязательно построю свой собственный дом...*

2. Объясните по-русски значение данных слов: кладовая, посудомоечная машина, торшер, спальня, коврик и др. (напр. Кладовая – это помещение, в котором можно хранить всякие заготовки на зиму).

3. С данными выражениями составьте предложение. Товарищ по парте пусть вам возразит, пользуясь выражением противоположного значения (напр. *Невозможно так дальше жить! Надо копить деньги и делать капитальный ремонт.* – Ну что ты говоришь! Достаточно сделать мелкий ремонт – покрасить трубы, заменить эту старую люстру и положить новый ковер.).
 – полный беспорядок (напр. *везде чисто, все убрано*);

- *мебель на заказ* (напр. *готовая мебель, мебель из магазина*);
- *поставить вплотную к стене* (напр. *отодвинуть от стены, поставить посередине*);
- *маленькое оконце* (напр. *большое окно*).

4. Вы стали владельцем дома и пригласили на новоселье своих друзей. Проведите их по первому этажу и покажите, как сейчас живете. Воспользуйтесь данной схемой. Не забудьте употреблять в диалогах наречия, определяющие движение и местонахождение (*сюда, налево, там, слева* и др.).



Ćwiczenia leksykalne stanowią nieodłączny element zajęć językowych. Poszukująca i twórcza postawa, zarówno nauczyciela jak i studenta, może zdecydowanie pozytywnie wpłynąć na procesy pamięciowe, tym samym ułatwiając i przyspieszając opanowanie potrzebnego słownictwa.

Zaprezentowane ćwiczenia stanowią jedynie próbkę, zarys możliwych do skonstruowania zadań, ukierunkowanych na prezentację, ćwiczenie, aktywizację, powtórzenie i w efekcie przyswojenie nowego materiału leksykalnego. Z pewnością włączenie w proces dydaktyczny różnego rodzaju technik, strategii sprzyja efektywniejszemu i trwalszemu zapamiętaniu obcojęzycznej leksyki. Praktyka pokazuje, że przeprowadzona w odpowiedni, rzetelny sposób praca nad słownictwem, stworzenie pod kierunkiem dydaktyka bazy leksykalnej, znacząco ułatwia późniejszą realizację zadań komunikacyjnych. Sami studenci podkreślają, że doceniają pomoc w postaci list wyrażań, map myśli, asocjogramów, zbiorów synonimów/antonimów itd., będących swoistą 'podpórką językową' najpierw w ćwiczebnych sytuacjach komunikacyjnych, a następnie w bardziej swobodnej konwersacji.

Jak wynika z naszych obserwacji, studenta często trzeba nauczyć korzystania z technik służących przyswojeniu obcojęzycznej leksyki. I tu ogromna rola dydaktyka, który powinien zaprezentować różnorodne sposoby zapamiętywania słownictwa, przećwiczyć je w praktyce na zajęciach, ale też przekonać uczących się do korzyści, jakie wynikają z zastosowania ich w samodzielnej pracy (np. większa trwałość przyswojonego materiału, szybsze zapamiętywanie i przypominanie, dzięki wypracowanej sieci połączeń skojarzeniowych itd.). Należy także pamiętać o tym, że nie każda proponowana przez nas technika trafi do każdego studenta. Część studentów jest otwarta na 'nowinki', ułatwiające im proces nauki i rzeczywiście będzie wykorzystywać je, lub przynajmniej starać się modyfikować dotychczasowe postępowanie, wypracowując bardziej skuteczne indywidualne strategie uczenia się, tworząc własne zbiory aktywnej leksyki, kształtując umiejętność pracy z obcojęzycznymi słownikami itd. Jednakże zdarzają się i tacy, którzy pozostają wierni tradycyjnym listom słów, wyrażań z ich ojczystym odpowiednikiem i równie tradycyjnemu 'wykuciu' ich na pamięć.

Praktyka obliuguje nas do zwrócenia uwagi na jeszcze jeden aspekt pracy nad słownictwem. Przygotowanie zajęć z uwzględnieniem mnemotechnik czy innych wspomnianych już sposobów, wymaga od dydaktyka poświęcenia większej uwagi, czasu i pracy na szukanie niezbędnego do zadań językowych słownictwa, opracowanie ćwiczeń bazujących na nim i uwzględniających określone procedury dydaktyczne, które sprzyjałyby szybszemu i trwalszemu zapamiętywaniu go. Należy jednak podkreślić, że zastosowanie na zajęciach niektórych, omawianych tu technik, może wymagać dłuższego czasu na ich realizację (np. tworzenie map myśli, asocjogramów itd.), co w efekcie wpłynie na realizację mniejszej ilości różnorodnych ćwiczeń językowych. Niemniej jednak, gdy naszym celem jest likwidowanie sytuacji zaistnienia blokady komunikacyjnej poprzez poszerzenie zasobów obcojęzycznej leksyki, być może warto poświęcić swój czas i pracę, by zwiększyć efektywność procesu akwizycji języka obcego.

5. Uwagi końcowe

Podejście komunikacyjne w dydaktyce języków obcych traktuje przyswajanie materiału językowego, w tym stałe wzbogacanie słownictwa, jako jedno z najważniejszych zadań w nauczaniu i uczeniu się, które zapobiega m.in. blokadzie komunikacyjnej i daje szansę rozumienia, a także samodzielnego tworzenia coraz bardziej skomplikowanych językowo komunikatów.

Cykliczność powtórzeń, logiczna i spójna organizacja materiału, wykorzystanie i łączenie nowych wiadomości z już opanowanymi, stosowanie różnorodnych strategii uczenia się, myślenie w języku obcym, przyjazna atmosfera na zajęciach, wykorzystanie elementów humoru – to tylko niektóre czynniki służące trwalszemu zapamiętywaniu i efektywniejszemu przyswajaniu języka obcego. Dodatkowo świadomość procesów uczenia się stwarza szansę odnalezienia własnych indywidualnych predyspozycji do nauki i korzystania z optymalnych strategii w rozwijaniu oraz pogłębianiu kompetencji językowej.

Literatura

- Акишина, А.А., Каган, О.Е., 2008, *Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного*, Русский язык, Москва.
- Anderson, J. R., 1998, *Uczenie się i pamięć. Integracja zagadnień*, WSiP, Warszawa.
- Arabski, J., 1997, *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice.
- Азимов, Э.Г., Щукин, А. Н., 2010, *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*, ИКАР, Москва.
- Brudnik, E., Moszyńska, A., Owczarska, B., 2003, *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*, Oficyna Wydawnicza Nauczycieli, Kielce.
- Brzeškiewicz, Z., 2005, *Superpamięć. Jak uczyć się trzy razy szybciej*, Studio Astropsychologii, Białystok.
- Dźwierzyńska, E., Kossakowska-Maras, M., 2007, *Урок иностранного языка*, Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.
- Dźwierzyńska, E., 2007, Powtarzanie leksyki jako czynnik zapewniający trwałość jej zapamiętywania, *Języki Obce w Szkole*, 3, s. 20-23.
- Dźwierzyńska, E., 2009, Znaczenie pamięci logicznej w przyswajaniu języka obcego, *Języki Obce w Szkole*, 2, s. 14-18.
- Dźwierzyńska, E., 2011a, Sposoby zapamiętywania obcojęzycznego słownictwa, w: L. Pavlovskaja, G. Ziętała (red.), *Glottodydaktyka 3*, Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów, s. 60-70.
- Dźwierzyńska, E., 2011b, Zastosowanie strategii/technik pamięciowych w nauczaniu leksyki, w: L. Pavlovskaja, G. Ziętała (red.), *Glottodydaktyka 3*, Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów, s. 71-80.
- Fontana, D., 1995, *Psychologia dla nauczyciela*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań. Ilustracje: <http://images.yandex.ru> (24 maja 2012).
- Komorowska, H., 2011, *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- Kurcz, I., 1995, Pamięć, uczenie się, język, w: T. Tomaszewski (red.), *Psychologia ogólna*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Raczyńska, M., *Kompetencje lingwistyczne, socjolingwistyczne, pragmatyczne i funkcjonalne w uczeniu się i nauczaniu języka według standardów Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*, <http://spnjo.polsl.pl/konferencja/materialy/referaty/raczynska.pdf> (8 maja 2012).

(liczba znaków ze spacjami: 40141)

Katarzyna Oszust

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Kilka refleksji o tłumaczeniu w procesie nauczania języka rosyjskiego

Celem artykułu jest próba wskazania podstawowych obszarów językowych, w których kształtowaniu przekład spełnia rolę wspomagającą. Część teoretyczna zawiera opinie zarówno zwolenników, jak i przeciwników stosowania translacji w dydaktyce obcojęzycznej. W części praktycznej analizie pod kątem ilości i właściwości ćwiczeń zawierających komponent translacyjny poddana została seria edukacyjna Start ru. (cz. 1 i 2) autorstwa Anny Pado oraz zbiór zadań Język rosyjski. 365 zadań i ćwiczeń z rozwiązaniami (z podziałem na poziomy: podstawowy, średnio zaawansowany i zaawansowany) (Kuzmina I., Śliwińska B.). Całość rozważań koncentruje się wokół odpowiedzi na pytanie o zasadność (bądź jej brak) pozyskania i włączania instrumentu przekładowego do procesu nauczania języka rosyjskiego osób dorosłych w polskich środowiskach instytucjonalnych. W artykule wskazane i omówione są te obszary językowe, których kształtowanie i rozwijanie może być skutecznie wspomagane przez umiejętnie wdrożony do zadań językowych komponent translacyjny. Jednocześnie wskazane są przykłady zadań, gdzie przekład wypełnia niezwykle cenną misję.

1. Wstęp

Zagadnienie stosowania instrumentu translacyjnego w dydaktyce od wielu lat pozostaje w kręgu zainteresowań licznej grupy badaczy. W ostatnim czasie, z uwagi na wzrastające zapotrzebowanie na kompetentnych i dobrze przygotowanych do wypełniania swojej misji językowej ekspertów różnych dziedzin, w tym także ekspertów-tłumaczy, kwestia możliwości i zasadności pozyskiwania kolejnych narzędzi dydaktycznych staje się przedmiotem refleksji nie tylko metodyków, ale również przedstawicieli innych dyscyplin badawczych (m.in. językoznawców, psychologów czy socjologów).

2. Tłumaczenie – stosować czy nie stosować? Oto jest pytanie...

Wśród opinii wspomnianych przedstawicieli nauki w odniesieniu do zasadności (bądź jej braku) włączania do wachlarza narzędzi dydaktycznych tłumaczenia jako środka wspomagającego kształtowanie poszczególnych sprawności i umiejętności językowych zarysowują się wyraźne kontrasty i podziały. Przekład jest zwykle akceptowany jako instrument użyteczny m.in. przy objaśnianiu obcojęzycznych słów (Atkinson, 1987, Nation, 2005), zagadnień gramatycznych (Scheffler, 2007; Deller, Rinvoluceri, 2008), kształtowaniu nawyku pracy ze słownikiem (Nation, 2003) czy stałym podtrzymywaniem motywacji w nauce języka obcego (Jędrzejowska, 2008). Tłumaczenie spotyka się

z aprobatą także wtedy, gdy znajduje ono zastosowanie jako aparat formujący i rozwijający umiejętność precyzyjnego wyrażania myśli, co, zdaniem wielu, ma pozytywny wpływ na późniejsze sprawne komunikowanie się w języku obcym (Targońska, 2007). Translacja, jako proces przenoszenia informacji między językami, z równoczesnym przełamywaniem barier lingwistycznych oraz kulturowych, ma, jak przekonuje Tudor, szczególnie walor komunikacyjny (Tudor, 1987).

Ciekawe poglądy w omawianej w niniejszym artykule kwestii wyraża również Harbord, zdaniem którego włączanie translacji do procesu akwizycji nowego języka nie powinno być dyktowane ani chęcią zaoszczędzenia czasu na bardziej użyteczne ćwiczenia językowe, ani też w celu ułatwienia życia studentom czy nauczycielowi. Prawdziwie uzasadnione wykorzystanie instrumentu tłumaczeniowego zakłada bowiem chęć wywołania dyskusji w celu wypracowania mechanizmów elastycznego i klarownego myślenia w języku obcym. Translacja, w odczuciu autora, powinna zwiększać zarówno u ucznia, jak i nauczyciela świadomość nieuniknionego wzajemnego oddziaływania języków ojczystego i docelowego, obecnego w każdym modelu przyswajania nowego języka (Harbord, 1992: 350-355).

Punkt sporny w rozważaniach o przekładzie dydaktycznym stanowi natomiast m.in. kwestia związana z (bez)zasadnością wykorzystywania translacji jako instrumentu testowania.

Nie mniej wyraźne opozycje można dostrzec w poglądach badaczy w odniesieniu do poziomów nauczania języka, na których tłumaczenie mogłoby być wprowadzane w sposób metodycznie uzasadniony i w konsekwencji przynosić znaczące korzyści dydaktyczne. Szereg wątpliwości wzbudza także pozyskanie translacji dla celów nauczania w kontekście odpowiedniego doboru ćwiczeń przekładowych.

Stąd też w dyskusji na temat celowości (bądź jej braku) włączania do wachlarza środków aktywnie wspomagających nauczanie języków obcych (w tym języka rosyjskiego) instrumentu przekładowego istotne znaczenie ma obserwacja (pod kątem obecności ćwiczeń o charakterze translacyjnym) podręczników i materiałów dydaktycznych. Przypominać należy, że poważne zastrzeżenia wielu autorów wzbudza kwestia niekonsekwencji w stosowaniu badanego narzędzia w materiałach pomocniczych, przeznaczonych do nauczania języków obcych (postulat zgłaszany głównie przez autorów na gruncie języka niemieckiego). W kontekście struktury i istotnych elementów składowych tego typu zadań, znawcy tematyki dobitnie akcentują też konieczność zwrócenia szczególnej uwagi na sposób formułowania do nich instrukcji/poleczeń. Zaznaczyć należy jednak, że otwarta i całkowita krytyka translacji jako środka nauczania wybrzmiewa w opiniach stosunkowo nielicznej grupy badaczy. (Zabrocki, 1966, Jankowski, 1973). Podstawowe obawy, jakie są związane z zastosowaniem translacji w dydaktyce obcojęzycznej, to niebezpieczeństwo powstawania zjawiska interferencji oraz hamowanie procesu ustanawiania połączeń między pojęciem w języku ojczystym a jego obcojęzycznym ekwiwalentem. Wartość translacji jako środka dydaktycznego podważa także Berggren (1966), wskazując na konieczność uwzględnienia w tym procesie nadmiernej ilości elementów lingwistycznych, co w znaczący sposób zmniejsza miarodajność oceny wykonanego zadania. Badacz utrzymuje, że stopień poprawności wykonanego zadania tłumaczeniowego nie zawsze odzwierciedla poziom faktycznej czynnej znajomości języka.

W kontekście przytoczonych powyżej refleksji przedmiotem i celem głównym rozważań zawartych w niniejszym artykule będzie próba prezentacji i określenia aktualnego trendu, jaki utrzymuje się w odniesieniu do stosowania kontrowersyjnego narzędzia dydaktycznego tj. translacji w procesie nauczania języka rosyjskiego. Rozważania koncentrować się będą wokół kwestii pozyskania przekładu dla celów dydaktyki języka rosyjskiego w odniesieniu do kształcenia językowego osób dorosłych. Wskazane i krótko omówione zostaną techniki translacyjne, które znajdują zastosowanie w nauczaniu dorosłych w środowiskach instytucjonalnych (polskich uczelniach, kursach językowych, lektoratach etc.) w kontekście przedstawionej oferty ćwiczeń przekładowych zawartych w serii edukacyjnej *Start.ru* (cz. 1 i 2) oraz zbiorze zadań *Język rosyjski. 365 zadań i ćwiczeń z rozwiązaniami (z podziałem na poziomy: podstawowy, średnio zaawansowany i zaawansowany)* wraz ze wskazaniem „rejestru” sytuacji językowych, w których odwołania do przekładu wydają się uprawnione i spełniające istotną funkcję.

3. Ćwiczenia przekładowe w materiałach dydaktycznych

W analizowanych materiałach dydaktycznych przeznaczonych do nauczania języka rosyjskiego osób dorosłych ćwiczenia translacyjne stosowane są relatywnie rzadko, a ich ilość jest znikoma.

*Start.ru 1*¹ – 19 (wszystkich ćwiczeń 172)

*Start.ru 2*² – 8 (wszystkich ćwiczeń 182)

*365 zadań...*³ – 12 (wszystkich ćwiczeń 365)

Przytoczona powyżej statystyka jednoznacznie potwierdza, że przekład nie odgrywa znaczącej roli w nauczaniu języka rosyjskiego osób dorosłych, a ćwiczenia wykorzystujące odwołania do translacji stanowią jedynie niewielki procent wszystkich zadań językowych wykonywanych przez uczących się (*Start.ru 1* – 11%; *Start.ru 2* – 4,4%; *365 zadań...* – 3,3%). Powstaje zatem pytanie, czy tak niewielki, można nawet powiedzieć, symboliczny udział przekładu w nauczaniu języka rosyjskiego może wnieść do wspomnianego procesu jakiś istotny, liczący się element. Okazuje się, że tak. Ów znaczący pierwiastek to niekwestionowany atut omawianego typu zadań językowych, umożliwiających wspomaganie procesu kształtowania poszczególnych nawyków językowych poprzez zintegrowane rozwijanie sprawności i kompetencji językowych⁴.

W pierwszej części serii *Start.ru* wśród zadań bazujących na komponencie translacyjnym są ćwiczenia, które autorka wykorzystuje do równoczesnego kształtowania sprawności mówienia oraz pisania.

Powiedz po rosyjsku, a następnie napisz. Скажите по-русски, а затем напишите.

To jest miasto Moskwa. To jest buda psa.

„Whiskas” to karma kota.Zina, kup sok, wino i banany.itd. (ćw.9/15)

¹ Zgodnie z Europejskim Systemem Opisu Kształcenia Językowego cykl prowadzi do poziomu B1.

² Zgodnie z Europejskim Systemem Opisu Kształcenia Językowego cykl prowadzi do poziomu B2.

³ W omawianej publikacji zachowany został podział na poziomy: podstawowy, średnio zaawansowany i zaawansowany.

⁴ Sprawności językowe – mówienie, pisanie, czytanie, słuchanie; kompetencje językowe (leksykalna, gramatyczna, ortograficzna, interkulturowa etc.).

Скажите, а потом напишите.

- Katia lubi malować się i pudrować.
- Chcemy kupować tylko świeże owoce i warzywa.
- Studenci starają się oglądać rosyjskie kanały.
- Sam rozumiesz, już pora spać.
- Nam nie wolno palić, spacerować wieczorem, pić piwo, oglądać telewizję.
- Można tylko uczyć się, uczyć się i uczyć się! ćw. 8/94

Скажите и напишите по-русски.

- Pozwoli pani, że się przedstawię. Ewa Nowak.

- Bardzo mi miło.

-

*

- Jeszcze się nie znamy. Wolf.

- Miło mi poznać. Jesteś z Niemiec?

- Nie. Z Austrii.

-

*

- Poznajcie się. To Borys.

- Bardzo mi miło. Wanda.

-

*

- Jeszcze się nie znamy. Jacek.

- Cieszę się. Jak powiedziałeś? Jacek?

- Tak. To polskie imię. Podoba ci się?

- Ładne imię.

- (ćw. 4/64)

W rejestrze ćwiczeń translacyjnych można ponadto znaleźć takie, które wspomagają kształtowanie kompetencji pisania w ścisłej korelacji z kompetencją ortograficzną oraz interkulturową.

Напишите по-русски имена и фамилии по образцу.

Anna Nowakowska – Анна Новаковская

Tomasz Król – Круль

Jerzy Pilch – Ежи Пильх

Имя и фамилия польского политика

Aleksander Kwaśniewski – Александр Квасьневский

Имена и фамилии любых известных иностранцев (политиков, писателей, артистов)

George Bush – Джордж Буш

Sting – itd. (ćw. 7/45)

*Зайдите на любой информационный сайт русского Интернета.
Перепишите заглавия новостей. Переведите их на польский язык.*

Заседание Госдумы РФ

Катастрофа в Южной и Юго-Восточной Азии

Вирусы „птичьего” гриппа, обнаруженные в Новосибирской области, могут быть опасны для человека.

Картины и рисунки Джона Леннона на выставке в Нью-Йорке. (ćw. 15/49)

Na szczególną uwagę zasługuje jednostkowa, ale niezwykle cenna propozycja autorki serii *Start.ru* – Anny Pado, gdzie przekład pełni specjalną misję, tzn. pozwala na pełny i jednoznaczny odbiór i zrozumienie sensu wypowiedzi przez uczących się, co w odniesieniu do poleceń do różnorodnych zadań wykonywanych podczas całego procesu przyswajania nauczania języka obcego (nie tylko rosyjskiego), wydaje się bezcenne.

Czy rozumiesz te polecenia? Po wysłuchaniu nauczyciela dopisz polskie odpowiedniki. Вам понятны формулировки заданий? Прослушав учителя, напишите польские эквиваленты.

1. Соединяем буквы - ... 2. Прочитайте текст вслух - ... 3. Прослушайте текст - ... 4. Повторяйте за диктором - ... 5. Отгадайте, какая буква пропущена? - ... 6. Напишите по-русски - ... 7. Решите кроссворд - ... 8. Слушаем, повторяем, пишем - ... 9. Закончите предложения - ... 10. Расставьте ударения - ... 11. Следите за ударением - ... 12. Прослушав учителя, прочитайте сами - ... 13. Заполните пропуски - ... (ćw. 10/31)

Warto w tym miejscu zaznaczyć, że struktura zadań o charakterze tłumaczeniowym jest ujednoczona (wśród ćwiczeń przeważają te, które polegają na tłumaczeniu wyrażen oraz zdań z języka lub na język rosyjski). Wvalor dydaktyczny tego typu ćwiczeń (tj. zadań, polegających na uzupełnianiu części zdania odpowiednimi ekwiwalentami czy tłumaczeniu pojedynczych zdań (lub też zestawów zdań) podaje w wątpliwość wielu badaczy, wśród nich Kościałkowska-Okońska (2005: 147-153). Zdaniem badaczki tego typu zadania językowe nie tylko nie stwarzają możliwości zrozumienia istoty i złożoności procesu tłumaczeniowego, ale wręcz kształtują w uczącym się błędne przekonanie, że translacja jest czynnością opartą na zastępowaniu słów języka rodzimego słowami języka przyswajanego (tamże: 148). Podkreślenia wymaga jednak fakt, że w cytowanym opracowaniu dydaktycznym mamy do czynienia z bardzo umiejętnym doбором zdań i wyrażen przeznaczonych do tłumaczenia (są one przede wszystkim właściwie dobrane pod względem podejmowanej tematyki).

W części 2 omawianej serii ćwiczenia z komponentem tłumaczeniowym również sprzyjają równoczesnemu kształtowaniu różnych nawyków językowych.

Сравните

ЭТОТ маргарин *ta* margaryna

ВКУСНЫЙ маргарин *smaczna* margaryna

Какие продукты нужны для яблочного пирога? Напишите русские названия. Расставьте ударения. Прочитайте свой список вслух.

mała cukier waniliowy jajka cytryna masło lub margaryna

soda cukier puder cynamon..... śmietana itd... (ćw. 5/20)

Напишите этот текст по-русски, а затем прочитайте его вслух. Следите за ударением.

Moja mama pracuje jako nauczycielka, a ojciec jest lekarzem. Kiedy byłem chłopcem, też chciałem być lekarzem albo policjantem. Teraz uczę się na pierwszym roku na wydziale Będę pracować jakoPolscy studenci często pracują. Myją okna, pilnują dzieci, wynajmują się jako korepetytorzy. Latem wyjeżdżają za granicę. Mogą brać udział w programie Work &Travel. Żeby pracować w USA, trzeba znać język angielski. (ćw. 18/83)

Przytoczone powyżej przykłady zadań potwierdzają użyteczność przekładu w procesie kształtowania sprawności pisania i czytania z równoczesnym kształtowaniem kompetencji leksykalnej i gramatycznej.

W omawianej części serii edukacyjnej przekładowi również zostało powierzone zadanie specjalne. Tym razem jest to niezwykle użyteczna komunikacyjnie sytuacja językowa połączona z misją, jaką ma do wypełnienia uczący się – przyszły (potencjalny) tłumacz.

Постарайтесь быть переводчиком своей подруги, которая едет в Санкт-Петербург и собирается снять маленькую квартиру, предложенную фирмой „Ретертур”. Она не знает русского языка. Свяжитесь по телефону с владельцем и передайте вопросы подруги.

1. Gdzie jest mieszkanie? 2. Na którym piętrze? 3. Czy to daleko od centrum? 4. Czy daleko od stacji metra? 5. Jaka powierzchnia? 6. Ile pokoi? 7. Czy jest Internet? 8. Ile kosztuje doba? 9. 10.

- Алло! Здравствуйте. Это звонок из Польши. Меня интересует ваше объявление.

- Да, я вас слушаю.

- Скажите, пожалуйста, где находится квартира?

-

- И ещё один вопрос:? (ćw. 14/71)

Nieco inna misja jest przewidziana dla przekładu włączanego do ćwiczeń językowych proponowanych w opracowaniu dydaktycznym *365 zadań...* W tym przypadku translacja przybliży uczącym się zagadnienie „fałszywych przyjaciół tłumacza” oraz wspomaga proces przyswajania obcojęzycznej leksyki z równoczesnym kształtowaniem kompetencji gramatycznej.

Przetłumacz podane niżej wyrażenia.

1. Вредная привычка -
 2. Выгодный договор -
 3. Грубый мальчик -
 4. Дурной человек - ...
 5. Мягкий характер -
 6. Низкий человек -
 7. Полная женщина -
 8. Праздные разговоры -
 9. Противный запах -
 10. Тонкий политик -
- (ćw. 143/60)

Ключ: 1) Szkodliwe przyzwyczajenie, nałóg 2) Korzystna umowa 3) Ordynarny, nieokrzesany chłopak 4) Zły człowiek 5) Łagodny charakter 6) Podły człowiek 7) Pulchna, tęga kobieta 8) Puste rozmowy 9) Brzydki zapach 10) Wytrawny polityk

Przetłumacz na język rosyjski wyrazy znajdujące się w nawiasach, zwracając uwagę na ich rodzaj.

1. (*System*) видеонаблюдения позволяет значительно повысить эффективность служб охраны.
2. (*Problem*) глобального изменения климата активно обсуждается во всех странах мира.
3. Передо мной стоит (*dylemat*): у меня скоро свадьба, но бюджета хватит только на шикарное торжество или романтическое путешествие. Что выбрать?
4. (*Witamina*) С усиливает защитные функции организма, способствует профилактике бактериальных и вирусных инфекций. itd.... (ćw. 12/7)

Umiejętne wykorzystanie translacji do procesu „zaprzyjaźniania” uczących się z grupą „fałszywych przyjaciół tłumacza”, których w językach (zwłaszcza pokrewnych) jest naprawdę dużo, a próbuje i popiera znacząca część badaczy (m.in. Raczynska-Wąsek, 2006, Szpila, 1997).

4. Podsumowanie

Podsumowując prowadzone w niniejszym artykule rozważania stwierdzić należy, że przekład w nauczaniu języka rosyjskiego osób dorosłych stosowany jest rzadko i nieregularnie. Ćwiczenia translacyjne zamieszczone w popularnych, dostępnych na polskim rynku wydawniczym materiałach dydaktycznych są zorientowane na incydentalne wspomaganie procesu akwizycji języka rosyjskiego w zakresie równoczesnego rozwijania kilku sprawności i kompetencji językowych.

W tym względzie obserwacje poczynione przez Żmudzkiego (2007: 32) na gruncie języka niemieckiego o selektywności i braku uzasadnionej systematyki ćwiczeń przekładowych potwierdzają się częściowo również w odniesieniu do języka rosyjskiego.

Zaznaczyć należy przy tym, że wspomniany brak regularności w sięganiu do przekładu w określonych momentach dydaktycznych pozostaje w sprzeczności z postulatem Prejbiusza (1979) o istotnej roli regularności i konsekwencji w kształtowaniu każdej ze sprawności i kompetencji językowych, w tym także kompetencji językowo-translacyjnej.

Refleksje zawarte w niniejszym artykule stanowią jedynie przyczynek do szerszej dyskusji na temat miejsca i roli przekładu w nowoczesnej dydaktyce języka rosyjskiego na poszczególnych poziomach nauczania. Warto w tym kontekście rozważyć i zweryfi-

kować m.in. praktyczną realizację postulatów, w myśl których ćwiczenia translacyjne – to zadania o wysokiej wartości i użyteczności komunikacyjnej, mogących kształtować w uczących się tak istotne w procesie przekazywania różnorodnych komunikatów językowych przymioty wypowiedzi, jak jasność, klarowność, dokładność i elastyczność. Zadania z komponentem tłumaczeniowym, stosowane podczas pracy w grupach, zachęcają do czynnej dyskusji nad sposobami użycia nowego języka i subtelnym zagłębianiem się w jego struktury w poszukiwaniu najbardziej adekwatnych ekwiwalentów (także w innych językach) (Kaye, 2009).

Literatura

- Atkinson, D., 1987, The Mother Tongue in the Classroom: A Neglected Resource?, *ELT Journal*, 41, s. 241-247.
- Berggren, O., 1866, Is Translation a Good Language Test?, *ELT Journal*, 20/3, s. 206-213.
- Butzkamm, W., 1985, The Use of Formal Translation Equivalents in the Teaching of Foreign Language Structures, w: Titford Ch., Hieke A. E., Tübingen, (red.), *Translation in Foreign Language Teaching and Testing*, Narr, Tübingen, s. 87-97.
- Carless, D., 2008, Student Use of the Mother Tongue in the Task - Based Classroom, *ELT Journal*, 62/4, s. 331-337.
- Deller, S., Rinvoluceri, M., 2008, *Using the mother tongue: making the most the learner's language*, Peaslake.
- Harbord, J., 1992, The Use of the Mother Tongue in the Classroom, *ELT Journal*, 46, s. 350-355.
- Jankowski, B., 1973, *Nauka języka obcego*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Jędrzejowska, I., 2008, Tłumaczenie jako element motywujący w dydaktyce języków obcych, w: *Nowe spojrzenie na motywację w dydaktyce języków obcych*, A. Michońska-Stadnik, Z. Wąsik (red.), Wrocław, s. 35-42.
- Kaczmarek, S.P., 1988, *Wstęp do bilingwalnego ujęcia nauki języka obcego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Kaye, P., 2009, *Translation activities in the language classroom*, <http://www.teaching-english.org.uk> (6 listopad 2009).
- Kościałkowska-Okońska, E., 2005, Tłumaczenie a nauczanie języków obcych, w: *Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej*, K. Karpińska-Szaj (red.), Oficyna Wydawnicza Leksem, Łask, s. 147-153.
- Kuzmina, I., Sliwińska, B., 2008, *Język rosyjski. 365 zadań i ćwiczeń z rozwiązaniami (z podziałem na poziomy: podstawowy, średnio zaawansowany i zaawansowany)*, Langenscheidt, Warszawa.
- Nation, P., *The role of the first language in foreign language learning*, <http://www.asian-elf-journal.com>, (8 luty 2011).
- Nation, P., *Ten best ideas for teaching vocabulary*, <http://www.victoria.ac.nz> (8 luty 2011).
- Pado, A., 2006, *Start. ru 1. Język rosyjski dla początkujących*, WSiP, Warszawa.
- Pado, A., 2006, *Start. ru 2. Język rosyjski dla średnio zaawansowanych*, WSiP, Warszawa.

- Prejbisz, A., 1979, Rola tłumaczenia w nauczaniu języków obcych, w: *Polska myśl glotodydaktyczna 1945-1975*, F. Grucza (red.), Warszawa, s. 357-376.
- Raczyńska-Wąsek, M., 2006, Zaprzyjaźnić się z „fałszywymi przyjaciółmi”, *Języki Obce w Szkole*, 5, s. 118-121.
- Scheffler, P., 2007, Ćwiczenia tłumaczeniowe w nowoczesnym nauczaniu języków obcych, *Języki Obce w Szkole*, 3, s. 58-62.
- Szpila, G., 1997, Miejsce fałszywych przyjaciół tłumacza w nauczaniu języków obcych, *Języki Obce w Szkole*, 2, s. 107-113.
- Targońska, J., 2007, Miejsce tłumaczenia na lekcji języka niemieckiego na początku XXI wieku, *Neofilolog*, 30, s. 69-77.
- Titford, Ch., 1983, Translation for Advanced Learners, *ELT Journal*, 37, s. 52-57.
- Tudor, I., 1987, Using Translation in ESP, *ELT Journal*, 41, s. 268-273.
- Zabrocki, L., 1966, *Językoznawcze podstawy metodyki nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Żmudzki, J., 2007, Translacja w dydaktyce języka obcego na przykładzie ćwiczeń tłumaczeniowych w polskich podręcznikach do nauki języka niemieckiego – próba odtabuizowania, w: H. Kardela, T. Zygmunt (red.), *Rola językoznawstwa w metodyce nauczania języka obcego*, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Chełm, s. 25-34.

(liczba znaków ze spacjami: 21642)

Katarzyna Tymoszuk

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Dydaktyka translacji na studiach filologicznych I stopnia w obliczu Krajowych Ram Kwalifikacji

Celem niniejszego artykułu jest prezentacja refleksji dotyczących perspektyw i wyzwań w nauczaniu tłumaczenia na studiach neofilologicznych pierwszego stopnia w obliczu najnowszych zmian w systemie szkolnictwa wyższego. Rozprawę otwiera skrótowa charakterystyka celów i narzędzi Procesu Bolońskiego, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji, stanowiących jeden z głównych punktów odniesienia dla dalszych rozważań. W kolejnej części artykułu założenia KRK i uwarunkowane nimi efekty kształcenia na studiach filologicznych pierwszego stopnia zostają skonfrontowane z modelami rozwijania kompetencji translatorckiej, proponowanymi przez badaczy i teoretyków translacji, a w dalszej kolejności odniesione do rzeczywistego poziomu przygotowania w zakresie wiedzy ogólnej i językowej studentów rozpoczynających studia neofilologiczne pierwszego stopnia. Tekst zamyka charakterystyka elementarnej kompetencji translacyjnej, zdefiniowanej jako cel dydaktyki translacji na studiach pierwszego stopnia i próba dostosowania realnych warunków kształcenia na studiach neofilologicznych do postulatów Procesu Bolońskiego oraz najnowszych teorii translatorycznych.

1. Wstęp

Organizatorzy konferencji „Rozwijanie wiedzy, umiejętności i postaw w kształceniu neofilologicznym – nowe wyzwania” już samym jej tytułem skłaniają uczestników do rozważań na temat oczekiwań i postulatów dotyczących jakości kształcenia na studiach neofilologicznych. Wydaje się, iż do najważniejszych wyzwań stojących przed polskim szkolnictwem wyższym, obok niżu demograficznego i stale obniżającego się poziomu przygotowania maturzystów rozpoczynających studia, należą aktualnie zmiany zachodzące na uczelniach w Polsce i w Europie, związane z realizacją Procesu Bolońskiego. Wszystkie te zagadnienia w sposób naturalny odnoszą się również do kształcenia na studiach neofilologicznych, a w ich ramach także do przedmiotu tłumaczenie, objętego programem nauczania na studiach I stopnia, zarówno w ramach kształcenia uniwersyteckiego¹, w Państwowych Wyższych Szkołach Zawodowych² oraz w uczelniach prywatnych³.

Celem niniejszego artykułu jest prezentacja kilku refleksji dotyczących nauczania tłumaczenia na studiach neofilologicznych pierwszego stopnia i poszukiwania współ-

¹ http://www.ug.edu.pl/pl/info_dla_kand/kierunki/?tpl=/wf/germanska1213
<http://www.kul.pl/instytut-filologii-germanskiej.1150.html>

² <http://www.pwsz.raciborz.edu.pl/index.php/in-informacje-ogolne.html>
<http://www.pwsz.nysa.pl/index.php?p=11,130,0,0,-1,135>

³ <http://www.wsl.edu.pl/filologia/filologia-germanska/>
<http://wsz edukacja.pl/wroclaw/studia-i-stopnia/kierunki/filologia-angielska/>

nego mianownika pomiędzy wytycznymi Procesu Bolońskiego a środowiskiem naukowym, w tym przypadku translatorycznym. Tekst otworzą przemyślenia dotyczące nauczania translacji, zainspirowane wspomnianymi zmianami i wynikające z własnego doświadczenia dydaktycznego autorki. W toku rozważań zostanie podjęta próba skonfrontowania założeń i wytycznych Procesu Bolońskiego z postulatami teoretyków i badaczy translacji, oraz odpowiedzi na pytanie, czy nauczanie tłumaczenia zgodne z tymi przesłankami jest dzisiaj możliwe na studiach filologicznych pierwszego stopnia.

2. Proces Boloński i Krajowe Ramy Kwalifikacji

Zmiany zachodzące od kilku lat w polskim szkolnictwie wyższym są bezpośrednim skutkiem zainspirowanej przez Komisję Europejską inicjatywy, mającej na celu wypracowanie „wspólnej ‘europejskiej’ reakcji na współczesne problemy występujące w większości krajów” (Kraśniewski 2006:3) członkowskich wspólnoty. Inicjatywa ta, o nazwie Proces Boloński, została rozpoczęta w 1999 roku podpisaniem przez ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe w 29 krajach europejskich Deklaracji Bolońskiej. Istotą Procesu Bolońskiego były zmiany w systemach szkolnictwa wyższego w Europie, prowadzące do ostatecznego celu, jakim było utworzenie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (European Higher Education Area), na którym obowiązywać miały „wypracowane wspólnie zasady organizacji systemu edukacji wyższej, przyjęte z poszanowaniem różnorodności programów, instytucji i tradycji kształcenia poszczególnych krajów” (Chmielecka 2010:7).

Utworzenie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego⁴ i realizacja celów Procesu Bolońskiego miały zagwarantować m.in.:

- intensywniejszą współpracę i wymianę doświadczeń ośrodków naukowych,
- zwiększenie mobilności społeczności akademickiej,
- podniesienie jakości kształcenia, a także
- promowanie i zwiększenie konkurencyjności europejskiego szkolnictwa wyższego.

Warunkiem realizacji powyższych założeń była harmonizacja systemów szkolnictwa wyższego we wszystkich krajach, które podpisały Deklarację Bolońską. Dotyczyła ona zarówno samego procesu kształcenia, w postaci wprowadzenia systemu studiów dwu- i trzystopniowych oraz ogólnoeuropejskiego systemu punktów ECTS, które to działania miały na celu wspieranie mobilności akademickiej, jak też momentu ukończenia studiów i przechodzenia na rynek pracy, które absolwentom i pracodawcom na terenie całej wspólnoty ułatwić miał system porównywalnych dyplomów ukończenia poszczególnych poziomów studiów.

Jednym z najważniejszych narzędzi Procesu Bolońskiego, prowadzącym do harmonizacji systemu szkolnictwa wyższego, są Ramy Kwalifikacji, dotyczące całego obszaru objętego Procesem Bolońskim (Bolońskie Ramy Kwalifikacji), a także odniesione konkretnie do poszczególnych krajów (Krajowe Ramy Kwalifikacji). Definiują one kolejne stopnie kształcenia akademickiego, zaś ich istotnym wyróżnikiem jest fakt, iż opisy te odnoszą się nie – jak to miało miejsce dotychczas – do samego procesu i treści programowych kształcenia na poszczególnych poziomach studiów, lecz do zakładanych efektów tego procesu. Efekty

⁴ Uroczysta inauguracja EOSW miała miejsce w marcu 2010 roku, podczas jubileuszowej konferencji ministrów Budapeszt-Vienna. Obszar tworzy obecnie 47 państw, które podpisały komunikat z tej konferencji, zobowiązując się do dalszej współpracy w wyznaczonych obszarach i kontynuację realizacji postulatów Procesu Bolońskiego.

kształcenia zostały ujęte w trzy kategorie: wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, jakie powinny charakteryzować absolwenta danego etapu studiów po jego zakończeniu.

Znowelizowana ustawa *Prawo o szkolnictwie wyższym*, obowiązująca od 1 października 2011 roku, uwzględnia postulaty i rozwiązania Procesu Bolońskiego, zobowiązując tym samym całe polskie szkolnictwo wyższe do budowania modelu kształcenia zgodnego z metodologią Krajowych Ram Kwalifikacji. Zmiany te dotyczą zatem również studiów neofilologicznych, których programy musiały zostać opracowane na nowo i korespondować z opisem efektów kształcenia określonych dla obszaru studiów humanistycznych.

W kontekście tematyki mojego artykułu za najistotniejsze elementy związane z realizacją Procesu Bolońskiego, a zarazem aspekty, na których chciałabym się skoncentrować w jego dalszej części, uważam:

- fakt możliwości zakończenia kształcenia na kierunku filologicznym i podjęcia pracy zawodowej, bądź też kontynuowania nauki na innym kierunku, już po pierwszym etapie, czyli ukończeniu studiów pierwszego stopnia,
- konieczność zdefiniowania konkretnych i „mierzalnych” efektów kształcenia dla studiów pierwszego stopnia, możliwych do zweryfikowania przez ewentualnych pracodawców, zleceniodawców lub inne jednostki akademickie.

3. Kompetencja translacyjna jako cel dydaktyki translacji

Wymienione aspekty należy brać pod uwagę również opracowując sylabus dla konkretnego przedmiotu, jakim jest tłumaczenie⁵. Dydaktyk translacji musi zatem zaplanować i opisać określone realne efekty nauczania tego przedmiotu, mając przy tym na względzie fakt, iż część odbywających dany kurs studentów nie zdecyduje się na kontynuację kształcenia w tym samym kierunku, a więc zakładane efekty nie dla wszystkich (może nawet dla mniejszości) studentów będą stanowiły punkt wyjścia dla dalszej nauki sztuki przekładu, lecz raczej wejdą w skład nabytego dzięki studiom pierwszego stopnia, podstawowego wyposażenia filologicznego, mającego stanowić ich atut na rynku pracy.

W tym miejscu należałoby doprecyzować, czy zajęcia z tłumaczenia traktujemy jako element praktycznej nauki języka, obejmujący ćwiczenia prowadzące wyłącznie do ogólnego podnoszenia kompetencji obcojęzycznej studenta (które to zagadnienie poruszałam na poprzedniej konferencji organizowanej przez Instytut Neofilologii PSW: Tymoszuik, 2007), czy też jako przedmiot ukierunkowany na rozwijanie określonych umiejętności translatorskich. W niniejszym artykule pod uwagę wzięta zostanie druga z tych możliwości, czyli nauczanie przekładu, którego celem jest rozwijanie u studentów określonej kompetencji translacyjnej.

Zgodnie z założeniami Krajowych Ram Kwalifikacji na efekty przedmiotowe dla modułu tłumaczenie, podobnie jak w przypadku wszystkich innych przedmiotów akademickich, mają składać się: konkretna wiedza, umiejętności oraz kompetencje społeczne. Jeżeli założenia te przeniesiemy na grunt współczesnej translatoryki, jako dyscypliny badającej i opisującej wszystkie zagadnienia związane z pośrednictwem językowym, również jego

⁵ W programach studiów filologicznych pierwszego stopnia przedmiot ten realizowany jest na dwa sposoby: albo w ramach bloku praktycznej nauki języka, obok innych sprawności, takich jak czytanie, słuchanie, pisanie czy mówienie, bądź też jako przedmiot niezależny od PJN, często stanowiący element kształcenia translatorycznego, przewidzianego w ofercie studiów I stopnia coraz większej liczby uczelni wyższych.

nauczaniem i uczeniem się, w pierwszej nasunie się być może wniosek, że są one bardzo zbliżone do wysuwanych przez nią postulatów dotyczących dydaktyki translacji.

W rozważaniach teoretycznych dotyczących nauczania tłumaczenia panuje bowiem zgodność co do faktu, iż jego nadrzędnym celem jest rozwijanie kompetencji translacyjnej jako konkretnego efektu tego procesu. Pojęcie kompetencji translacyjnej było wielokrotnie definiowane i modyfikowane przez szereg polskich teoretyków przekładu (por. Grucza 1981, 1993, Hejwowski, 1993, Marchwiński, 1992a, 1992b). Kolejne modele koncepcji kompetencji translacyjnej koncentrowały się przy tym na szeregu jej składowych, takich jak kompetencje językowe, w tym gramatyczne, komunikacyjne czy kulturowe, co zresztą odzwierciedlało rozwój samej dyscypliny.

Zgodnie z najnowszym ujęciem Franciszka Gruczy (2008:41-43) celem dydaktyki translacji w ramach kształcenia akademickiego powinno być rozwijanie kompetencji translatorskiej, zdefiniowanej jako element wyposażenia mentalnego konkretnej osoby, swego rodzaju „wartość dodana” w obszarze wiedzy i umiejętności w stosunku do kompetencji komunikacyjnej osoby dwujęzycznej, którą charakteryzuje określona naturalna kompetencja translacyjna. Na ową wartość dodaną składają się dwa elementy: praktyczna kompetencja translacyjna oraz kognitywna kompetencja translatoryczna. Praktyczna kompetencja translacyjna manifestuje się w postaci szeregu świadomie i celowo wypracowanych reguł i umiejętności translacyjnych, natomiast kognitywna kompetencja translatoryczna to określona wiedza specjalistyczna w zakresie teorii translacji. Ponadto w skład szeroko pojętej kompetencji translacyjnej powinna wchodzić także kompetencja kulturowa i interkulturowa (Grucza 1993). Kompetencja kulturowa rozumiana jest jako: „znajomość jakiejś kultury oraz zdolność stosowania jej w praktyce. Kompetencja taka „obejmuje umiejętność wytwarzania i/lub rozpoznawania, jak również umiejętność komunikatywnego użycia nie tylko wyrażen językowych, ale i innych rodzajów wyrażen (gestów, mimiki i różnych innych form zachowań)” (Kielar 1996:23). Natomiast interkulturowa kompetencja translacyjna stanowi wypadkową znajomości dwóch kultur (Kielar, tamże).

Podobne koncepcje kompetencji translacyjnej jako nadrzędnego celu procesu nauczania sztuki przekładu prezentują zagraniczni teoretycy translacji. Na przykład Hansen, Resch i Witte definiują ją szczegółowo jako suma kompetencji tłumaczeniowej, socjalnej, kulturowej, interkulturowej i komunikacyjnej, uwarunkowane z kolei posiadaniem konkretnej wiedzy i umiejętności w zakresie języka ojczystego i obcego (por. Hansen, 1998, Resch 1998, Witte: 1998). Według Neuberta (1994) kompetencja translacyjna jest strukturą obejmującą trzy wzajemnie powiązane składowe: kompetencję językową, kompetencję przedmiotową oraz kompetencję procesualną, określoną mianem kompetencji transferowania (por. Neubert, 1994: 412 i nast.)

Podsumowując, zgodnie z założeniami translatoryki akademickie kształcenie tłumaczy powinno cechować i wyróżniać ukierunkowane rozwijanie całego kompleksu wiedzy, umiejętności i kompetencji konstytuujących kompetencję translatorską.

W tym miejscu nasuwa się wniosek, iż wytyczne Krajowych Ram Kwalifikacji i postulaty badaczy translacji są na tyle zbliżone, iż zaplanowanie sylabusu wpisującego się w założenia Procesu Bolońskiego, a zarazem zgodnego ze stanowiskiem teoretyków, jest zadaniem stosunkowo prostym.

Taki sposób rozumowania byłby jednak uzasadniony, gdybyśmy nie uwzględnili dwóch centralnych problemów, podjętych przeze mnie na wstępie, czyli po pierwsze

możliwości zakończenia studiów, a zatem również nauki tłumaczenia, już na poziomie pierwszego stopnia, po drugie zaś niemałego wyzwania dla dydaktyka przekładu, który w obliczu takiego stanu rzeczy musi zdefiniować konkretne efekty końcowe (przynajmniej dla części studentów), jakie realnie można wypracować na zajęciach w czasie sześciu semestrów trwania studiów pierwszego stopnia.

Tymczasem, bardziej wnikliwie zgłębiając prace przedstawicieli translatoryki, dotyczące nauczania tłumaczenia, zdamy sobie sprawę, iż już na samym początku tego zadania, czyli w momencie rozpoczynania studiów filologicznych pierwszego stopnia, nie zostaje spełniony *conditio sine qua non* rozpoczęcia rozwijania kompetencji translatorskiej. Mam tu na myśli wspomnianą przez Franciszka Gruczę dwujęzyczną kompetencję komunikacyjną, stanowiącą punkt wyjścia a zarazem warunek niezbędny dla rozpoczęcia nauki tłumaczenia. Na niebagatelne znaczenie takich koniecznych warunków wstępnych, czyli pewnych kompetencji wyjściowych, wymaganych u osób rozpoczynających naukę tłumaczenia, zwraca uwagę również inny teoretyk, praktyk i dydaktyk translacji, Ulrich Kautz (2000). Według niego przyszłego adepta sztuki tłumaczeniowej, już w momencie rozpoczynania nauki, powinien charakteryzować szereg określonych cechy intelektualnych, psychicznych i fizycznych, a także językowych.

Wśród wymaganych **cech intelektualnych** Kautz (2000:19 i nast.) wymienia m.in.:

- umiejętność oceny i analizy,
- kreatywność,
- intuicję,
- zdolność samokrytyki,
- umiejętność szybkiego wdrażania się w nowe dziedziny.

Pożądaną **cechy psychiczne i fizyczne** to:

- odporność psychiczna i fizyczna,
- elastyczność, rozumiana jako umiejętność dostosowywania się do często zmieniających się warunków pracy, oraz
- empatia.

Wiedza i umiejętności językowe, niezbędne do rozpoczęcia nauki tłumaczenia, dotyczą zdaniem badacza zarówno języka obcego, jak i ojczystego. W ramach poświadczonych **kompetencji obcojęzycznych** przyszły student translacji powinien posiadać:

- rozbudowane zasoby leksykalne w zakresie synonimii, antonimii czy kolokacji,
- usytuowane na płaszczyźnie tekstualnej umiejętności parafrazowania bądź streszczania,
- rozwinięte sprawności tworzenia oraz recepcji i rozumienia tekstów pisanych i mówionych,
- umiejętność identyfikacji i korekty błędów, a także
- podstawowe, elementarne sprawności tłumaczeniowe.

Wiedza i kompetencje w obrębie języka ojczystego, który w nauczaniu tłumaczenia jest równie ważny co język obcy, powinny natomiast obejmować

- elokwencję,
- wycucie stylu,
- znajomość różnorodnych rejestrów i niuansów językowych, umiejętność ich rozpoznawania i posługiwania się nimi. Na ogromną wagę kompetencji w obrębie języka ojczystego, w kształceniu tłumaczy zwraca również uwagę Lang (1994: 395 i nast.)

Na podstawie własnego doświadczenia dydaktycznego, wyniesionego z prowadzenia zajęć w Zakładzie Języka Niemieckiego Instytutu Neofilologii Państwowej Szkoły Wyższej im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej oraz w Zakładzie Germanistyki Instytutu Neofilologii Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach zaryzykuję twierdzenie, iż większości studentów rozpoczynających obecnie pierwszy rok filologii brakuje wspomnianej bilingwalnej kompetencji komunikacyjnej, która mogłaby stanowić podstawę dla rozpoczęcia nauki tłumaczenia, i to nie tylko w sferze znajomości języka obcego, lecz również pod względem znajomości języka ojczystego i wielu kompetencji intelektualnych czy psychicznych.

Jak w takim razie rozwijać kompetencję translacyjną, dającą się opisać w postaci konkretnych, weryfikowalnych przez rynek pracy efektów, skoro brakuje ku temu koniecznych podstaw? Czy jedynym wnioskiem, jaki można wysnuć z przedstawionych rozważań, jest brak możliwości nauczania tłumaczenia ukierunkowanego na rozwijanie kompetencji translacyjnej w ramach studiów pierwszego stopnia?

4. Elementarna kompetencja translacyjna jako efekt kształcenia na studiach I stopnia

Wydaje się, iż odpowiedź na to pytanie nie musi być twierdząca. Jeżeli bowiem dokładniej przeanalizujemy efekty kształcenia dla obszaru studiów humanistycznych, stanowiące punkt odniesienia dla opracowywania kierunkowych, a następnie modułowych efektów kształcenia, w większości z nich natrafimy na przymiotniki: podstawowy, elementarny, bądź ogólny. Obrazuje to kilka przytoczonych poniżej przykładów:

Kwalifikację (dyplom) I stopnia przyznaje się studentowi, który:

- ma **podstawową** wiedzę o miejscu i znaczeniu nauk humanistycznych w systemie nauk oraz ich specyfice przedmiotowej i metodologicznej,
- zna **elementarną** terminologię nauk humanistycznych,
- ma **elementarną** wiedzę o powiązaniu dyscyplin filologicznych z dyscyplinami koniecznymi do poszerzenia wiedzy (historia, filozofia i inne wybrane),
- ma uporządkowaną wiedzę **ogólną** (obejmującą terminologię, teorie i metodologię) z zakresu studiowanej dyscypliny humanistycznej,
- zna i rozumie **podstawowe** metody analizy i interpretacji różnych wytworów kultury właściwe dla wybranych tradycji, teorii lub szkół badawczych w obrębie studiowanej dyscypliny humanistycznej, a także
- posiada elementarne umiejętności badawcze (formułowanie i analiza problemów badawczych, dobór metod i narzędzi badawczych, opracowanie i prezentacja wyników) pozwalające na rozwiązywanie typowych zadań/problemów w obrębie studiowanej dyscypliny humanistycznej.

(Chmielecka 2010:29 i nast., wytłuszczenie – autorka).

Chcąc zaplanować sylabus przedmiotu tłumaczenie zgodnie z powyższymi wytycznymi, możemy, a nawet powinniśmy, umiejscowić wszystkie zakładane efekty kształcenia w postaci wiedzy, umiejętności i kompetencji, jakie student powinien wynieść z prowadzonych przez nas zajęć tłumaczeniowych, na poziomie elementarnym. Nie musi to przy tym oznaczać, iż nasze działania będzie charakteryzowała arogancja w stosunku do najnowszych osiągnięć z zakresu teorii translacji.

Jest to według mnie możliwe, jeżeli proces rozwijania kompetencji translacyjnej, rozumianej w omówionym przeze mnie wymiarze, potraktujemy bardziej holistycznie, włączając do niego również fazę rozwijania u studentów wiedzy, umiejętności i kompetencji składających się na postulowane przez translatorów konieczne warunki wstępne. Zatem efektem nauczania tłumaczenia na poziomie studiów pierwszego stopnia zakładanym przez dydaktyka opracowującego program kształcenia dla tego modułu, byłoby wypracowanie ze studentami tych właśnie, niezbędnych warunków wstępnych, które na potrzeby przygotowywania sylabusu można określić mianem elementarnej, podstawowej czy też **wstępnej kompetencji translacyjnej**.

Odwołując się do omawianych wcześniej założeń teoretyków translacji zakładaną elementarną kompetencję translacyjną można zdefiniować jako: wiedzę, umiejętności i kompetencje o charakterze kulturowym, komunikacyjnym, psychicznym, fizycznym, językowym (w zakresie języka ojczystego i obcego), a także tłumaczeniowym, wykształcone na poziomie umożliwiającym rozpoczęcie kształtowania właściwej kompetencji translacyjnej.

Nie podejmę się próby szczegółowego scharakteryzowania metod i form dydaktycznych, prowadzących do wypracowania zdefiniowanej powyżej wstępnej kompetencji translacyjnej. Niewątpliwie jednak powinny one dotyczyć rozwijania zasobów leksykalnych i wiedzy tekstualnej, dotyczącej specyfiki różnych rodzajów tekstów i dyskursów, zarówno w obszarze języka ojczystego, jak i obcego, odnosić się do zagadnień kulturowych, jak również rozwijać wymienione wcześniej cechy intelektualne i fizyczne.

W tym miejscu warto jednak jeszcze na chwilę powrócić do kwestii poruszonej na początku tego artykułu, czyli faktu, iż duża część studentów po ukończeniu pierwszego etapu nie zdecyduje się na kontynuację kształcenia filologicznego na studiach drugiego stopnia. Jak wspomniałam, wprowadzenie w ramach Procesu Bolońskiego studiów dwu- i trzystopniowych miało na celu z jednej strony zwiększanie mobilności akademickiej, z drugiej jednak zakładało możliwość podjęcia pracy zawodowej już po skończeniu studiów pierwszego stopnia. Opracowując sylabus przedmiotu tłumaczenie i definiując dla niego efekty kształcenia należałoby zatem uwzględnić również taką ewentualność i wzbogacić zakładane efekty o konkretne umiejętności, zwiększające szanse powodzenia na rynku pracy absolwentów prowadzonego przez nas przedmiotu. Innymi słowy, nadać im charakter bardziej praktyczny.

Absolwenci studiów pierwszego stopnia nie rozpoczną zapewne pracy zawodowej w charakterze tłumaczy, niewątpliwie jednak wiedza i umiejętności składające się na elementarną kompetencję translacyjną mogą z powodzeniem znaleźć zastosowanie w wielu dziedzinach życia zawodowego – czy to w handlu i biznesie, polityce i administracji, czy w działalności kulturalnej bądź edukacyjnej. Za takie praktyczne kompetencje można uznać m.in.:

- określoną wiedzę kulturową dotyczącą zasad komunikacji w różnorodnych sytuacjach w obu kulturach, których nośnikami są studiowane języki, a także różnic i podobieństw pomiędzy nimi,
- znajomość specyfiki różnych rodzajów tekstów i dyskursów oraz wynikającą z niej umiejętność tworzenia poprawnych ustnych i pisemnych tekstów w obu językach, jak również ich rozumienia i analizy,
- podstawowe umiejętności tłumaczenia ustnego, w tym a-vista i tłumaczenia pisemnego na poziomie elementarnym, głównie w tekstów o niskim stopniu specjalistyczności.

5. Zakończenie

Celem niniejszego artykułu była prezentacja kilku własnych refleksji i przemyśleń dotyczących nauczania tłumaczenia na studiach neofilologicznych pierwszego stopnia i poszukiwania wspólnego mianownika pomiędzy wytycznymi Procesu Bolońskiego a środowiskiem naukowym, w tym przypadku translatorycznym. Podsumowując powyższe rozważania można stwierdzić, że zintegrowanie obu tych punktów widzenia jest do pewnego stopnia możliwe, pod warunkiem, iż osoba prowadząca zajęcia tłumaczeniowe i opracowująca dla nich sylabus uwzględni rzeczywiste uwarunkowania zakładanego przez siebie celu, czyli wypracowania kompetencji translatorskiej. Uwarunkowania te – stopień przygotowania studentów rozpoczynających studia neofilologiczne I stopnia oraz trzyletni okres studiów licencjackich – determinują konieczność usytuowania zakładanej kompetencji translacyjnej na najniższym, elementarnym, bądź wstępnym poziomie. Autorka nie podjęła się zadania przedstawienia zestawu metod i form dydaktycznych pozwalających na wypracowanie omówionej wstępnej kompetencji translacyjnej, gdyż przedsięwzięcie takie znacznie przekroczyłoby zakładane ramy niniejszej rozprawy. Przedstawiony artykuł może jednak stanowić przyczynek do dalszej dyskusji nad omówioną problematyką.

Literatura

- Chmielecka, E., (red.), 2010, *Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, Warszawa.
- Grucza, F., (red.), 1981, *Glottodydaktyka a translatoryka*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Grucza, F., 1993, Interkulturelle Translationskompetenz: Ihre Struktur und Natur, w: A.P. Frank, Maaß, K.J., Paul, F., Türk H., (red.), *Übersetzen, verstehen, Brücken bauen*, Erich Schmidt Verlag, Berlin, s. 158-171.
- Grucza, F., 2008, Germanistische Translorik – ihr Gegenstand und ihre Aufgaben, w: F. Grucza (red.), *Translorik in Forschung und Lehre der Germanistik*, Euro-Edukacja, Warszawa, s. 27-53.
- Hansen, G., 1998, Die Rolle der fremdsprachlichen Kompetenz. w: M. Snell-Hornby, H.G. Höning, P. Kussmaul, P.A. Schmitt (red.), *Handbuch Translation*, Stauffenburg Verlag, Tybinga, s. 341-342.
- Kautz, U., 2000, *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*, Iudicum/Goethe-Institut, Monachium.
- Kielar, B., 1996, Kierunki rozwoju translatoryki w okresie 1970-1995, *Lingua legis*, 4, s. 20-27.
- Kraśniewski, A., 2006, *Proces Boloński. Dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?* MEiN, Warszawa.
- Lang, M.F., 1996, The problem of mother tongue competence in the training of translators, w: M. Snell-Hornby, F. Pöchhacker, K. Kaindl (red.), *Translation Studies. An Interdiscipline*, John Benjamins, Amsterdam/Filadelfia, s. 395-400.

- Marchwiński, A., 1992a, Kompetencja kulturowa a kompetencja translatorska. Implikacje dydaktyczne, w: F. Grucza (red.), *Gramatyka – konstrukt intelektualny czy rzeczywistość: glottodydaktyczne implikacje tej alternatywy*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, s. 243-255.
- Marchwiński, A., 1992b, Gramatyka a kompetencja tłumacza. w: F. Grucza (red.), *Gramatyka – konstrukt intelektualny czy rzeczywistość: glottodydaktyczne implikacje tej alternatywy*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 103-111.
- Neubert, A., 1994, Competence in translation: a complex skill, how to study and how to teach it. w: M. Snell-Hornby, F. Pöchhacker, K. Kaindl (red.), *Translation Studies. An Interdiscipline*, John Benjamins, Amsterdam/Filadelfia, s. 411-420.
- Resch, R., 1998, Die Rolle der muttersprachlichen Kompetenz, w: M. Snell-Hornby i in., (red.), *Handbuch Translation*, Stauffenburg Verlag, Tybinga, s. 343-345.
- Tymoszuk, K., 2007, Rola tłumaczeń w nauczaniu języków obcych w opinii nauczycieli z województwa lubelskiego na tle dyskusji europejskiej, w: H. Chodkiewicz, R. Lewicki (red), *Aspekty rozwijania kompetencji komunikacyjnej języka obcego w kształceniu neofilologicznym*, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Papieża Jana Pawła II, Biała Podlaska, s. 41-52.
- Witte, H., 1998, Die Rolle der Kulturkompetenz, w: M. Snell-Hornby, H.G. Hönl, P. Kussmaul, P.A. Schmitt (red.), *Handbuch Translation*, Stauffenburg Verlag, Tybinga, s. 345-348.
- Ustawa z dnia 27 lipca 2007 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. Nr 164, poz. 1365, z późn. zm.).

Strony internetowe:

- www.procesbolonski.uw.edu.pl – (data odczytu: 21.09.2012).
- <http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/sprawy-miedzynarodowe/proces-bolonski> – (data odczytu: 21.09.2012).
- http://www.ug.edu.pl/pl/info_dla_kand/kierunki/?tpl=wf/germanska1213 – (data odczytu: 19.10.2012).
- <http://www.kul.pl/instytut-filologii-germanskiej,1150.html> – (data odczytu: 19.10.2012).
- <http://www.pwsz.raciborz.edu.pl/index.php/in-informacje-ogolne.html> – (data odczytu: 19.10.2012).
- <http://www.pwsz.nysa.pl/index.php?p=11,130,0,0,-1,135> – (data odczytu: 19.10.2012).
- <http://www.wsl.edu.pl/filologia/filologia-germanska/> – (data odczytu: 19.10.2012).
- <http://wszedukacja.pl/wroclaw/studia-i-stopnia/kierunki/filologia-angielska/> – (data odczytu: 19.10.2012).

(liczba znaków ze spacjami: 27501)

IV.

Postawy autonomiczne i społeczne studenta neofilologii

Małgorzata Dąbrowska

Państwowa Szkoła Wyższa im Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

Rozwijanie kompetencji strategicznej i indywidualnej gotowości do uczenia się przez całe życie w kształceniu neofilologicznym

Celem niniejszego artykułu jest zarysowanie wybranych zagadnień teoretycznych oraz praktycznych działań dydaktycznych związanych z problematyką rozwijania kompetencji komunikacyjnej w języku obcym. Autorka podkreśla znaczenie celowego budowania kompetencji strategicznej oraz pogłębiania wiedzy metakognitywnej i samoświadomości uczącego się jako kluczowych elementów indywidualnej gotowości do aktywizacji strategii osiągnięć w procesie posługiwania się językiem obcym i wyrobienia zdolności do samodzielnej kontynuacji nauki przez całe życie. Przedstawione wyniki badań prowadzonych w latach 2003/4, 2010/11 i 2011/12 dotyczą wzorców użycia strategii komunikacji przez uczących się języka angielskiego na poziomie zaawansowanym (B2/C1) - studentów II roku licencjackich studiów filologicznych. Autorka opisuje wyniki systematycznego uwrażliwiania studentów na potrzebę uruchamiania strategii osiągnięć różnych typów w sytuacjach braku lub niedostępności odpowiednich środków językowych podczas komunikacji ustnej. Przedstawia też rezultaty uzyskane poprzez eksplicytny i rekursywny trening wielu kategorii strategii uczenia się, w tym strategii kompensacyjnych. Wyniki te mogą przyczynić się do lepszego zrozumienia możliwości wspierania studentów w procesie uczenia się i komunikacji językowej oraz roli różnych form treningu strategii w kształceniu nauczycieli.

1. Wprowadzenie

W grudniu 2006 roku Parlament Europejski oraz Rada Europy zadeklarowały, iż umiejętność skutecznego komunikowania się w językach innych niż język ojczysty staje się jedną z ośmiu **kompetencji kluczowych** określanych jako leżące u podstaw zdolności do samodzielnej kontynuacji nauki i zdobywania nowych kwalifikacji przez całe życie. Jak podkreśla się w dokumentach UE, w wielokulturowej i różnojęzycznej Europie kompetencja wielojęzyczna stanowi składową niezbędną do osiągnięcia satysfakcji osobistej i jedności społecznej, promowania aktywnego obywatelstwa oraz mobilności społecznej, edukacyjnej i zawodowej, a także prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie wiedzy oraz poprawy jakości komunikacji interjęzycznej i interkulturowej (*Final Report*, 2008; *Education and Training 2020...*, 2009; *An Inventory...*, 2011). Kamieniem węgielnym polityki kształcenia językowego w krajach Unii Europejskiej stało się zalecenie Rady Europejskiej wydane jeszcze w marcu 2002 roku w Barcelonie, aby wszyscy obywatele zjednoczonej Europy mieli możliwości nabywania podstawowych, praktycznych umiejętności posługiwania się przynajmniej dwoma językami obcymi, co dało początek dążeniom do jak najwcześniejszego rozpoczynania edukacji językowej również w Polsce.

Równocześnie zaczęto promować ideę kształcenia umiejętności autonomicznego uczenia się języków już na etapie zintegrowanego kształcenia wczesnoszkolnego lub nawet wychowania przedszkolnego. Osiągnięcie tego, co Benson (1997: 19, 25) określa mianem „technicznej wersji autonomii”*, czy wyrobienie technicznych umiejętności samokształcenia i autoregulacji, dla nauczyciela oznacza potrzebę strategicznego ukierunkowywania i wspomaganiania uczniów w taki sposób, aby stopniowo uczyli się pracować i komunikować bez nadzoru, samodzielnie i w zespołach, elastycznie, w nowych kontekstach, i aby przejmowali kontrolę i odpowiedzialność za przebieg i wyniki własnych działań i własnego procesu uczenia się. Zadanie to, realizowane zależnie od możliwości rozwojowych uczących się, dotyczy kształtowania autonomicznych postaw i zachowań u wszystkich uczniów, jest jednakowo aktualne na każdym etapie nauki języka i we wszystkich grupach wiekowych. Dotyczy jednostek o różnych profilach poznawczych i afektywnych cech indywidualnych i indywidualnych preferencji w zakresie sposobów uczenia się i posługiwania językiem obcym.

Realizacja tego celu, jak podkreślają eksperci, wiąże się zatem nie tylko z potrzebą rozwijania u uczących się kompetencji językowej i komunikacyjnej, lecz także rzetelnego budowania ich wiedzy na temat procesów uczenia się, przyswajania i używania języków obcych. Wiąże się z kształceniem ich gotowości do refleksji i autorefleksji, podnoszeniem samoświadomości i świadomości istnienia strategii pomocnych w rozwiązywaniu problemów w nauce języka i komunikacji, zwłaszcza jeśli w przyszłości kształcić będą kolejne pokolenia.

2. Początki zainteresowania strategiami uczenia się

Rosnąca pod koniec lat 60-tych oraz w latach 70-tych ubiegłego wieku popularność psychologii kognitywnej przyczyniła się do wzrostu zainteresowania pojęciem „strategii uczenia się” zarówno wśród psychologów, jak i badaczy procesów przyswajania języków obcych. Trudno zaprzeczyć, że odkrycie działania mentalnych strategii poznawczych jako narzędzi aktywnego pozyskiwania i przetwarzania informacji, rozwiązywania problemów, odkrywania znaczeń, restrukturyzacji istniejących struktur wiedzy poprzez wbudowywanie nowych elementów i przechowywanie ich w pamięci długotrwałej, pomaga zrozumieć przynajmniej niektóre aspekty przebiegu złożonych procesów uczenia się i ich rezultatów.

W tym samym czasie, rozwój psychologii humanistycznej, edukacyjne przesłania Rogersa (1969, 1983), pedagogiczne założenia Currana (1972), teorie konstruktywistyczne, społeczny interakcjonizm Vygotsky’ego (1978) i zainteresowanie rolą różnic indywidualnych jako mechanizmów mogących wpływać na sukces lub niepowodzenie w uczeniu się języków obcych zaowocowały podkreśleniem wagi czynników afektywnych oraz społecznego i interaktywnego wymiaru procesu uczenia się, podejściem holistycznym, przeniesieniem zainteresowania z osoby nauczyciela na osobę ucznia oraz praktycznymi, humanistycznymi zaleceniami metodycznymi Moskowitz czy Rinvoldi’ego (Arnold, 1999). Wiele lat później, Oxford (2002: 128) słusznie zauważa, że uczącego się nie można traktować jedynie jako kognitywno-metapoznawczą maszynę do przetwarzania danych. Należy go postrzegać całościowo - jako osobę, która wykorzystuje zarówno zasoby intelektualne, jak i fizyczne, społeczne i emocjonalne. Dziś eksperci

nie mają wątpliwości, że należy badać nie tylko kognitywny wymiar użycia strategii przez uczącego się. Równie ważne, a może nawet ważniejsze, są wymiary metakognitywny oraz społeczny i afektywny (Rubin, 2005).

Oxford (1990) podkreśla, że sprawne uruchamianie strategii różnych typów prowadzi do rozwoju kompetencji komunikacyjnej i niezależności. Szeroko rozumiane strategie uczenia się są bowiem „operacjami uruchamianymi przez uczącego się w celu wspomaganie procesu przyswajania, magazynowania, wydobywania z pamięci i wykorzystywania informacji” (Oxford, 1990: 8). Są „specjalnymi działaniami”, dzięki którym uczenie się staje się procesem „łatwiejszym, szybszym, przyjemniejszym, bardziej samodzielnym”, a zdobyta wiedza i umiejętności mogą być transferowane do nowych sytuacji (ibid.). Hsiao i Oxford (2002: 372) dodają: „strategie są dla uczącego się kompletem narzędzi umożliwiających aktywne, świadome, celowe i uważne uczenie się - narzędzi torujących drogę ku większej biegłości, autonomii i autoregulacji.” Dlatego właśnie w dydaktyce językowej od lat podkreśla się wagę realizacji postulatu rozwijania umiejętności uczenia się samosterowanego, samoregulacji i promowania autonomii ucznia poprzez strategiczne „uczenie się, jak się uczyć”, zachęcanie do uświadamiania sobie własnych preferencji czy stylów uczenia się, eksperymentowania ze strategiami oraz wspieranie ucznia w doborze najbardziej odpowiednich strategii uczenia się.

Wiele napisano już o strategiach uczenia się i treningu strategii, który – jak pokazują badania interwencyjne – w praktyce przynosi często pożądane efekty nie tylko w postaci podnoszenia skuteczności nauki słownictwa i rozwoju sprawności językowych, lecz także budowania świadomości językowej i metakognitywnej. To z kolei wzmacnia zachowania autonomiczne uczących się języków obcych (zob. Drożdżał-Szelest, 1997; Cohen, 1998; Chamot i in., 1999; Oxford, 2001, 2002; Dornyei, 2005; Rubin i in., 2007; Dąbrowska, 2007). Dokonano też wielu prób definiowania pojęcia „strategie uczenia się” i ich klasyfikacji oraz sporządzania list cech charakteryzujących te strategie. Mniej natomiast uwagi poświęca się w literaturze strategiom komunikacyjnym i możliwościom podnoszenia świadomości uczących zarówno co do korzyści, jak i problemów związanych z używaniem różnych typów tych strategii. A przecież – jak słusznie podkreślili już niemalże 30 lat temu Faerch i Kasper (1983), czy nieco później Oxford (1990) – uczymy się języka, aby się nim skutecznie posługiwać i używamy języka, aby się go uczyć. W ten sposób uczymy się też od innych, rozwijamy samoświadomość i samodzielność oraz wzbogacamy osobisty repertuar strategii.

3. Krótki zarys badań nad strategiami uczącego się języków obcych

Pojęcie „strategii” – popularne dziś w literaturze dydaktycznej i badawczej oraz w szkolnych podręcznikach językowych - wprowadził do badań nad akwizycją języka Selinker w roku 1972, opisując kluczowe procesy kognitywne zachodzące podczas rozwoju interjęzyka. To właśnie on użył pojęć: „strategie uczenia się” i „strategie porozumiewania się (komunikacji) w języku obcym”. Jednocześnie, badania prowadzone przez psychologów i lingwistów nad procesami związanymi z uczeniem się, tzn. percepcją, uwagą, pamięcią, tworzeniem pojęć, wnioskowaniem/domysłem; pozyskiwaniem, przechowywaniem, odzyskiwaniem z pamięci i użyciem nowych informacji, czy – jak

opisuje Wenden (1987: 4) – próby zrozumienia „wszystkiego, co zachodzi w umyśle ludzkim pomiędzy wejściem a wyjściem” dały początek kolejnym studiom nad strategiami uczących się języków obcych.

W roku 1971 Rubin, zainspirowana wynikami badań Cartona, podjęła wyzwanie identyfikacji cech i zachowań tzw. „dobrych uczniów” zakładając, że wiedzę o strategiach osób odnoszących sukces będzie można wykorzystać, aby nauczać, jak uczyć się efektywnie. W roku 1975 przedstawiła swoją charakterystykę „dobrych uczniów”, w której wyodrębniła: (1) psychologiczne cechy uczącego się (np. skłonność do podejmowania ryzyka, tolerancja niejednoznaczności), (2) strategie komunikacyjne (np. omówienie, gestykulacja), (3) strategie społeczne (np. poszukiwanie okazji do posługiwania się językiem) oraz (4) strategie poznawcze (np. koncentracja na formie, analiza, synteza, kategoryzacja) (Rubin, 1987: 20). Opisała „dobrych uczniów” jako tych, którzy chętnie i poprawnie stosują domysł językowy, uczą się przez użycie języka, nie boją się popełniać błędów, skupiają się zarówno na strukturze jak i znaczeniu, monitorują wypowiedzi własne i innych osób. Rubin (1975: 45-48) zauważyła również, że ich wybór i wzorce użycia strategii zależne były od wymogów wykonywanego zadania, poziomu biegłości językowej, wieku, kontekstu i stylu uczenia się oraz wielu cech osobowości. Oxford (1990, 2002) uzupełniła ten zestaw zmiennych o etap nauki, lateralizację, stopień świadomości, cele, motywacje, postawy i przekonania uczącego się, jego dążenia edukacyjne i zawodowe, narodowość i pochodzenie kulturowe oraz płęć.

Wracając do cech i strategii tych, którzy – jak podsumował w roku 1987 Holec – wiedzą, jak się uczyć, podobne listy stworzyli m.in. Stern (1975), Naiman i in. (1978), Rubin i Thompson (1982), Ellis i Sinclair (1989), czy Oxford (1989). W roku 1989 Oxford wyróżniła sześć klas strategicznych zachowań „dobrych uczniów”. Po pierwsze, zauważyła, że posługują się oni **strategiami metakognitywnymi**, aby zarządzać skutecznie własnym procesem uczenia się (np. planują, organizują, monitorują naukę i dokonują oceny postępów). Po drugie, wykorzystują **strategie afektywne**, aby np. zredukować napięcie związane z nauką i użyciem języka (np. stosują motywujące strategie mówienia do siebie i kontroli emocji). Po trzecie, aktywizują **strategie społeczne**, aby uczyć się z innymi (np. zadają pytania i rozwijają swoją świadomość interkulturową). Po czwarte, stosują **strategie pamięciowe**, aby przyswajać, organizować i wydobywać z pamięci nowe informacje (np. przez grupowanie czy użycie wyobraźni). Po piąte, manipulują w sposób bezpośredni językiem docelowym używając **strategii kognitywnych** (np. dokonują analizy porównawczej, streszczają). Po szóste, uruchamiają **strategie komunikacji**, aby pokonywać własne ograniczenia językowe (np. posługują się parafrazą, używają synonimów) (Oxford, 1989: 236; Rubin, 2005).

Lata 70. i 80. XX wieku przyniosły szczególne zainteresowanie komunikacją językową i kompetencją komunikacyjną, w tym strategiami komunikacyjnymi uczącego się. W kolejnych sekcjach artykułu wyjaśnię istotne pojęcia i zagadnienia z nimi związane.

4. Czym jest „kompetencja komunikacyjna”

Celem uczenia się języków obcych jest rozwój kompetencji komunikacyjnej warunkującej skuteczną komunikację w różnych sytuacjach i kontekstach użycia języka. W roku 1980 Canale i Swain, a w roku 1983 Canale zaproponowali model „kompetencji komuni-

kacyjnej” rozumianej jako połączenie wiedzy i umiejętności niezbędnych w komunikacji. Włącza on cztery komponenty, jakie można wykorzystać w nauczaniu i testowaniu kompetencji uczącego się. Dwa pierwsze, jak wyjaśnia Brown (2000: 246-247), dotyczą systemu języka, dwa pozostałe odnoszą się do funkcyjnych wymiarów komunikacji:

- (1) kompetencja gramatyczna, czyli znajomość leksyki i reguł fonologii, morfologii, składni;
- (2) kompetencja dyskursu językowego, która uzupełnia składnik gramatyczny i pozwala na tworzenie spójnego i znaczącego tekstu, od prostej konwersacji po złożone teksty pisane;
- (3) kompetencja socjolingwistyczna, czyli znajomość norm socjokulturowych, które determinują sposób posługiwania się językiem w różnych kontekstach społecznych;
- (4) kompetencja strategiczna, czyli „weralne i nieweralne strategie komunikacji, które można uruchomić, aby poradzić sobie z załamaniem komunikacji na skutek działania różnych czynników lub zrekompensować braki w kompetencji językowej” (Canale i Swain, 1980: 30; cyt. w: Brown, 2000: 247); ta definicja odnosi się do użycia **strategii kompensacyjnych** w sytuacji braku potrzebnych zasobów językowych, ale Swain później dodaje, iż komponent ten włącza też strategie, jakich używamy, aby podnieść skuteczność wypowiedzi (ibid.: 248).

Bachman i Palmer (1996) proponują szerszy model teoretyczny „kompetencji strategicznej”, w której mieści się nie tylko mówienie, lecz również słuchanie, czytanie i pisanie, i który obejmuje nie tylko strategie kompensacyjne. Definiują ją bowiem jako zestaw strategii metakognitywnych, czyli wyższych procesów wykonawczych, które regulują użycie języka przez zarządzanie funkcjami poznawczymi i włączają: (a) strategię wyznaczania celów po identyfikacji zadań do wykonania, (b) strategię oceny zasobów potrzebnych do wykonania zadania (w zakresie kompetencji gramatycznej, dyskursu i socjolingwistycznej), (c) strategię planowania możliwości skutecznego wykorzystania znajomości tematu i własnej wiedzy językowej, (d) strategię ewaluacji efektów. Model ten włącza więc także strategie kognitywne (np. wyboru odpowiedniej struktury językowej dostępnej uczącemu się) i wydaje się szczególnie istotny w dyskusji problemu kompetencji strategicznej uczących się na wyższych poziomach zaawansowania językowego, którzy – jak potwierdza wiele badań – posługują się większą liczbą strategii metapoznawczych i robią to bardziej efektywnie (por. Cohen, 1998).

Warto dodać, że „strategie są najbardziej użyteczne wtedy, kiedy uruchamiane są w skuteczny sposób razem [w połączeniu], tak więc sukces zależy nie od użycia pojedynczej strategii, lecz od efektywnego zarządzania repertuarem strategii” (Rubin, 2005: 44). Żadna bowiem ze strategii, sama w sobie, nie może być uznana ani za dobrą, ani za złą – jej wartość ujawnia się dopiero w kontekście jej użycia, najczęściej łącznie ze strategiami innych typów i kategorii (Cohen, 1998; Oxford, 2001). Umiejętność sprawnej aktywizacji odpowiednich strategii komunikacji w powiązaniu z innymi strategiami wydaje się zatem niezbędna, aby rozwinąć zdolności uczenia się przez całe życie i wykształcić postawy autonomiczne w nauce języków oraz komunikacji interpersonalnej i interkulturowej (Wilczyńska, 2008).

5. Jak rozumieć pojęcie „strategie komunikacji”

W latach 70. i 80. XX wieku wielu badaczy skupiło uwagę na strategiach mówienia, czy strategiach komunikacyjnych uczących się języków obcych. Większość z nich potwierdza, że kluczowymi kryteriami definiującymi strategiczne zachowania uczących się w komunika-

cji językowej są: **zorientowanie na problem** oraz **świadoma aktywizacja** strategii, jako że uczący się jest świadomy istnienia problemu, chce go rozwiązać i robi to przy pomocy strategicznych narzędzi (Cohen, 1998). W literaturze przedmiotu znajdujemy różne opinie i podejścia oraz wynikającą z nich różnorodność definicji i klasyfikacji strategii komunikacji (SK). Dla przykładu, Dornyei i Scott (1997) dokonują przeglądu wielu różnych definicji i opisują dziewięć typologii. Trzy najczęściej stosowane taksonomie przedstawiam poniżej.

5.1 Socjolingwistyczne wyjaśnienie Tarone: SK w ramach interakcji społecznej

Tarone (1980: 420), w ramach **podejścia interakcyjnego**, definiuje strategię komunikacji jako „usiłowania podejmowane przez obu współrozmówców w celu uzgodnienia wspólnego znaczenia w sytuacjach, w których wymagane struktury znaczeniowe nie są im obu znane”. Definicja ta uwidacznia społeczny aspekt komunikacji i dyskursywny charakter strategii komunikacji jako narzędzi, których aktywizacja może pomóc rozwiązywać problemy i/lub unikać trudności w porozumiewaniu się, a także rekompensować braki w znajomości języka docelowego poprzez wspólny wysiłek współrozmówców, tj. ich współpracę podczas negocjacji znaczenia. Może zatem podnieść jakość i efektywność aktu komunikacji. Same zaś strategie są zachowaniami komunikacyjnymi dostępnymi bezpośredniej obserwacji.

Taksonomia Tarone z 1980 roku obejmuje następujące kategorie strategii: **parafrazę w języku obcym** (przybliżenie znaczenia, tworzenie nowych słów, omówienie), **transfer z języka rodzimego** (tłumaczenie, przestawienie języków), **prośbę o pomoc, gestykulację czy pokazywanie na migi** i **strategie unik** (unikanie lub porzucenie tematu, unikanie trudnych słów, fraz, form).

5.2 Psycholingwistyczne ujęcie Faercha i Kasper: mentalne rozwiązania problemów

Faerch i Kasper (1983: 36), w ramach **podejścia psycholingwistycznego**, definiują SK jako „potencjalnie świadome plany poradzenia sobie z tym, co dla danej osoby wydaje się przeszkodą na drodze do osiągnięcia konkretnego celu komunikacyjnego”, czyli narzędzia do przezwycięzania trudności natury psychologicznej, jakie pojawiają się podczas przetwarzania informacji w języku obcym. Badaczy tych interesują zatem procesy zachodzące w umyśle uczącego się, który podejmuje próby mówienia w obcym języku, w fazie planowania wypowiedzi, jak również w fazie realizacji planu. Podkreślają oni, że aby rozwiązać problem uczniowie uruchamiają nie tylko strategie kooperacyjne zwracając się z prośbą o pomoc do współrozmówcy, lecz także muszą sami znaleźć rozwiązanie własnego problemu komunikacyjnego, na co zwracają uwagę również Nakatani i Goh (2007).

Na podstawie zachowań uczących się w obliczu trudności z przekazem znaczenia, badacze wyróżniają dwie kategorie strategii komunikacji – **strategie redukcji**, używane w celu uniknięcia problemu przez zmianę czy porzucenie oryginalnego celu komunikacyjnego (treści komunikatu) i **strategie osiągnięć**, stymulowane chęcią pokonania trudności przez skonstruowanie alternatywnego planu realizacji zamierzonego celu (modyfikację językową). Te pierwsze zostały podzielone na: **strategie redukcji formalnej** stosowane na wszystkich poziomach systemu języka, od warstwy fonologicznej po leksykalną (np. unikanie użycia niektórych reguł czy form językowych lub posługiwanie się formami uproszczonymi) i **strategie redukcji funkcyjnej** ograniczające cel komunikacji (np. porzucenie/zaniechanie tematu, unik semantyczny). Te drugie włączają następujące grupy: **strategie kompensacyjne**

(np. przestawienie języków, transfer międzywewnętrzny i międzyjęzykowy, strategie interjęzykowe - uogólnienie, parafraza, tworzenie nowych słów; strategie kooperacyjne i pozajęzykowe) oraz **strategie odzyskiwania/przywoływania z pamięci** (np. oczekiwanie, aż słowo się przypomni; posłużenie się polem semantycznym lub innymi językami, skojarzenie z sytuacją uczenia się) (Michońska-Stadnik, 1996; Nakatani i Goh, 2007).

5.3 Psychologiczna konceptualizacja Poulisse: archistategie kompensacyjne

W roku 1990 Poulisse zaproponowała podejście zakotwiczone w psychologicznej teorii motywacji użycia strategii komunikacji. Jego fundament stanowi twierdzenie, że SK służą przede wszystkim przezwyciężaniu problemu braków leksykalnych i mają charakter referencyjny. Innymi słowy, nadawca formułuje komunikat w taki sposób, aby odbiorca był w stanie zidentyfikować jego desygnat. Warto dodać, że podobnie jak Bialystok (1990), grupa prowadząca projekt Nijmegen - Bongaerts, Kellerman i Poulisse twierdzą, że SK są z natury procedurami mentalnymi. Dlatego właśnie badacze ci skupiają się na badaniu procesów kognitywnych, jakie leżą u podstaw strategicznego użycia języka. Chcą zrozumieć psycholingwistyczne aspekty użycia strategii komunikacji i zredukować liczbę istniejących typologii opisowych samego produktu, czyli werbalizacji procesów psychologicznych (Dornyei i Scott, 1997: 180).

Poulisse (1990) proponuje zatem typologię ukierunkowaną na proces, w ramach której dzieli **strategie kompensacyjne** na dwa typy archistategii – **konceptyjną i językową**. Pierwsza oznacza skupienie na znaczeniu słowa i próbę przekazania go w inny sposób. Obejmuje ona **strategie holistyczną** (podanie słowa o najbliższym znaczeniu) i **analityczną** (rozbicie znaczenia słowa na części i przekazanie go przez opis, omówienie, parafrazę). Druga, zależna od zasobów językowych ucznia, obejmuje **morfologiczną kreatywność** (np. tworzenie nowych słów przez dodanie właściwych językowi obcemu końcówek) i **transfer z języka rodzimego** (zapożyczenie, tłumaczenie dosłowne, zangielszczenie -*foreignizing*). W tym ujęciu nie tworzy się odrębnej kategorii strategii niewerbalnych, ponieważ strategie tj. np. wskazanie przedmiotu są traktowane jako odpowiednik strategii językowej, a gesty oddające jakąś cechę i towarzyszące im naśladowcze dźwięki mają charakter koncepcyjny (Ellis, 2010).

6. Praktyczna propozycja typologii strategii komunikacji

Powyższe rozważania wskazują, że nie istnieje jedna, powszechnie akceptowana definicja, charakterystyka, czy klasyfikacja strategii komunikacyjnych, tak jak nie istnieje jeden pogląd na temat strategii uczenia się. Problematyka ta budzi wciąż kontrowersje wśród badaczy, którzy przyjmują różne podejścia i różnie przedstawiają rolę i wpływ strategii komunikacji na proces uczenia się języka i jego wyniki. Poniżej przedstawiam moją propozycję szeroko ujętej i – jak mi się wydaje - funkcjonalnej klasyfikacji integrującej różne podejścia, którą można wykorzystać we własnej praktyce nauczania. Skonstruowałam ją na bazie typologii Ellisa (1985), znacznie ją poszerzając na podstawie literatury tematu. Mam nadzieję, że tabela z zestawem strategii ułatwi Czytelnikom, a zwłaszcza nauczycielom i przyszłym pedagogom ogarnięcie tego szerokiego tematu i zachęci do własnych przemyśleń.

| | TYPY STRATEGII | CHARAKTERYSTYKA | | |
|---|--|--|--|--|
| STRATEGIE REDUKCJI (Reduction strategies) | 1.) Strategie redukcji formalnej (Formal reduction strategies) 2.) Strategie redukcji funkcyjnej (Functional reduction strategies) | Z powodu braku lub czasowej niedostępności odpowiednich środków językowych uczący się podejmuje próbę uniknięcia problemu poprzez porzucenie lub częściowe ograniczenie pierwotnie zamierzonego celu komunikacyjnego. Uczący się unika użycia tzw. niepewnych hipotez, czyli niedostatecznie opanowanych reguł języka obcego, których nie jest w stanie w sposób sprawny i pewny zastosować; używa zatem uproszczonych form językowych. (Strategie te aktywowane są w celu uniknięcia błędów lub zwiększenia płynności wypowiedzi w języku obcym i stosowane są na wszystkich poziomach języka: fonologii, morfologii, składni, leksyki.) Uczący się redukuje treść przekazu, unika pewnych aktów mowy, typów dyskursu, tematów, pojęć (lub zastępuje je innymi) – posługuje się strategią <i>unika semantycznego lub zastąpienia znaczenia, zamiechania lub porzucenia tematu</i> . | | |
| STRATEGIE OSIĄGNIĘĆ (Achievement strategies) | 1.) Strategie kompensacyjne (Compensatory strategies) | Uczący się chce osiągnąć pierwotnie zamierzony cel komunikacyjny i aby zamiar ten zrealizować rekompensuje braki w zasobach interjęzyka lub podejmuje próbę odzyskania z pamięci odpowiednich elementów leksykalnych. Uczący się rozwiązuje problem braku odpowiednich środków językowych głównie w fazie planowania. | | |
| | a.) Strategie niekooperacyjne (Non-cooperative strategies) <table border="1" data-bbox="693 869 1050 1494"> <tr> <td data-bbox="693 1203 795 1494">i. Zakotwiczone w języku rodzimym lub trzecim (L1/L3-based)</td> <td data-bbox="693 869 795 1203"> - przedstawienie języków lub zapożyczenie (code-switching, or borrowing) - transfer międzyjęzykowy (foreignizing, or interlingual transfer) </td> </tr> </table> | i. Zakotwiczone w języku rodzimym lub trzecim (L1/L3-based) | - przedstawienie języków lub zapożyczenie (code-switching, or borrowing) - transfer międzyjęzykowy (foreignizing, or interlingual transfer) | Uczący się nie prosi o pomoc współ rozmówcy – sam stara się poradzić sobie z problemem językowym. Uczący się wykorzystuje elementy języka rodzimego lub języka trzeciego. Mówiąc w języku obcym uczący się wykorzystuje słowa, frazy lub dłuższe fragmenty dyskursu zapożyczone z języka rodzimego lub trzeciego, z wymową właściwą tym językom. Przykład: <i>Nie mam siblings / I don't have any rodzzeństwa</i> . Uczący się używa formy nieistniejącej w języku obcym tworząc ją w taki sposób, aby wydawało się, że jest formą poprawną, tj. wykorzystuje słowo z języka rodzimego lub trzeciego, dostosowując je do reguł wymowy języka obcego i/lub jego reguł morfologicznych (np. dodaje przyrostek charakterystyczny dla danego języka obcego). |
| i. Zakotwiczone w języku rodzimym lub trzecim (L1/L3-based) | - przedstawienie języków lub zapożyczenie (code-switching, or borrowing) - transfer międzyjęzykowy (foreignizing, or interlingual transfer) | | | |

| | | |
|--|--|--|
| <p>- transfer międzywewnętrzny językowy (inter-intralingual transfer)</p> | <p>Uczący się transferuje regułę z języka rodzimego do obcego, uznając, że działa ona tak samo i jest odpowiednia w danym kontekście jej użycia w obu językach.</p> | |
| <p>- tłumaczenie dosłowne (literal translation, or translatation)</p> | <p>Uczący się tłumaczy dokładnie, słowo po słowie, elementy leksykalne, zwroty idiomatyczne, wyraży złożone, struktury z języka rodzimego lub trzeciego na język obcy.</p> | |
| <p>ii.) Zakotwiczone w języku obcym / interjęzykowe (L2-based strategies, or IL-based)</p> | <p>Uczący się wykorzystuje alternatywne formy w języku obcym.</p> | |
| | <p>- użycie słów uniwersalnych (use of all-purpose words)</p> | <p>Uczący się posługuje się ogólnym, „pustym” elementem leksykalnym w sytuacjach, w których brakuje mu odpowiednich wyrazów. Przykład: <i>rzecz, coś, jak to się nazywa / thing, stuff, what-do-you-call it.</i></p> |
| | <p>- strategie zyskiwania na czasie (stalling, or time-gaining strategies)</p> | <p>Uczący się wykorzystuje tzw. leksykalne wypełniacze pauz lub strategie wahania, aby dać sobie czas na zastanowienie. Przykład: <i>oó, och, pomyślmy, zastanówmy się, niech pomyślę, w gruncie rzeczy / well, now let's see, let me see, uh, as a matter of fact</i></p> |
| | <p>- użycie form rutynowych i wzorców językowych (formulas and prefabricated patterns)</p> | <p>Uczący się wykorzystuje wyuczone na pamięć frazy, fragmenty tekstu lub scenariusze, których komponenty morfologicznie nie są mu jeszcze znane (lub nie są w pełni znane) albo posługuje się zdaniem z jednym lub większą liczbą miejsc otwartych (do uzupełnienia), zwykle w celach „surwiwalowych” w obcym kraju. Przykład: <i>Gdzie jest/znajduje się...? / Where is the ...?</i></p> |
| | <p>- przybliżenie znaczenia, użycie substytutu czy synonimu (approximation, substitution, or the use of synonyms)</p> | <p>Uczący się zastępuje potrzebne słowo czy frazę elementem leksykalnym o podobnym, możliwe najbardziej zbliżonym znaczeniu. Przykład: <i>stół</i> zamiast <i>biurko</i>, <i>statek</i> zamiast <i>żagłówka / table</i> zamiast <i>desk</i>, <i>ship</i> zamiast <i>sailboat</i></p> |

| | | | |
|--|---|---|---|
| | | <p>- uogólnienie (generalization)</p> <p>- parafraza – opis, omówienie, podanie przykładu (paraphrase)</p> <p>- description, circumlocution, exemplification)</p> <p>- tworzenie nowych słów (word coinage)</p> <p>- restrukturyzacja (restructuring)</p> | <p>Uczący się zastępuje pojęcie w języku obcym innym, które jest ogólniejsze. Przykład: <i>zwierzę</i> zamiast <i>zając / animal</i> zamiast <i>hare</i>.</p> <p>Uczący się zastępuje słowo czy frazę posługując się opisem, przykładem, mówiąc o częściach składowych lub cechach charakterystycznych przedmiotów czy czynności. Przykład: <i>Bierze coś... To jest, och, rosyjskie, stare i metalowe... To taka rzecz, za pomocą której onwiera się butelki zamiast korkociąg / She is, uh, taking something ... It's, uh, Russian, old and metal ... It's the thing you open bottles with ... zamiast korkczerw.</i></p> <p>Uczący się wykorzystuje znane mu w danym języku obcym formy, aby utworzyć nowe słowo i zakłada, że istnieje pozwalająca na to reguła. Przykład: <i>miejsce z obrazami zamiast galeria, wegetarianista zamiast wegetarianin / picture place zamiast gallery, vegetarianist zamiast vegetarian</i>.</p> <p>Uczący się rozwija składowy plan alternatywny. Przykład: zamiast <i>Mam dwoje...</i> mówi: <i>Mam brata i siostrę / zamiast I have two...</i> mówi: <i>I have a brother and a sister</i>.</p> |
| | <p>iii.) Strategie pozajęzykowe (Non-linguistic strategies)</p> | <p>Uczący się rekompensuje braki w znajomości języka obcego używając środków pozajęzykowych, tj. mimika, gesty, wyraz twarzy, imitacja dźwięków.</p> | <p>Uczący się wspólnie ze współ rozmówcą rozwiązuje problemy komunikacyjne.</p> |
| | <p>b.) Strategie kooperacyjne / interakcyjne (Co-operative / interactive)</p> | <p>i.) Bezpośrednia prośba o pomoc (Direct appeal)</p> <p>ii.) Prośba o pomoc wyrażona pośrednio (Indirect appeal)</p> | <p>Uczący się otwarcie prosi interlokutora o pomoc. Przykład: <i>Co to jest? - What is this?</i></p> <p>Uczący się nie prosi interlokutora o pomoc bezpośrednio, lecz wskazuje na potrzebę jej uzyskania poprzez zrobienie pauzy, gest, spojrzenie, wyraz twarzy, itp.</p> |

| | | |
|---|---|--|
| 2.) Strategie odzyskiwania (bez współpracy ze współmówcą) (Retrieval strategies / non- cooperative) | a.) Oczekiwanie aż słowo się przypomni (Waiting for the term to appear) | Uczący się odwołuje się do wspomnień z przypomnieniem sobie odpowiedniego elementu leksykalnego, jednakże decyduje się poszukiwać go nadal w pamięci raczej niż posłużyć się strategią kompensacyjną. (Strategie te są zwykle wykorzystywane w fazie egzekucji planu.) |
| | b.) Odzyskiwanie poprzez pole semantyczne w(Retrieval via semantic field) | Uczący się identyfikuje pole semantyczne, do którego należy dany element leksykalny i przypomina sobie inne elementy tego zestawu do chwili, gdy znajdzie potrzebne słowo czy frazę. |
| | c.) Poszukiwanie przez inne języki (Searching via other languages) | Uczący się myśli o formie potrzebnego elementu leksykalnego w innym znanym mu języku, a następnie dokonuje tłumaczenia na docelowy język obcy. |
| | d.) Odzyskiwanie przez sytuację uczenia się (Retrieval from learning situations) | Uczący się kojarzy potrzebny element leksykalny z kontekstem jego użycia i/lub sytuacją, w której się go nauczył. |
| | e.) Procedury sensoryczne (Sensory procedures) | Uczący się tworzy skojarzenia wizualne, słuchowe, dotykowe, itd. |

Propozycja klasyfikacji strategii komunikacyjnych (Dąbrowska, 2007:58-60). *Źródła:* Ellis (1985:184-185, klasyfikacja wraz z opisami) oraz literatura tematu (zob. np. Tarone, 1980, 1983; Faerch i Kasper, 1983; Kellerman, Bongaerts, Poulisse, 1987; Poulisse, 1990; Bialystok, 1985, 1990; Dornyei, 1995).

7. Strategie komunikacji w praktyce nauczania języków obcych

Poullisse (1990) zauważa, że uczący się wykazują pewne stałe preferencje i posługują się tym samym typem strategii zarówno w języku ojczystym, jak i obcym. Kellerman i in. (1990, za: Ellis, 2010) także stwierdzają, że strategie komunikacji stanowią część kompetencji komunikacyjnej używanej zarówno w języku rodzimym, jak i obcym. Niewątpliwie strategie holistyczne i analityczne są aktywizowane nie tylko przez uczniów, lecz także rodzimych użytkowników danego języka. Niejednokrotnie pozwalają na skuteczną komunikację bez (dobrej) znajomości odpowiednich słów, co – w przypadku nauki języka obcego – może budzić obawę, że uczący się, zachęceni szybko i dość łatwo osiągniętym efektem użycia strategii komunikacji, przestanie wkładać wysiłek, by poszerzać swoje zasoby interjęzykowe i uczyć się nowych słów. Rodzą się przede wszystkim wątpliwości co do korzyści stosowania strategii komunikacyjnych w dłuższej perspektywie. Dobrze rozwinięta kompetencja strategiczna może bowiem pomóc rekompensować braki w kompetencji językowej i doprowadzić do przedwczesnej fosylizacji interjęzyka, na co zwraca uwagę wielu badaczy i praktyków (np. Skehan, 1998; Thornbury, 2007). Powstają więc istotne pytania, co do których wciąż brak jest jednoznacznej odpowiedzi: Czy można nauczyć uczących się języków obcych, jak posługiwać się strategiami komunikacyjnymi, i jak robić to skutecznie? Czy warto celowo zwracać uwagę ucznia na możliwości stosowania strategii kompensacyjnych w różnych sytuacjach i prowadzić trening tych strategii w klasie szkolnej?

Jedno z wczesnych badań interwencyjnych - trening strategii metakognitywnych, kognitywnych i społeczno-afektywnych prowadzony przez O'Malley'a i in. (1985), wykazało m.in. znaczący pozytywny wpływ treningu strategii uruchamiania schematów poznawczych na rozwój sprawności mówienia uczniów szkoły średniej (monolog). Nie wiele jest jednak badań, w których podjęto interwencyjne próby treningu strategii komunikacji. Kellerman (1991, za: Cohen, 1998), stwierdza, że nie ma potrzeby prowadzenia treningu strategii kompensacyjnych – wystarczy bowiem nauczać języka, a strategie te rozwiną się przy okazji same z repertuaru języka rodzimego. Wielu badaczy zgadza się, że jesteśmy w stanie transferować te strategie z języka rodzimego do obcego. Z drugiej strony, jak zauważa Ellis (2010) na podstawie wyników badań Dornyei (1995) i Nakatani (2005), zwolennicy wykazują pozytywne efekty treningu strategii komunikacji ustnej, tj. podniesienie jakości i wzrost liczby używanych strategii, pożądane zmiany nastawień uczących się i znacznie wyższe wyniki na testach biegłości ustnej. Bejarano i in. (1997; za: Nakatani i Goh, 2007) także sugerują, że nauczanie i uczenie się, jak posługiwać się strategiami komunikacji może przyczyniać się do rozwoju języka. Komunikacja towarzyszy przecież rozwijaniu różnych sprawności i umiejętności językowych.

8. Badania i ich rezultaty

Badanie A. Opisane poniżej wyniki są częścią rezultatów uzyskanych w ramach rocznego, dwuetapowego projektu, którego celem było przeprowadzenie świadomego treningu strategii uczenia się z wykorzystaniem taksonomii i zaleceń Oxford (1990). Program treningu został zintegrowany z programami zajęć *metodyki* i *obserwacji lekcji*

prowadzonych w dwóch grupach studentów II roku filologii angielskiej PSW w Białej Podlaskiej w roku akademickim 2003/4 (łącznie 42 osoby), z odniesieniem do przedmiotów PNJA. Przedstawiam w tym artykule wyniki badań użycia strategii komunikacji przez ww. grupy. W ramach treningu studenci dokonali diagnozy indywidualnych cech osobowości i stylów uczenia się, wykonali też wiele ćwiczeń mających na celu podniesienie ich świadomości metakognitywnej i samoświadomości jako uczących się języka angielskiego (Dąbrowska, 2007). Chciałabym dodać, iż liczba godzin przeznaczonych w planie studiów na realizację samego tylko przedmiotu *metodyka* była wówczas ponad dwukrotnie większa niż obecnie.

Dla porównania, zamieszczam tu także wyniki badań użycia strategii komunikacji przez dwie grupy studentów II roku anglistyki zebrane podczas zajęć *PNJA mówienie* w roku 2010/11 (**badanie B**) i przez dwie grupy w roku 2011/12 (**badanie C**). Studenci uczestniczący w obu badaniach byli regularnie uwarzliwiani na potrzebę stosowania strategii osiągnięć w celu radzenia sobie z problemami mówienia w języku angielskim. Do zajęć nie włączono dodatkowych ćwiczeń eksplicytnego treningu strategii. Na początku roku studenci dokonali diagnozy własnych cech i stylów uczenia się. Dwie grupy uczestniczące w **badaniu B** zostały poinstruowane podczas pierwszych zajęć kursu, w jaki sposób poszczególne cechy i preferencje indywidualne mogą wpływać na przebieg procesu uczenia się języka obcego oraz jak można wykorzystać te informacje, aby podnosić skuteczność uczenia się i komunikacji. Dwie grupy uczestniczące w **badaniu C** zostały natomiast poproszone o przygotowanie raportów na temat wpływu zdiagnozowanych różnic indywidualnych na procesy uczenia się języka obcego i możliwości wykorzystania tych informacji w celu wspomagania procesu jego uczenia się i użycia. Studenci zostali zachęcani do samodzielnego poszerzania wiedzy na temat własnych cech i stylów uczenia się oraz do eksperymentowania z różnymi technikami pracy i porozumiewania się. Należy dodać, że nie wszyscy studenci przygotowali raporty na kolejne zajęcia, część z nich natomiast po tygodniu nie pamiętała wyników przeprowadzonych indywidualnych ankiet, co świadczy o braku zainteresowania lub niskiej ocenie przydatności znajomości tematu. W badaniu B dane zostały zebrane w grupie 21 osób obecnych na zajęciach w dniu badania, w badaniu C - w grupie 20 osób.

8.1. Organizacja projektu i treningu strategii, w który wpisuje się badanie A.

Badanie A to fragment projektu podzielonego na dwie części: diagnostyczną i eksperymentalną, jaki przeprowadziłam w celu lepszego zrozumienia zarówno przeze mnie samą jako nauczyciela-badacza, jak i przez studentów (przyszłych nauczycieli), następujących problemów: (1) pojęcia, działania, indywidualnych uwarunkowań wyborów i efektywności stosowania oraz przyczyn niestosowania konkretnych strategii uczenia się i użycia języka, (2) wpływu użycia strategii różnych kategorii i typów oraz ich niestosowania na przebieg i efekty procesu uczenia się i użycia języka obcego, (3) zmian, w zakresie: (a) różnorodności i częstotliwości aktywacji strategii uczenia się w ujęciu Oxford (1990) oraz (b) opinii i przekonań studentów, jakie mogą nastąpić w wyniku ich osobistego zaangażowania w długotrwały i świadomy trening strategii, przygotowywany w odpowiedzi na ich bieżące potrzeby i mający na celu kształcenie przyszłych „strategicznych nauczycieli” języka obcego.

W pierwszej, diagnostycznej części projektu podjęłam próbę identyfikacji, a także zbadania charakteru i siły związków, jakie mogły zachodzić między wybranymi zmiennymi indywidualnymi (wymienione w punkcie 8.2. cechy osobowości i style poznawcze) oraz między tymi czynnikami a użyciem przez studentów poszczególnych grup strategii uczenia się i komunikacji językowej. Dokonałam także analizy i porównania kategorii i częstotliwości używania strategii przez grupy „dobrych” i „mniej efektywnych” studentów, wyłonione na podstawie średniej ocen z przedmiotów z praktycznej nauki języka angielskiego (PNJA). Dokonałam również diagnozy trudności doświadczanych przez studentów podczas rozwijania sprawności językowych i podjęłam próbę zbadania ich związków ze stosowanymi strategiami. Wyniki etapu pierwszego stały się podstawą opracowania programu treningu strategii, jaki przeprowadziłam w ramach eksperymentu pedagogicznego w etapie drugim.

W eksperymencie uczestniczyły dwie grupy studentów wyłonione na podstawie oceny użycia strategii w ujęciu Oxford (1990). Grupa eksperymentalna wzięła udział w świadomym, trwającym osiem miesięcy treningu strategii uczenia się. Kryterium kwalifikującym grupę do treningu był niższy wynik średniej częstotliwości użycia strategii. Grupa kontrolna nie została poddana treningowi. Program treningu podzieliłam na cztery cykle. Każdy cykl obejmował wprowadzenie i ćwiczenia nieużywanych lub rzadko stosowanych przez studentów typów strategii uczenia się każdej kategorii z jedną z czterech podstawowych sprawności językowych (tzn. słuchanie, mówienie, czytanie, pisanie). Każdy trwał ok. dwóch miesięcy i realizowany był w ścisłej korelacji z programami nauczania *metodyki* i *obserwacji lekcji*. Prowadząc odrębne cykle z każdą ze sprawności stosowałam lub adaptowałam ćwiczenia zalecane przez Oxford (1990), Ellisa i Sinclair (1989) i Browna (1989). Studenci poproszeni zostali o świadome stosowanie strategii ćwiczonych w ramach każdego cyklu treningu także podczas zajęć praktycznej nauki języka angielskiego w szkole i poza nią oraz o systematyczną refleksję dokonywaną w osobistych dziennikach (ang. *language learning diaries*). Zebrany w obu grupach materiał empiryczny umożliwił mi dokonanie oceny skuteczności i wpływu treningu na różnorodność i częstotliwość użycia strategii oraz na przekonania badanych.

8.2. Narzędzia i procedury badawcze

W celu zebrania potrzebnych danych wykorzystałam w badaniu A oraz w badaniach B i C następujące metody: obserwacja, testy wybranych cech osobowości i dominacji półkul mózgowych, kwestionariusze użycia strategii uczenia się, notatki. Podczas każdego z badań studenci wypełniali następujące kwestionariusze: (w badaniu A po wstępnych dyskusjach tematycznych, w badaniach B i C po krótkim wprowadzeniu zagadnień): (1) *Extroversion/Introversion Test* (Torrance, 1987; w: Brown, 1994: 196), (2) *The Right/Left Brain Dominance Test* (Torrance, 1987; w: Brown, 1994: 197-198); (3) *Learning Styles* (Tanner i Green, 1998: 90 TB), (4) badający użycie 25 typów strategii komunikacji, przygotowany przeze mnie na bazie typologii opisanej w tym artykule, (5) oceniający użycie strategii uczenia się *SILL* (Oxford, 1990: 293-300) (w badaniu A całość, w badaniach B i C tylko część dotyczącą strategii kompensacyjnych) (6) pisemny test sposobów przekazywania informacji w sytuacji braku znajomości wyrażen i zwrotów (np. *żużel, cielec, pumeks, kondukt żalobny, skarłowaciale drzewko*), (7) wywiady uzupełniające.

Ponadto, w badaniu A, ze względu na jego charakter, cele i możliwości organizacyjne, zastosowałam kwestionariusz do diagnozy innych cech osobowości i stylów poznawczych (tj. zahamowania, poziom lęku, skłonność do podejmowania ryzyka, empatia, wrażliwość na krytykę i odrzucenie przez innych, tolerancja niejednoznaczności, zależność i niezależność od pola, styl refleksyjny i impulsywny), który opracowałam na podstawie literatury psychologicznej i lingwistycznej. Zastosowałam też kwestionariusz *Beliefs About Language Learning Inventory* (BALLI) (Horwitz, 1987:127-128), z dodatkowym pytaniem dotyczącym rankingu trudności sprawności językowych; listy kontrolne *Taking Your Emotional Temperature* i *Stress Checklist* adaptowane na podstawie zaleceń Oxford (1990:188-190) w odniesieniu do każdej sprawności. Wykorzystałam również techniki retrospekcyjne, wywiady nieustrukturyzowane oraz wspomniane wcześniej dzienniki autoobserwacyjne.

8.3. Wyniki badań

Wyniki badań pokazują, że zaledwie ok. 10% studentów w badaniu A, 14% w badaniu B i 6% w badaniu C nie używa strategii uniku/redukcji. Pozostali – 85-94% - przyznają, że stosują **strategie redukcji czasami**, 37-41% - *często*. Wszyscy studenci deklarują, iż używają **strategii osiągnięć** – zarówno kompensacyjnych, jak i odzyskiwania.

Jeśli chodzi o wzorce użycia strategii komunikacji, najwięcej studentów w badaniu A deklaruje, że stosuje: **środki pozajęzykowe** (100%); **strategie interjęzykowe** (82%; w tym m.in. parafrazę i restrukturyzowanie - 100%); **strategie kooperacyjne** bez bezpośredniego zwracania się o pomoc do interlokutora (83%); **redukcję funkcyjną** (67%; w tym *zaniechania i/lub porzucenia tematu* - 79%, *uniku semantycznego* lub *zastąpienia znaczenia* 74%, *redukcji znaczenia* 71%) oraz strategię **redukcji formalnej** (66%). Do najrzadziej używanych należą **strategie kompensacyjne z wykorzystaniem języka innego niż docelowy** (33%; chociaż *przestawianie języków / zapożyczanie* jest popularne wśród 48% studentów, podczas gdy *transfer międzyjęzykowy* stosuje tylko 17%). **Strategii odzyskiwania** używa 44% grupy (najczęściej: *skojarzenie z sytuacją uczenia się* - 64%, *procedury sensoryczne* - 52% i *posługiwanie się polem semantycznym* - 50%). Istotnym wydaje się fakt, że zaledwie 29% studentów decyduje się na **bezpośrednie zwrócenie się o pomoc do interlokutora**.

W badaniach B i C również wszyscy studenci deklarują, iż wykorzystują **środki pozajęzykowe**. Ponadto, stosują: **pośrednie strategie kooperacyjne** (94% i 97%), **redukcję formalną** (71% i 78%), **redukcję funkcyjną** (70% i 73%, w tym głównie: *zaniechanie i/lub porzucenie tematu* – 81% i 81%, *unik semantyczny* lub *zastąpienie znaczenia* – 78% i 69%, *redukcję znaczenia* – 78% i 81%), **strategie kompensacyjne bez zwracania się o pomoc - interjęzykowe** (63% i 69%) (w tym: *słowa uniwersalne* – 100% i 91%, *uogólnienie* – 66% i 71%, *parafraza* – 62% i 60%), *restrukturyzacja* – 57% i 50%, *formy rutynowe* – 53% i 69%). **Strategie odzyskiwania** stosuje mniej niż połowa studentów w obu grupach, podobnie jak w badaniu A (41% i 49%, w tym najpopularniejsze to: *skojarzenie z sytuacją uczenia się* – 84% i 77%, *oczekiwanie aż słowo się przypomni* – 56% oraz *posługiwanie się polem semantycznym* – 51% i 56%). **Bezpośrednią prośbę o pomoc** wykorzystuje zaledwie 34% i 31% studentów.

Przeprowadzone badania pokazują zatem, że **niewerbalne sposoby komunikacji**

oraz *strategie redukcji formalnej i funkcyjnej* należą do zestawu strategii radzenia sobie z problemami mówienia / komunikacji w języku angielskim, stosowanego przez największą liczbę studentów na początku II roku studiów. Biorąc pod uwagę badania prowadzone w latach 2003/4 oraz 2010/11 i 2011/12, zaskakującym wydaje się fakt, iż znacznie spada liczba osób deklarujących, że – próbując przezwyciężyć trudności w wyrażaniu znaczeń - posługują się strategiami bazującymi na istniejących już zasobach interjęzykowych i mogących te zasoby poszerzać, czyli *parafrazą - opisem i omówieniem*. Zauważam ponadto, że podczas zajęć praktycznych, tj. dyskusji tematycznych, zwłaszcza w pierwszych miesiącach kursu *mówienia* na II roku – doświadczając trudności z powodu braku lub niedostatecznego opanowania odpowiedniego słownictwa czy struktur językowych – większość studentów zaskakująco często ucieka się do *przestawienia języków* w oczekiwaniu, że wykładowca poda właściwe odpowiedniki angielskie. Może to świadczyć o silnej zależności od nauczyciela i/lub słabo rozwiniętym repertuarze czy umiejętności samodzielnego aktywizowania strategii osiągnięć. Ponadto, znaczna część badanych często używa strategii uogólnienia, słów uniwersalnych i form zrutyinizowanych, niejednokrotnie także całych zdań wyuczonych na pamięć, a nawet gotowych fragmentów tekstów. Te ostatnie są chętnie wykorzystywane zwłaszcza podczas ustnych kolokwii, które na II roku przyjmują formę 3-4-minutowego monologu wygłaszanego przez studenta na losowo wybrany temat. Dodajmy, że istotnym problemem wydaje się też stosowanie strategii *bezpośredniego zwrócenia się o pomoc* do współrozmówcy w języku docelowym, co można również zauważyć podczas zajęć.

Wykonując zadanie praktyczne przekazu informacji, większość studentów w **badaniu A** (2003/4) posłużyła się *konceptyjnymi strategiami analitycznymi* (59%; tj. *parafrazą* - w formie *opisu* czy *omówienia*). *Konceptyjne strategie holistyczne* wykorzystało zaledwie 19% studentów (tj. *aproksymacja, uogólnienie*). W prawie 8% przypadków studenci połączyli strategie analityczne z holistycznymi, a w 6% wskazali użycie *środków pozajęzykowych*. Nikt natomiast nie wykorzystał *archistrategii językowej* (tj. *strategii morfologicznej kreatywności* lub *transferu*). W 8% przypadków nie podjęto próby zakomunikowania znaczenia. W **badaniach B i C** większość, jednak mniej niż połowa uczestników, posłużyła się również *konceptyjnymi strategiami analitycznymi* (38%). Zastosowano głównie *omówienie* i *opis*. *Konceptyjne strategie holistyczne* wykorzystało 24% studentów, podając głównie wyrazy o *najbliższym znaczeniu*. W 6% przypadków studenci połączyli obie strategie i w 47% wskazali na użycie *środków niewerbalnych* łącznie z innymi strategiami lub bez. *Archistrategię językową* wykorzystano w 6% przypadków, w tym *morfologiczną kreatywność* – 2% oraz 4% - *transfer z języka rodzimego*; w 8% przypadków studenci posłużyli się też *zapóżyčeniem* włączonym do *parafrazy*). Aż w 26% przypadków nie podjęto żadnej próby przekazu informacji.

Badania wykazały, że istnieją pewne związki między wybranymi zmiennymi indywidualnymi a użyciem strategii redukcji i strategii osiągnięć. Wysoki poziom lęku, introwersja, skłonność do unikania ryzyka, dominacja lewej półkuli i niska samoocena/ocena własnych zdolności łączyły się z największą liczbą przypadków użycia strategii redukcji, podczas gdy skłonności do ekstrawersji, styl impulsywny, chęć podejmowania ryzyka, dominacja prawej półkuli i niski poziom lęku wiązały się z największą liczbą i częstotliwością użycia strategii osiągnięć. Ponadto, w badaniach B i C studenci posłu-

zyli się większą liczbą strategii holistycznych niż w badaniu A, co może wiązać się z faktem, iż u znacznej części studentów w B i C (prawie 52%) zdiagnozowano dominację prawej półkuli, a u prawie 25% brak dominacji jednej z półkul mózgowych. W badaniu A natomiast dominację prawej półkuli zdiagnozowano u 45% studentów, a brak dominacji jednej z półkul u 21% studentów.

Warto dodać, że zgodnie z deklaracjami studentów i wynikami kwestionariusza *SILL* dla kategorii strategii kompensacyjnych uzyskanymi w badaniu A (po uśrednieniu dla całej grupy: 3,48, wg skali Oxford, 1990), w badaniu B (3,37) i w badaniu C (3,42), aktywizują oni najczęściej właśnie tę grupę – częściej niż strategie pamięciowe, kognitywne, metakognitywne, społeczne i afektywne, i robią to z częstotliwością zdiagnozowaną jako *średnia*. Należy też zwrócić uwagę, że powyższe wyniki mieszczą się w górnej części zakresu średniego (2.5-3.49). Wydaje się więc, że uczący się na poziomie zaawansowanym (B2/C1) mają świadomość istnienia i możliwości posługiwania się strategiami kompensacyjnymi.

Pod koniec II roku studiów można było stwierdzić, że zarówno eksplicytny trening strategii, jak i regularne uwrażliwianie studentów na potrzebę stosowania strategii osiągnięć przynoszą pozytywne rezultaty w postaci wzrostu częstotliwości użycia oraz zróżnicowania typów stosowanych strategii kompensacyjnych, szczególnie interjęzykowych (np. *parafrazy*). W przypadku **systematycznego uwrażliwiania** na potrzebę używania strategii osiągnięć, bez dodatkowych ćwiczeń świadomego treningu, studenci wyrabiają pewne skuteczne nawyki posługiwania się językiem docelowym w sytuacjach, w których doświadczają trudności. Zmniejsza się częstotliwość przedstawiania języków i używania języka ojczystego w dyskusji, w oczekiwaniu, że współ rozmówcy podadzą odpowiedniki angielskie. Zmniejsza się też zauważalnie liczba przypadków zachowań opartych na strategii uniku, porzucania intencji komunikacyjnej czy zaniechania przekazu informacji. Natomiast w przypadku **treningu eksplicytnego** studenci wykazują dodatkowo wyższą samoświadomość, w większym zakresie nabywają wiedzę o procesach uczenia się i komunikacji językowej, podejmują próby autorefleksji i lepszego zrozumienia siebie jako podmioty tych procesów oraz poznają więcej praktycznych sposobów radzenia sobie z różnymi typami problemów. Nie tylko zatem pogłębiają swoją wiedzę metakognitywną, lecz także wzbogacają kompetencję strategiczną. Potrafią też tę wiedzę wykorzystać, aby pomóc sobie i innym dobrać właściwe strategie w zależności od preferencji indywidualnych i wymogów sytuacji uczenia się czy komunikacji.

W wywiadach uzupełniających prowadzonych w trakcie i po zakończeniu treningu w badaniu A, a także w dziennikach wykorzystanych jako narzędzie diagnozy, treningu i refleksji studenci wskazywali na wartość i potrzebę podnoszenia świadomości uczącego się co do jego cech indywidualnych i stylów uczenia się oraz strategii pokonywania trudności w uczeniu się i komunikacji. Podkreślali fakt, iż ukierunkowany trening i ćwiczenia dodatkowe przyczyniają się do wzrostu samodzielności i motywacji, często pomagają uczącemu się zmienić postawę z biernej, zależnej od wyborów nauczyciela, na aktywne nastawienie zadaniowe, pomagają lepiej zrozumieć własne mocne i słabe strony oraz uczą, jak bez stałej kontroli nauczyciela – autonomicznie - poszukiwać najlepszych strategii działań uczeniowych i komunikacyjnych oraz rozwijać umiejętności samokształcenia niezbędne w procesie zdobywania nowych kompetencji. Warto pod-

kreślić, że każda z opisywanych w literaturze form treningu ma swoje niewątpliwe zalety, jednakże najskuteczniejszą formą wydaje się trening eksplicytny, długoterminowy, z rozłożonymi w czasie, regularnie powtarzanymi cyklami ćwiczeń w używaniu tych samych typów strategii, w podobnych i różnych kontekstach uczenia się, tj. trening spiralny. Trening jednokrotny lub krótkoterminowy ma swoją wartość, lecz może być niewystarczający, co zauważyli także studenci w badaniu A.

Należy tu podkreślić, że rezultaty badań ilościowych i jakościowych drugiego etapu opisanego wcześniej projektu wykazały, że świadomy, długotrwały trening przyczynił się do zwiększenia zróżnicowania typów i częstotliwości użycia strategii przez **wszystkich** studentów w grupie eksperymentalnej. W grupie tej nastąpił **statystycznie istotny wzrost** całkowitej częstotliwości stosowania strategii w zakresie wszystkich badanych kategorii, przy czym najwyższy wzrost dotyczył użycia przez studentów strategii uznanych przed treningiem za priorytetowe ze względu na niską początkową wartość częstotliwości stosowania i dlatego ćwiczonych najintensywniej. Tak istotnych zmian nie odnotowałam w grupie kontrolnej w badaniu A, a także w zakresie użycia kompensacyjnych strategii osiągnięć w badaniach B i C.

Wyniki badań pokazują więc, że wykorzystywane przez dorosłych uczących się języka obcego na poziomie zaawansowanym strategie uczenia się i sposoby ich stosowania wydają się stosunkowo silnie utrwalone, a częstotliwości ich użycia ugruntowane na pewnych, raczej stałych poziomach. Mogą one nie ulegać znaczącym zmianom w trakcie dalszej nauki języka, jeśli uczący się świadomie i systematycznie nie pracują lub po prostu nie znają możliwości ukierunkowanej i celowej pracy nad poszerzaniem repertuaru zachowań strategicznych.

9. Uwagi końcowe i wnioski

Na różnych etapach rozwoju interjęzyka uczący się aktywizują różne strategie pokonywania przeszkód w wyrażaniu znaczeń, dla których jeszcze brakuje im lub brakuje im w danym momencie potrzebnych środków językowych. Wartość stosowania tych strategii polega z jednej strony na tym, że rozwiązują doraźny problem i pozwalają kontynuować interakcję, a dzięki temu zwiększają intensywność kontaktów z obcym językiem. Sprzyja też pozyskiwaniu prymarnych danych językowych w postaci zrozumiałego *inputu* i negocjacji znaczenia przez aktywizację strategii sprawdzających i potwierdzających rozumienie, prośbę o wyjaśnienie i weryfikację znaczeń. Sprzyja rozwijaniu umiejętności rozumienia ze słuchu i stwarza możliwości konstruowania i modyfikowania własnych wypowiedzi, wzbogacając doświadczenie naturalnej interakcji, realnej recepcji i produkcji języka, czyli jego użycia jako narzędzia komunikacji. Z drugiej strony, strategie komunikacji mogą pośrednio przyczyniać się do uczenia się, zwłaszcza jeśli współrozmówcą jest rodzimy lub inny biegły użytkownik języka docelowego, do budowania i precyzowania znaczeń, wypełniania luk w leksykonie i poszerzania zasobów interjęzykowych, ćwiczenia i automatyzowania elementów języka oraz uzyskiwania informacji zwrotnej, która pozwala na weryfikację prawidłowości posługiwania się językiem obcym w różnorodnych sytuacjach komunikacyjnych. Wszystko to przez swój dynamiczny i strategiczny charakter oraz interpersonalny i społeczny wymiar może sprzyjać akwizycji języka i zapobiegać fosylizacji, rozwijać kompetencję językową i komunikacyjną.

Niewątpliwie, co potwierdzają badania, uczący się w sposób intuicyjny dokonują transferu niektórych strategii komunikacji naturalnie używanych w języku ojczystym i w ten sposób, porozumiewając się w każdym innym języku, uruchamiają strategie stanowiące integralną część ich **ogólnej** kompetencji komunikacyjnej. To, jakie strategie komunikacji aktywizują zależy m.in. od poziomu ich zaawansowania językowego. Na podstawie badań Nakatani i Goh (2007) pokazują, iż uczący się języka obcego na poziomie zaawansowanym posługują się mniejszą liczbą strategii komunikacji ze względu na dobrze już rozwiniętą kompetencję językową i wiedzę socjolingwistyczną oraz umiejętności aktywizacji strategii osiągnąć jako narzędzi sprawnego prowadzenia interakcji i unikania potencjalnych trudności lub jako alternatywnych rozwiązań problemów w komunikacji językowej. Opisują również badania, które dowodzą, że ćwiczenia podnoszące świadomość metapoznawczą i celowe budowanie strategicznej kompetencji uczących się przez ukierunkowany, eksplicytny trening strategii komunikacji, czy strategii mówienia, negocjacji znaczenia oraz strategii podnoszenia jakości i efektywności dyskursu **mogą** wywierać korzystny wpływ na procesy komunikacji i uczenia się zarazem, zwłaszcza jeśli włączają także trening strategii metapoznawczych, a więc rozwijają szerzej niż tę tradycyjnie tylko ujętą kompetencję strategiczną uczącego się.

Niezbędne są oczywiście dalsze badania wpływu strategii komunikacji różnych typów i treningu tych strategii na rozwój kompetencji językowej i komunikacyjnej uczącego się, zwłaszcza w powiązaniu z różnymi czynnikami indywidualnymi (tj. cechy osobowości i style uczenia się). Różnice indywidualne mogą bowiem – co potwierdzają badania - determinować wybór i sposoby aktywizacji strategii uczenia się i komunikacji językowej, a to z kolei może przekładać się na stopień powodzenia lub porażki w procesie rozwoju **osobistej** kompetencji komunikacyjnej. Dla przykładu, różnice w zakresie preferencji holistycznych i analitycznych mogą, jak pokazuje Littlemore (2003), wpływać na sposób aktywizacji i komunikacyjną skuteczność uruchamianych strategii. Osoby o stylu holistycznym wybierają bowiem strategie oparte na porównaniu, podczas gdy analityczny styl wiąże się z preferencjami do skupienia się na detalach w przekazie informacji. To właśnie strategie analityczne, wybierane przez osoby o preferencjach ekstenicznych, w praktyce okazują się komunikacyjnie efektywniejsze.

Optymalny, a więc długoterminowy, cykliczny, spiralny trening strategiczny wymaga zatem odpowiedniego przygotowania i prowadzenia nie tylko w odpowiedzi na wyniki diagnozy bieżącej aktywizacji strategii uczenia się i użycia języka, lecz również badania profilu zmiennych indywidualnych, odczuć, emocji, przekonań i nastawień uczących się. Wymaga zatem podniesienia świadomości indywidualnej zarówno nauczyciela, jak i ucznia, co z kolei ułatwia proces selekcji i umożliwia lepsze wykorzystanie materiałów i procedur stosowanych podczas treningu. Należy też podkreślić, że nabycie umiejętności skutecznego, płynnego i poprawnego posługiwania się językiem obcym związane jest często z potrzebą sprawnego radzenia sobie z wyzwaniem natury emocjonalno-motywacyjnej. Warto więc, prowadząc trening, włączać strategie różnych kategorii, w tym zwracać szczególną uwagę na zwykle rzadko używane, a często nieznanne i niedoceniane strategie społeczno-afektywne.

Warto też, jak się wydaje na podstawie przedstawionych również w tym artykule badań, uwrażliwiać i zachęcać uczących się języków obcych do świadomej i celowej

aktywizacji strategii osiągnięć oraz jednocześnie rozwijać ich samopoznanie i metapoznanie. Warto uczyć ich jak planować, monitorować i samodzielnie oceniać własne wybory i sposoby uruchamiania strategii różnych typów i ich skuteczność w różnych sytuacjach użycia języka. Aktywizacja strategii osiągnięć wymaga podejmowania ryzyka, które - jak wiadomo - jest niezbędne w procesie uczenia się i posługiwania się językiem obcym. Jest zatem elementem repertuaru życiowych zachowań warunkujących zdolność do autonomicznego uczenia się przez całe życie. Pogłębiona wiedza, zainteresowanie, chęć i możliwości eksperymentowania ze strategiami różnych kategorii wiążą się ze zdolnością do autorefleksji i krytycznej oceny wartości strategii i stopnia ich przydatności w nauce i komunikacji, co wydaje się istotne w edukacji językowej, a zatem także w kształceniu przyszłych nauczycieli języków obcych.

Dodajmy jeszcze na koniec, że optymalny trening strategii powinien mieć charakter interdyscyplinarny, by w ten sposób pozwolić uczącym się docenić wartość, celowość i skuteczność stosowania strategii różnych kategorii i typów w możliwie wielu różnorodnych kontekstach i sferach podejmowanych przez nich działań i wysiłków uczeniowych. Warto z pewnością na studiach filologicznych integrować naukę strategii z bieżącą nauką języka w ramach przedmiotów PNJA. Cenną jednak rolę wspierającą mogą spełniać też inne zajęcia przedmiotowe – nie tylko z zakresu przygotowania dydaktycznego i pedagogiczno-psychologicznego, lecz również merytorycznego przygotowania kierunkowego.

* W artykule autorka wykorzystała tłumaczenia własne.

Literatura

- An Inventory of Community Actions in the Field of Multilingualism – 2011 update*, European Commission, Commission Staff Working Paper, Brussels, 7.7.2011, SEC(2011) 926 final, http://ec.europa.eu/languages/pdf/inventory_en.pdf (25 lipiec 2012).
- Arnold, J., (red.), 1999, *Affect in Language Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Bachman, L.F., Palmer, A.S., 1996, *Language Testing in Practice*, Oxford University Press, Oxford.
- Benson, P., 1997, The Philosophy and Politics of Learner Autonomy, w: P. Benson i P. Voller (red.), *Autonomy and Independence in Language Learning*, Pearson Education, Harlow, s. 18–34.
- Bialystok, E., 1985, The compatibility of teaching and learning strategies, *Applied Linguistics*, 6/2, s. 255-262.
- Bialystok, E., 1990, *Communication Strategies: A Psychological Analysis of Second-Language Use*, Basil Blackwell, Oxford.
- Brown, H.D., 1989, *A Practical Guide to Language Learning. A Fifteen-Week Program of Strategies for Success*, McGraw-Hill, New York.
- Brown, H.D., 1994, *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*, Prentice Hall Regents, White Plains, NY.
- Brown, H.D., 2000, *Principles of Language Learning and Teaching*, Pearson Education, White Plains, NY.

- Chamot, A.U., Barnhardt, S., El-Dinary, P.B., Robbins, J., 1999, *The Learning Strategies Handbook*, Addison Wesley Longman, White Plains, NY.
- Cohen, A.D., 1998, *Strategies in Learning and Using a Second Language*, Addison Wesley Longman, New York.
- Cohen, A.D., Macaro, E. (red.), 2007, *Language Learner Strategies*, Oxford University Press, Oxford.
- Curran, Ch.A., 1972, *Counseling-Learning: A Whole Person Model for Education*, Grune&Stratton, New York.
- Dakowska, M., 2001, *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Dąbrowska, M., 2007, *Strategies of Foreign Language Learning and Use: The Educational Value of Strategy Training in Teaching English to Adult Learners*, Nieopublikowana rozprawa doktorska napisana pod opieką Prof. zw. dr hab. Hanny Komorowskiej, Uniwersytet Warszawski, Instytut Anglistyki.
- Dąbrowska, M., 2011, Cel kształcenia językowego – nauczyć się, jak się uczyć, w: H. Komorowska (red.), *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia. Podręcznik akademicki*, Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa, s. 78-103.
- Dąbrowska, M., 2011, Learning to Learn: Why Do We Need Varied Strategy Training? w: H. Komorowska (red.), *Issues in Promoting Multilingualism. Teaching – Learning – Assessment*, Foundation for the Development of the Education System (FRSE), Warszawa, s. 139-166.
- Dornyei, Z., 1995, On the teachability of communication strategies, *TESOL Quarterly*, 29/1, s. 55-85.
- Dornyei, Z., Scott M.L., 1997, Communication Strategies in a Second Language: Definitions and Taxonomies, *Language Learning*, 47/1, s. 173-210.
- Dornyei, Z., 2005, *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey.
- Drożdźiał-Szelest, K., 1997, *Language Learning Strategies in the Process of Acquiring a Foreign Language*, MOTIVEX, Poznań.
- Education and Training 2020 [ET 2020]*, Official Journal C 119 of 28.5.2009, OIDEL, 2009, http://www.oidel.ch/doc/Doc_colonn_droite_defaultpage/ET%202020%20RESUME.pdf http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/framework_en.htm, (25 lipiec 2012).
- Ellis, R., 1985, *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford University Press, Oxford.
- Ellis, G., Sinclair B., 1989, *Learning to Learn English. A course in learner training*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Ellis, R., 1994, *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford University Press, Oxford.
- Ellis, R., 2010, *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford University Press, Oxford.
- Faerch, C., Kasper, G. (red.), 1983, *Strategies in Interlanguage Communication*, Longman, London.

- Final Report*, 2008, High Level Group on Multilingualism, Commission of the European Communities, http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/multireport_en.pdf (25 lipiec 2012).
- Holec, H., 1987, The learner as manager: managing learning or managing to learn? w: A. L. Wenden, J. Rubin (red.), *Learner Strategies in Language Learning*, Prentice Hall, Cambridge, s. 145-157.
- Horwitz, E.K., 1987, Surveying students' beliefs about language learning. [w:] A. L. Wenden, J. Rubin (red.), *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice Hall., Cambridge, s. 119-129.
- Hsiao, T.Y., Oxford R.L., 2002, Comparing Theories of Language Learning Strategies: A Confirmatory Factor Analysis, *The Modern Language Journal*, 86, s. 368-383.
- Kellerman, E., Bongaerts, T., Poulisse, N., 1987, Strategy and system in L2 referential communication, w: Ellis, R. (red.), *Second Language Acquisition in Context*, Prentice Hall, New York / London, s. 100-111.
- Littlemore, J., 2003, The communicative effectiveness of different types of communication strategy, *System*, 31/3, s. 331-348.
- Michońska-Stadnik, A., 1996, *Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H.H., Todesco, A., 1978, *The Good Language Learner. A Report*, Research in Education Series 7. Ontario Institute for Studies in Education, Toronto.
- Nakatani, Y., Goh, Ch., 2007, A review of oral communication strategies: focus on interactionist and psycholinguistic perspectives, w: A.D. Cohen, E. Macaro (red.), s. 207-227.
- O'Malley, J.M., Chamot, A.U., Stewner-Manzanaraes, G., Russo, R.P., Kupper, L., 1985, Learning strategy application with students of English as a second language, *TESOL Quarterly*, 19/3, s. 285-296.
- Oxford, R.L., 1989, Use of language learning strategies: a synthesis of studies with implications for strategy training, *System*, 17/2, s. 235-247.
- Oxford, R.L., 1990, *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, Heinle and Heinle Publishers, Boston.
- Oxford, R.L., 2001, Language Learning Styles and Strategies, w: M. Celce-Murcia (red.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*, Heinle&Heinle, s. 359-366.
- Oxford, R.L., 2002, Language Learning Strategies in a Nutshell: Update and ESL Suggestions, w: J.C. Richards, W.A. Renandya (red.), *Methodology in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge, s. 124-132.
- Poulisse, N., 1990, *The Use of Compensatory Strategies by Dutch Learners of English*, Mouton de Gruijter, Berlin.
- Rogers, C., 1969, *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*, Charles E. Merrill, Columbus, OH.
- Rogers, C., 1983, *Freedom to Learn for the Eighties*, Charles E. Merrill, Columbus, OH.
- Rubin, J., 1975, What 'the good language learner' can teach us, *TESOL Quarterly*, 9/1, s. 41-51.

- Rubin, J., 1981, Study of cognitive processes in second language learning, *Applied Linguistics*, 11/2, s. 117-131.
- Rubin, J., 1987, Learner strategies: Theoretical assumptions, research, history, and typology, w: A.L. Wenden, J. Rubin (red.), *Learner Strategies in Language Learning*, Prentice Hall, Cambridge, s. 15-30.
- Rubin, J., 2005, The Expert Language Learner: a Review of Good Language Learner Studies and Learner Strategies, w: K. Johnson (red.), *Expertise in Second Language Learning and Teaching*, Palgrave Macmillan, Houndmills, Basingstoke, Hampshire and New York, s. 37-63.
- Rubin, J., Chamot, A.U., Harris, V., Anderson, N.J., 2007, Intervening in the use of strategies, w: A. Cohen, E. Macaro (red.), *Language Learner Strategies*, s. 141-160.
- Rubin, J., Thompson, I., 1982, *How to Be a More Successful Language Learner*, Heinle&Heinle, Boston.
- Selinker, L., 1972, Interlanguage, *IRAL*, 10/3, s. 209-230.
- Skehan, P., 1998, *A Cognitive Approach to Language Learning*, Oxford University Press, Oxford.
- Stern, H.H., 1975, What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Language Review*, 31/4, s. 304-318.
- Tarone, E., 1980, Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage, *Language Learning*, 30/2, s. 417-431.
- Tarone, E., 1983, Some thoughts on the notion of 'communication strategy', w: C. Faerch, G. Kasper (red.), s. 61-74.
- Thornbury, S., 2007, *How to Teach Speaking*, Longman, Harlow.
- Vygotsky, L.S., 1978, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Wenden, A.L., 1987, Conceptual Background and Utility, w: A.L. Wenden, J. Rubin (red.), *Learner Strategies in Language Learning*, Prentice Hall, Cambridge, s. 3-13.
- Wilczyńska, W., 2008, Autonomia a rozwijanie osobistej kompetencji komunikacyjnej, *Języki Obce w Szkole, O autonomii*, 6, s. 5-15.

(liczba znaków ze spacjami: 69082)

Anna Kalbarczyk, Iwona Wińska

Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

Nagrywanie własnych wypowiedzi w języku angielskim jako forma rozwijania sprawności mówienia oraz promowania autonomii ucznia

Brak pewności siebie w trakcie wypowiedzi ustnej, niska samoocena, niechęć do wyrażania własnych opinii i przekonań oraz cała gama usterek i niedociągnięć czysto językowych to tylko niektóre problemy napotymane przez uczniów rozwijających sprawność komunikacji w języku angielskim. Istnieje powszechne przekonanie, iż proces uczenia się przebiega najefektywniej, gdy uczniowie mają możliwość autokorekty popełnianych błędów. W niniejszym artykule przedstawiono i omówiono nagrywanie własnych wypowiedzi w języku angielskim jako jeden ze sposobów poprawy poziomu komunikacji językowej oraz zwiększenia autonomii ucznia. Autorzy podkreślają, iż uzyskując niemalże natychmiastową informację zwrotną o własnych zachowaniach werbalnych i niewerbalnych, uczeń ma możliwość analizy swojej wypowiedzi i uświadomienia sobie popełnianych błędów. To z kolei pobudza samoświadomość i doskonali umiejętności porozumiewania się w języku angielskim, a dodatkowo może zredukować czynniki psychologiczne negatywnie wpływające na rozwój komunikacji w języku angielskim. Część empiryczną artykułu stanowią badania traktujące o efektywności zastosowania omówionej formy rozwijania sprawności mówienia. Przeprowadzone analizy wykazały, iż regularne nagrania własnych wypowiedzi w języku angielskim wpływają znacznie na polepszenie nie tylko płynności mówienia, ale również poprawności fonetycznej, gramatycznej i leksykalnej wypowiedzi, czyli ogólnego poziomu językowego ucznia. Autorzy twierdzą, iż uczeń otrzymujący szansę przejęcia kontroli nad własnym procesem uczenia się zyskuje zarówno swobodę porozumiewania się w języku obcym, jak i motywację do dalszej pracy.

1. Wstęp

Niewątpliwie jednym z podstawowych aspektów opanowania języka obcego jest umiejętność porozumiewania się w tym języku. Nie jest to proste, ponieważ wymaga pokonania zarówno bariery językowej, jak i psychologicznej. Uczący się przeżywają niepokój i stres związany z wypowiedzianiem się w języku obcym, analizując poprawność sformułowanych zdań. W efekcie rzadko biorą czynny udział w zadaniach usprawniających mówienie. Często jedynie przytaczają innym, wspomagając się komunikatami niewerbalnymi. Czyniąc tak nie są zdolni do zaprezentowania własnego zdania z powodu wewnętrznej blokady. Dlatego też celem niniejszego artykułu jest przegląd głównych problemów natury językowej i psychologicznej związanych z nauczaniem sprawności mówienia i próba znalezienia rozwiązania ich poprzez rozwijanie autonomii w formie techniki nagrywania przez uczących się własnych wypowiedzi.

2. Główne problemy towarzyszące nauczaniu sprawności mówienia

Według Horwitz i Young (1991) źródłem lęku uczniów przed mówieniem są: ich negatywne odczucia i myśli związane z własnymi umiejętnościami posługiwania się językiem obcym, niska samoocena, strach przed negatywną oceną ze strony nauczycieli i/lub rówieśników, ogólny lęk przed wypowiedziami ustnymi również w języku ojczystym, nieśmiałość w kontaktach społecznych. Odczucia te mogą wynikać również z braku częstego kontaktu z nowym językiem, ponieważ programowy czas poświęcony nauce języka obcego jest niewystarczający, by umożliwić uczniom sprawne jego przyswojenie i swobodne użycie.

Do kolejnych niedogodności należą: przyswajanie języka w sztucznym środowisku klasowym, przy częstym ukierunkowaniu zajęć na osobę nauczyciela, niewielka liczba praktycznych ćwiczeń komunikacyjnych takich jak dialogi sytuacyjne, odgrywanie ról, symulacje, czy krótkie wypowiedzi tematyczne. Ponadto nauczanie języków obcych daje najlepsze efekty, gdy odbywa się w małych grupach. Wówczas nauczyciel może systematycznie i niemal indywidualnie pracować z każdym uczniem i monitorować go. Kontrola postępów w nauce i korekta ewentualnych błędów odbywa się wtedy niemal po każdym ćwiczeniu.

Przeszkody uniemożliwiające wystąpienie na forum klasowym to przede wszystkim blokada psychiczna i nieśmiałość, obawa przed wysmianiem oraz strach przed porażką. Powszechnym problemem jest również przekonanie o nieumiejętności wypowiedzenia się na dany temat, brak wiedzy ogólnej oraz pomysł na wypowiedź – tzw. *nothing to say* ‘nic nie wiem na ten temat’. Niekiedy wiąże się to z niezainteresowaniem tematyką wypowiedzi, co z kolei obniża poziom motywacji ucznia do komunikowania się w obcym języku, bądź też z deficytem w zakresie umiejętności językowych rozumianym jako brak odpowiedniego słownictwa do wyrażenia pomysłów oraz niepewność co do poprawności używania struktur gramatycznych. Ponadto dominujący uczniowie często przerywają wypowiedzi innych w poszukiwaniu uwagi i akceptacji nauczyciela. Uniemożliwiają oni tym samym udział w konwersacji swoim mniej śmiałym kolegom. W obawie przed krytyką wielu uczniów nadużywa również języka polskiego na lekcjach mówienia, co znacznie opóźnia postęp w rozwijaniu umiejętności komunikacyjnych (Porter i Grant, 1992).

Pomocnym czynnikiem wpływającym na efekty nauczania mówienia w języku obcym jest duża indywidualizacja pracy. Nauczanie mówienia odbywa się jednak często w dużych grupach. Wpływa to niekorzystnie na stopień opanowania języka mówionego i systematyczność jego kontroli. Z drugiej strony, nacisk na formy pisemne, spowodowany dużą liczebnością klas i ograniczeniami czasowymi może prowadzić do zahamowania przed mówieniem w języku obcym z obawy przed błędem. Dlatego istotnym jest ćwiczenie umiejętności językowych poza środowiskiem klasowym, wzięcie odpowiedzialności za własny proces uczenia (Ruben i Thomson 1982), czyli rozwijanie autonomii.

3. Pojęcie autonomii

Czym jest autonomia w uczeniu się języka? Benson i Voller (1997: 1) opisują ją jako zdolność przejęcia kontroli nad procesem uczenia się, wzięcie w nim aktywnego udziału. Autonomia ucznia w potocznym rozumieniu tego słowa oznacza wzięcie odpowiedzialności za własne działania oraz własne uczenie się. Praktycznie jest to umie-

jętność określenia własnych celów uczenia się, aktywne zaangażowanie w proces uczenia się. Co więcej, jest to umiejętność wybierania najlepszych dla siebie działań, zadań dydaktycznych oraz źródeł i pomocy dydaktycznych. Autonomia może też odnosić się do umiejętności i gotowości do podejmowania właściwych decyzji związanych z uczeniem się, jak również umiejętności refleksyjnego i krytycznego myślenia. Upraszczając, można przyjąć, iż autonomia określa aktywną postawę wobec nauki, zdolność do podejmowania odpowiedzialności za uczenie się w warunkach szkolnych i pozaszkolnych. H. Komorowska (2001:174) stwierdza, że wielu nauczycieli podejmuje działania sprzyjające autonomii. Co więcej, wielu z nich zauważa, że „przygotowanie uczniów do autonomii ułatwia, a nie utrudnia ich pracę dydaktyczną, gdyż przerzuca znaczną część pracy i odpowiedzialność na samych uczniów, znacznie odciążając nauczyciela w jego pracy i czyniąc to z dobrym skutkiem dla efektów nauki”.

4. Technika nagrywania wypowiedzi własnych a promowanie autonomii i rozwiązywanie problemów nauczania mówienia

Uczenie się można rozumieć jako aktywne eksperymentowanie. Nagrywanie ustnych wypowiedzi w języku angielskim wydaje się idealnym sposobem na samodzielną pracę nad rozwojem sprawności mówienia. Technika ta polega na nagraniu własnej wypowiedzi na wybrany przez uczącego się bądź zasugerowany przez nauczyciela temat. Ważne, by uprzednio nie robić notatek obejmujących całe fragmenty wypowiedzi, gdyż w ten sposób uczący się sam ogranicza swoją samodzielność językową. Kolejnym, istotnym aspektem jest przygotowanie się uczącego do wypowiedzi poprzez czytanie się lub osłuchanie z tematem wypowiedzi, przygotowanie banku leksykalnego oraz refleksję nad zawartością i strukturą wypowiedzi. Można w takim przypadku zanotować swoje pomysły, pamiętając jednak, by nie były to gotowe zdania czy akapity, ale wyrażenia, idee czy słowa-klucze. Należy pamiętać, że spontaniczność i umiejętność improwizacji są kluczowymi czynnikami powodzenia techniki. Dopiero wtedy warto przystąpić do nagrania wypowiedzi. Uczący się może sam pracować nad nagraniem poprzez odsłuchanie nagrania i zwrócenie uwagi na język, intonację, wymowę i inne istotne elementy wypowiedzi. Ważne jest, by zanotował swoje uwagi i spostrzeżenia, a następnie powtórzył nagrywania aż do uzyskania satysfakcjonującego efektu. W innym przypadku nagranie wypowiedzi może być dostarczone nauczycielowi celem nadzorowania ćwiczenia. Wtedy uczący się otrzymuje konstruktywne uwagi oraz sugestie dotyczące danej pracy bezpośrednio od nauczyciela.

Technika nagrywania własnych wypowiedzi ma wiele zalet. Są to: integrowanie sprawności językowych, szeroka dostępność i łatwość wykorzystania techniki nagrywania, kontekst komunikacyjny i spontaniczność nagrywanej wypowiedzi oraz promowanie autonomii ucznia.

4.1. Integrowanie sprawności językowych

Biorąc pod uwagę aspekty rozwijania sprawności mówienia, uczący się rozwijają nie tylko tę sprawność, ale też i inne sprawności – pracując nad wszystkimi elementami języka. W fazie przygotowania do wypowiedzi konstruuje strukturę wypowiedzi zasta-

nawijając się nad kolejnością przedstawianych idei i zawartością. Aby uzyskać satysfakcjonującą zawartość – treść, uczący musi albo sięgnąć do literatury celem odczytania się (prasa, literatura), albo osłuchania (audycje radiowe, telewizyjne, podcasty). Co więcej, mając już przygotowaną treść wypowiedzi, uczący się tworzy tzw. bank leksykalny. Następnie wykorzystuje umiejętność pisania i znajomości struktur gramatycznych do stworzenia planu wypowiedzi, zapisania kluczowych pomysłów czy notatek. Ostatecznym etapem tej formy pracy jest ćwiczenie spontanicznego sposobu mówienia. Tak więc można zauważyć, że omawiana technika opiera się w wysokim stopniu na integrowaniu różnych sprawności językowych i pracy nad wszystkimi poziomami języka.

4.2. Szeroka dostępność i łatwość wykorzystania techniki nagrywania

Technika nagrywania jest szeroko dostępna. W świecie nowinek technologicznych niemal każda młoda osoba posiada komputer, dostęp do Internetu oraz możliwość nagrywania, jeśli nie na specjalnym sprzęcie, to chociażby telefonie komórkowym z funkcją dyktafonu. Powszechne użycie wszelakich urządzeń z funkcją nagrywania umożliwia nagranie i wysłuchanie własnego wystąpienia. Poprzez to staje się skutecznym sposobem uzyskania natychmiastowej informacji zwrotnej odnośnie do naszego werbalnego i niewerbalnego zachowania. Proces nauczania może zatem cechować większa efektywność, ponieważ uczniowie mają sposobność uczyć się na własnych błędach oraz niedociągnięciach, których stają się świadomi i nad którymi mogą pracować.

4.3. Kontekst komunikacyjny i spontaniczność nagrywanej wypowiedzi

Kolejną zaletą techniki nagrywania własnych wypowiedzi w języku angielskim jest swoboda mówienia uczących się, której deficyt odczuwany jest w sytuacji klasowej. Komfort psychiczny rozumiany jako samodzielna, spontaniczna, pozbawiona presji praca uczącego się w domu działa na obniżenie poziomu stresu i usprawnia płynność komunikacji. Co więcej, sformułowanie zadania w kontekście komunikacyjnym powoduje, że ćwiczenie staje się zbliżone do sytuacji z życia codziennego. Natomiast zachowanie regularności stosowania omawianej techniki z czasem wpływa na poprawę umiejętności komunikacji w języku angielskim.

4.4. Promowanie autonomii ucznia

Według Browna (1992: 6) każdy z nas może przejąć kontrolę nad własnym procesem uczenia się. Nie oznacza to całkowitego przejęcia kontroli nad własnym procesem uczenia się oraz odpowiedzialność za sukces. Fakt, że samodzielne nagrywanie własnych wypowiedzi stanowi promowanie autonomii ucznia, nie oznacza, że osoba nauczyciela jest tutaj pominięta. Nauczyciel może pomagać w korygowaniu błędów lub służyć radą czy sugestią na temat dalszej pracy nad językiem. Zapewnia wtedy psychiczne wsparcie oraz motywuje uczących się, dba o ich wzrost samoświadomości, pomaga przejąć kontrolę nad własnym procesem uczenia się oraz samo-ewaluacją. Jak podkreślają Brown i Yule (1983: 105), regularne nagrywanie własnych wypowiedzi przez uczących się, rozłożone w dłuższym czasie, daje nauczycielowi wgląd w ich ewentualny postęp językowy.

Aby udowodnić, iż wykazane powyżej założenia są słuszne, autorki pragną powołać się na przeprowadzone badania i uzyskane wyniki.

5. Charakterystyka badania

5.1. Cele badania

Wyróżniono następujące cele badania:

- usprawnić umiejętność mówienia poprzez nagrywanie własnych wypowiedzi;
- stymulować samoświadomość i autonomię procesu uczenia się;
- zwiększyć poczucie pewności siebie oraz samoświadomości studentów w zakresie wypowiedzi ustnych;
- zredukować poziom stresu, zahamowań i nieśmiałości towarzyszących wystąpieniom na forum grupy;
- wypracować właściwą organizację wypowiedzi ustnej;
- zlokalizować najczęściej popełniane przez studentów błędy w zakresie gramatyki, leksyki oraz wymowy;
- usprawnić umiejętność interakcji i kooperacji;
- dążyć do formalnej struktury wypowiedzi ustnej (dotyczy studentów trzeciego roku, zadanie przydzielone w drugim semestrze).

5.2. Schemat badania

Badaniem objęto dwie grupy studentów: pierwszego (20 studentów) oraz trzeciego roku (17 studentów), specjalności język angielski w PSW w Białej Podlaskiej, na ćwiczeniach z konwersacji (odpowiednio poziom średnio-zaawansowany i zaawansowany). Celem badania było przynajmniej częściowe wyeliminowanie przedyskutowanych w części teoretycznej artykułu problemów napotykanych przez studentów pragnących rozwijać sprawność komunikacji werbalnej w języku angielskim poprzez rozwijanie autonomii przy wykorzystaniu techniki nagrywania wypowiedzi własnych. W celach badawczych poproszono studentów o sporządzenie w domu nagrań własnych wypowiedzi w języku angielskim.

W pierwszej kolejności osoby badane poproszone zostały o nagranie na płycie CD wypowiedzi własnej w języku angielskim zgodnie z określonym zadaniem, a następnie dostarczenie jej nauczycielowi. Uczącym się nie pozwolono wykonywać jakiegokolwiek ćwiczenia mówienia (próby) przed nagrywaniem. Mogli jedynie zanotować oraz przygotować związane z zagadnieniem pojedyncze słowa kluczowe, bądź wypunktować pokrótce pomysły, ewentualnie w razie potrzeby zaznajomić się z lekturą dotyczącą zadanego tematu.

W kolejnym etapie eksperymentu studenci zostali zapoznani z zadaniem. Uprzednio poinformowano ich, że nie będą podlegać formalnej ocenie, a uzyskają jedynie od osoby prowadzącej konstruktywne komentarze w formie pisemnej (arkusz z komentarzem – załącznik Nr 1) oraz ustnej – indywidualna rozmowa ze studentem. Dla uczących się stanowiło to nowość, biorąc pod uwagę fakt, iż dotychczas większość wypowiedzi ustnych, które konstruowali na zajęciach, podlegała ocenie formalnej.

5.3. Realizacja badania

5.3.1. studenci I roku, w wieku od 19 lat, poziom średnio-zaawansowany, semestr pierwszy

ZADANIE: Stwórz nagranie do lokalnej stacji radiowej, które wyemitowane zostanie w programie dla nastolatków. Przedmiotem dyskusji winien być zatem temat

odpowiedni dla tejże grupy wiekowej. Po dokonaniu wyboru zagadnienia przygotuj przydatne kluczowe zagadnienia oraz frazy. Przygotowując się do wypowiedzi ustnej możesz zapoznać się z artykułami/ materiałami audio traktującymi o wybranym problemie. Wypowiedź nie powinna przekraczać 4-5 minut. Ostatnim etapem jest dostarczenie nauczycielowi nagrania.

5.3.2. studenci III roku, w wieku od 22 lat, poziom zaawansowany, semestr pierwszy

ZADANIE: Podczas rocznego spotkania stowarzyszenia studenckiego masz wygłosić publicznie mowę na wybrany temat. Swoją wypowiedź nagrywasz w ramach próby przed wystąpieniem. Wcześniej konstruujesz zarys planu wypowiedzi w oparciu o zgromadzony materiał. Po nagraniu odsłuchujesz płytę notując uwagi. Wypowiedź winna trwać nie dłużej niż 5 minut, w przeciwnym wypadku pozbawisz szansy innych uczestników. Ostatnim etapem jest dostarczenie nauczycielowi nagrania wraz z zapisanymi komentarzami.

Zadaniem studentów było cotygodniowe dostarczenie płyty CD przez jednego studenta tygodniowo w pierwszym semestrze, oraz przez parę studentów tygodniowo w semestrze drugim (dotyczy III roku). Po przesłuchaniu i analizie nagrań nauczyciel przygotował w tabeli stosowne komentarze. W wielu przypadkach poza pisemną ewaluacją nauczyciel odbywał rozmowę z danym studentem. Nagrań nie przesłuchiowano ani nie komentowano w obecności innych studentów.

Pod koniec semestru odbyła się otwarta dyskusja, w której nauczyciel zapoznał się z opiniami i odczuciami studentów odnośnie przydzielonego zadania. Dodatkowo nauczyciel udzielił rad i przedstawił swoje komentarze na temat pracy wykonanej przez studentów.

Zadanie przydzielone w drugim semestrze przedstawiało się następująco:

5.3.3. studenci III roku, w wieku od 22 lat, semestr drugi:

ZADANIE: Jesteś dziennikarzem programu radiowego zajmującym się aktualnymi problemami globalnymi. Zamierzasz wziąć udział w debacie na wybrany przez siebie temat. Przygotuj kluczowe argumenty, które poruszysz w obecności przeciwnika dyskusji. Wybierz partnera z grupy i kiedy będziecie gotowi, rozpocznijcie debatę (wypowiedź nie powinna być dłuższa niż 7-10 minut). Zapoznaj się z odpowiednią literaturą do wybranego zagadnienia. Następnie po wysłuchaniu nagrania wraz z partnerem przygotuj komentarze na temat waszego wystąpienia i dostarczcie je wraz z nagraniem prowadzącemu.

5.4. Wyniki badania

5.4.1. Studenci pierwszego roku w większości nie byli skłonni do wyrażenia jakichkolwiek opinii na temat przydzielonego zadania. Okazali niechęć do komunikacji, ponieważ w większości przypadków nie zaprezentowali nagrań, lecz odczyty przygotowanych wcześniej wypowiedzi. W miejsce swobodnej mowy wykonali pracę pisemną w oparciu o zebrane materiały/źródła, a następnie nagrali je w formie odczytu. W wielu przypadkach nawet nie sprawdzili błędów i nie przećwiczyli czytania na głos, co skutkowało ogromem błędów językowych w trakcie odczytu. Ponadto ta grupa studencka nie wykonała zadania, pomimo wcześniejszej dokładnej informacji o szczegółach: charakterze zadania, celu oraz braku oceny formalnej. W takiej sytuacji nauczyciel zmuszony był

ponownie do szczegółowego wyjaśnienia studentom pozytywów zadania. Poprosił on o ponowne dostarczenie nagrania, jednak tym razem wyłącznie ochotników. Sytuacja ta pokazuje, jaki ogrom pracy należy włożyć w celu zmotywowania uczących się do nauki oraz obudzenia w nich samoświadomości odnośnie do procesu uczenia.

Zadanie kontynuowano w II semestrze, tym razem studenci pierwszego roku – ochotnicy przestrzegali instrukcji i podczas wykonywania zadania mówili, nie czytali. Zadanie umożliwiło im przyzwyczajenie się do nagrywania własnych wypowiedzi oraz, jak sami przyznali, pomogło w rozwoju swobodnego wypowiadania się. Efekty widoczne były w trakcie ćwiczeń mówienia, mimo że zaledwie kilku studentów z grupy dobrowolnie brało udział w zadaniu. Z drugiej strony, dokonany przez nich postęp może być czynnikiem motywującym dla biernych kolegów, którzy nie zgłosili się do zadania.

5.4.2. Po zakończeniu zadania w I semestrze **studenci trzeciego roku** zaprezentowali wachlarz opinii począwszy od negatywnych (w większości przypadków dotyczących wstępnej fazy realizacji zadania, lecz zanikających z czasem, po otrzymaniu ustnego wsparcia od prowadzącej) po opinie pozytywne. Typowe stwierdzenia w opiniach negatywnych to:

„Nie lubię rozmawiać z maszyną.”/„Nienawidzę brzmienia swojego głosu na nagraniu; brzmi okropnie.”/„Samodzielne nagrywanie jest jak lustro. Patrzysz na nie i nie podoba ci się własne odbicie.”/„Nie lubię brzmienia mojej angielszczyzny.”/„Mam mnóstwo problemów z wymową, rytmicznością, słownictwem, płynnością – Nie byłem/am tego świadomy/a.”

W opiniach pozytywnych czytamy m.in.:

„Nagrania umożliwiły mi wgląd w mój sposób mówienia – uświadomiły moje słabe strony. Będę nad nimi pracować.”/„Wreszcie wiem co muszę zmienić.”/„Mówię zdecydowanie płynniej.”/„Liczę na powtórkę. To było pomocne doświadczenie.”/„Słucham, notuję i analizuję. To pomaga.”

W przypadku studentów III roku po uprzednim uzgodnieniu z osobami poddającymi się badaniu zdecydowano o kontynuacji zadania w semestrze kolejnym, lecz w nieco zmodyfikowanej formie.

Jeśli chodzi o zadanie przydzielone studentom w semestrze drugim, modyfikacje w jego formie odnosiły się głównie do użycia bardziej formalnej struktury wypowiedzi (przemówienie radiowe, publiczność, itd.), jak również współpracy z partnerem. Odczucia uczących się odnośnie do zmodyfikowanego zadania okazały się znacznie bardziej pozytywne niż w semestrze poprzednim. Po pierwsze, studenci byli już przyzwyczajeni do „mówienia do maszyny”, co z kolei zmniejszyło poziom stresu, zahamowań i wycofania. Nie odczuwali już tak ogromnej presji, co wpłynęło na wzrost spontaniczności, płynności wypowiedzi oraz pozytywnych odczuć w trakcie wykonywania zadania. Co więcej, zauważalny był postęp językowy.

5.5. Interpretacja badania

Jednym z celów badania było skonstruowanie możliwie najbardziej komunikacyjnego zadania poprzez wykorzystanie kontekstu zjawisk życia codziennego. Uczący się widzieli jasny cel zadania, który nie dotyczył wyłącznie wykonania polecenia nauczyciela w celu

uzyskania zaliczenia przedmiotu. Ćwiczenia skupione były na konkretnym zadaniu. Polegały więc nie tyle na wygłoszeniu wyuczonej i przećwiczonej wypowiedzi w języku obcym, lecz przede wszystkim na wypełnieniu zadania „z życia wziętego”. Skonstruowany w ten sposób kontekst umożliwił integrację różnych sprawności językowych, ponieważ studenci przed wypowiedzią ustną niejako samoistnie zmuszeni byli do zapoznania się z adekwatną tematycznie lekturą (czytanie) lub wykonania notatek (pisanie).

Dodatkowo studentom umożliwiono wybór tematu prezentacji zgodnie z własnymi preferencjami i zainteresowaniami. Okazało się to istotnym czynnikiem motywującym do autonomicznej pracy. Co więcej, przyniosło skutek w postaci autorefleksji nad własną pracą, zainteresowaniami i rozwijaniem sprawności językowych.

W przypadku czynników psychologicznych warunkujących swobodne wypowiedzi ustne wydaje się, iż u studentów zdecydowanie obniżył się poziom stresu i nieśmiałości. Z drugiej strony, dało się też zaobserwować wzrost samooceny oraz pewności siebie studentów w trakcie wygłaszania wypowiedzi.

Brak formalnej oceny za wykonanie zadania był zamierzony. Poddawanie się ocenie pociąga za sobą pewne elementy strachu i porażki, czego prowadzące badanie chciały uniknąć. Celem było raczej zachęcenie i zmotywowanie studentów do pracy nad poziomem komunikacji w języku angielskim, a co za tym idzie – zwiększenie ich samoświadomości. Jedynej ocenie – komentarzowi podlegał całokształt wystąpienia studenta. Komentarze załączone w tabeli dotyczyły strony gramatycznej, leksykalnej i fonetycznej wypowiedzi, spójności, struktury oraz treści, lecz nie były punktowane. Umożliwiły one studentom wgląd w popełniane błędy językowe, nad którymi mogli popracować: intonację mowy, spójność i logiczną organizację wypowiedzi, płynność.

Należy też wspomnieć o dodatkowej korzyści – okazanym przez studentów zaufaniu w stosunku do nauczyciela. W trakcie wypowiedzi wielu uczestniczących w badaniu chętnie wyrażało osobiste, prywatne opinie.

6. Wnioski

Pomimo początkowych przeszkód, negatywnych odczuć studentów co do „kooperacji z maszyną”, opisane powyżej cele badawcze zostały zrealizowane. Samo nagrywanie wypowiedzi uczących się niezaprzeczalnie wpłynęło pozytywnie na ich językową stronę wypowiedzi. Mogli oni czerpać ogromne korzyści z tworzenia nagrań: na poziomie fonetycznym eliminując popełniane błędy, na poziomie poprawności gramatycznej oraz leksykalnej precyzji, na poziomie płynności wypowiedzi.

Nie można pominąć aspektów psychologicznych tak stosowanej techniki, tj. wzrostu samoświadomości odnośnie do procesu uczenia, jak i autonomii studenta, zredukowania stresu i zahamowań związanych z ustnym wypowiedzianiem się w języku angielskim, wyeliminowania wątpliwości oraz innych przeszkód emocjonalnych towarzyszących komunikowaniu się w języku obcym.

Wydaje się istotne, by ćwiczenia auto-refleksyjne rozwijające sprawność mówienia były wdrażane w procesie nauczania języka obcego jak najwcześniej, ponieważ rozwijają one w znacznym stopniu autonomię i samoświadomość uczących się.

W konkluzji autorki pragną wyrazić opinię, że technika nagrywania wypowiedzi własnych uczących się, mimo że w przypadku tego badania dotyczyła studentów studiów filologicznych, może być wykorzystana na każdym etapie nauczania, przy zindywidualizowaniu zadania w zależności od grupy wiekowej i poziomu zaawansowania. Może być stosowana jeśli nie w przypadku wszystkich uczniów, to choćby dla uczniów wybranych, ochotników, czy przyszłych studentów studiów filologicznych (załącznik nr 2 ilustruje przykłady innych ćwiczeń komunikacyjnych wykorzystujących technikę nagrywania wypowiedzi własnych).

Załącznik Nr 1

Arkusze zawierający komentarz nauczyciela

| | | | | |
|---|--|---|-------|--|
| Tytuł prezentacji: | | | | |
| Wymowa (najczęściej występujące błędy w zakresie, wymowy, intonacji) | Gramatyka (najczęściej występujące błędy gramatyczne) | Słownictwo (zakres i bogactwo użytego słownictwa, najczęstsze błędy) | Treść | Spójność (logika wypowiedzi, powiązanie myśli) |
| | | | | |
| Uwagi ogólne ¹ : | | | | |

¹ W rubryce „Uwagi ogólne” wpis zaczynał się od frazy „Drogi! Dziękuję za włożony wysiłek i twoją pracę”. Komentarz taki wydaje się zachęcający i motywujący uczącego się.

Załącznik 2

Przykłady innych ćwiczeń komunikacyjnych wykorzystujących nagrywanie wypowiedzi, do wykorzystania w innych grupach wiekowych i na innych poziomach zaawansowania

1. Poziom: od średniozaawansowanego

Grupa wiekowa: od nastolatków

Zadanie: Dzwonisz do kolegi by przekazać mu informację, że nie możesz się z nim jutro spotkać. Zostaw wiadomość na automatycznej sekretarce, podaj powód, dla którego nie możecie się spotkać i zasugeruj inną datę spotkania.

2. Poziom: od średniozaawansowanego

Grupa wiekowa: od nastolatków

Zadanie: Pracujesz na lotnisku jako osoba zapowiadająca komunikaty. Masz zapowiedzieć opóźnienie od 2 godziny przylotu samolotu z Moskwy, nr lotu HG 2045, z powodu tobie znanego. Mów do mikrofonu.

3. Poziom: dowolny

Grupa wiekowa: dowolna

Zadanie: Lokalna stacja radiowa organizuje konkurs na reklamę nowych lizaków wyprodukowanych przez lokalnego przedsiębiorcę. Twoim zadaniem jest wymyślenie hasła reklamowego, nagranie go i przesłanie na konkurs.

4. Poziom: dowolny

Grupa wiekowa: dowolna

Zadanie: Jako członek Samorządu Studenckiego bierzesz aktywny udział w przygotowaniach do uroczystości zakończenia roku akademickiego. Twoją rolą jest wygłoszenie przez megafon zaproszenia na to wydarzenie.

5. Poziom: dowolny

Grupa wiekowa: dorośli

Zadanie: Planowana jest emisja programu telewizyjnego o tematyce „Świat wartości młodych ludzi”. Reżyser poszukuje chętnych do wyrażenia przekonań na powyższy temat. W tym celu nagraj oraz wyślij krótką mowę będącą odpowiedzią na pytanie jakie wartości ceni dzisiejsza młodzież. Najciekawsze opinie wyemitowane zostaną na antenie i będą punktem wyjścia do dyskusji w studiu.

Literatura

Arnold, J., 1999, *Affect in Language Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.

Benson, P., Voller, P., 1997, *Autonomy and Independence in Language Learning*, Longman, London.

Brown, G., Yule, G., 1983, *Teaching the Spoken Language*, Cambridge University Press, Cambridge.

Brown, H.D., 1991, *Breaking the Language Barrier*, Intercultural Press, Yarmouth.

Goodman, K., 1986, *What's Whole in Whole Language?* Heinemann, New Hampshire.

Horwitz, E.K., Young, D., 1991, *Language Anxiety: from Theory and Research to Classroom Implications*, Prentice Hall, NJ.

- Komorowska, H., 2001, *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka. Edukacyjna, Warszawa.
- Mendez, E., 2010, How to Set Up Oral Homework: A Case of Limited Technology, *English Teaching Forum*, 48/3, 10-19.
- Porter, P., Grant M., 1992, *Communicating Effectively in English - Oral Communication for Non-Native Speakers*, Wadsworth Publishing, Belmont, Calif.
- Rivers, W.M. (red.), 1987, *Interactive Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Rubin, J., Thompson, I., 1982, *How to Be a More Successful Language Learner*, Heinle and Heinle, Boston.

(liczba znaków ze spacjami: 28110)

Elżbieta Struczyk-Doluk

Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

Prasa obcojęzyczna w nauczaniu języka obcego

Jednym z czynników stymulujących proces uczenia się języka obcego jest motywacja, dlatego też przed nauczycielem stoi zadanie nieustannego aktywizowania studentów, wzbudzania zainteresowania oraz zachęcania do komunikowania się w języku obcym. Celem niniejszego artykułu jest próba zaprezentowania niektórych aspektów związanych z wykorzystaniem materiałów z prasy obcojęzycznej do rozwijania kompetencji językowej i komunikacyjnej oraz wskazanie korzyści płynących z takiej formy pracy w procesie nauczania języka obcego. Praca z tego typu materiałem językowym sprzyja opanowaniu sfery komunikacyjnej języka obcego, pomaga szybciej pokonać trudności językowe, jednocześnie uatrakcyjniając proces nauczania. Teksty z prasy obcojęzycznej wspomagają oraz wzbogacają proces uczenia się, a także wzbudzają zainteresowanie i zaangażowanie uczących się, aktywizują ich oraz zachęcają do samodzielności w procesie kształcenia.

1. Wprowadzenie

Niniejszy artykuł jest próbą przedstawienia roli, jaką teksty użytkowe pełnią w nauczaniu języków obcych. Uwaga została skoncentrowana na jednym z wielu rodzajów tego typu tekstów – tekstów z obcojęzycznych gazet i czasopism. Podjęto próbę zaprezentowania niektórych aspektów związanych z wykorzystaniem materiałów z prasy obcojęzycznej do rozwijania kompetencji językowej i komunikacyjnej, wskazanie korzyści płynących z wykorzystywania tekstów z gazet i czasopism w języku obcym w nauczaniu języka obcego. Zaprezentowane zostaną niektóre aspekty związane z wykorzystaniem tekstu prasowego do rozwijania kompetencji językowej i komunikacyjnej oraz wskazane korzyści płynące z wykorzystywania materiałów z prasy obcojęzycznej w nauczaniu języka obcego.

W związku z tym, iż jednym z czynników stymulujących proces uczenia się języka obcego jest motywacja, przed nauczycielem stoi zadanie nieustannego aktywizowania studentów, wzbudzania zainteresowania oraz zachęcania do komunikowania się w języku obcym. Na rolę i funkcje motywacji w nauczaniu języków obcych zwraca uwagę Pfeiffer: „spośród wszystkich osobowościowych – wrodzonych i nabytych – cech ucznia najdonioślejszy wpływ na przebieg i efekty procesu uczenia się języka wywiera motywacja. Uczeń silnie motywowany opanuje język przy pomocy każdej metody, podczas gdy najlepsza nawet metoda nauczania okaże się nieskuteczna, jeśli nie spotka się z należytym oddźwiękiem ze strony ucznia” (Pfeiffer, 2001:108).

Nauczyciele bardzo często stają przed problemem braku motywacji i zainteresowania studentów wobec materiałów wykorzystywanych podczas procesu nauczania języka obcego. Jak podkreśla M. Szalek, z dydaktycznego punktu widzenia znaczenie motywacji polega na wywołaniu w umyśle ucznia pożądanej reakcji łańcuchowej, którą można przedstawić sche-

matycznie w sposób następujący: motywacja – wzbudzenie pozytywnych emocji – należyte pobudzenie organizmu – wzmoczona aktywność umysłowa – przyśpieszenie i usprawnienie procesu akwizycji języka. Bezpośrednim efektem wzmoczonej pracy umysłowej jest natomiast przyśpieszenie i usprawnienie procesu uczenia się języka (Szalek, 2004: 51).

Zgodnie ze spostrzeżeniami Pfeiffera „należy odróżnić pojęcie motywacji od motywowania. Podczas gdy motywacja może być – i często jest – względnie stała, motywowanie ma charakter dynamiczny, ponieważ jest świadomym i aktywnym formowaniem procesu nauczania przez uczniów i nauczycieli. Jeśli motywację określamy jako cel, do którego dążymy, to motywowanie jest środkiem lub drogą dydaktyczną do osiągnięcia owego celu” (Pfeiffer, 2001:112).

Motywacja jest zatem konstrukcją, której znajomość można wykorzystać, aby wywołać odpowiednie zachowanie. Motywowanie natomiast opisuje starania nauczyciela, które należy podjąć, aby zainicjować dane zachowanie lub też zmianę zachowania.

W każdym niemal przypadku istnieje pewne nastawienie do nauki danego języka obcego. Nastawienie jest częścią motywacji, natomiast zadaniem nauczycieli jest pomoc w świadomym rozbudzeniu i rozwinięciu różnorodnych motywów celem wytworzenia silnej i trwałej motywacji (por. Pfeiffer, 2001:112).

Zauważalny jest również brak świadomości oraz wiedzy na temat wydarzeń mających miejsce nie tylko w kraju nauczanego języka, ale również na całym świecie. Niedociągnięcia te można jednak w pewnym stopniu nadrobić, wykorzystując do tego obcojęzyczną prasę w formie dodatku lub uzupełnienia materiału do zajęć. Dzisiejsze metody nauczania języków obcych starają się wyjść naprzeciw potrzebom i oczekiwaniom człowieka jako indywidualnej jednostki, mającej różnorodne upodobania, przyzwyczajenia i zainteresowania. Mając to na uwadze należy zaspokoić potrzeby wszystkich tych osób. Nauczyciel powinien organizować zajęcia w taki sposób, aby oprócz zadań realizowanych wspólnie, związanych z programem nauczania i tematyką zamieszczoną w podręczniku czy w przygotowanych materiałach, zachęcać studentów do takiego typu aktywności, która będzie im sprawiać najwięcej satysfakcji, czyli pokaże różne sposoby nauki języka, z których student będzie mógł wybrać najbardziej dla siebie odpowiednie (por. Komorowska, 2003: 27-28).

Uczenie się słownictwa na przykład może odbywać się tradycyjnie poprzez stworzenie listy słówek z tłumaczeniami w języku ojczystym, może jednak również następować dzięki regularnemu czytaniu najświeższych artykułów w prasie obcojęzycznej. Ze względu na to, że podstawowym celem nauki jest umiejętność skutecznego porozumiewania się, że dążymy do rozwinięcia kompetencji komunikacyjnej, słownictwo odgrywa w nauczaniu znaczącą rolę, natomiast umiejętność przekazu informacji zależna jest od stopnia opanowania leksyki. Istnieje zatem konieczność konsekwentnego prowadzenia regularnej pracy nad wzbogacaniem słownictwa, tym bardziej, że bez odpowiedniego zasobu leksykalnego nie będzie możliwy dalszy rozwój sprawności mówienia, pisanie, czytania czy też słuchania ze zrozumieniem (por. Komorowska, 2003: 115).

Jednym z głównych celów nauczania języka jest możliwie jak najszybsze umożliwienie wykorzystania języka w prawdziwej komunikacji. Aby pojawiła się chęć mówienia lub pisanie w języku obcym, trzeba wyzwolić wśród uczących się ich zainteresowania i kreatywność. Gdy poznają coś nowego, gdy otrzymają możliwość wyrażania własnych sądów, wyciągania wniosków, wówczas nauka przestanie być nudnym obowiązkiem (Żylińska, 2007: 56).

2. Rola prasy obcojęzycznej w nauczaniu języków obcych

Pfeiffer (2001: 25-26) podkreśla wagę materiałów glottodydaktycznych, stanowiących bazę językową procesów glottodydaktycznych. Język obcy zawarty jest w materiałach glottodydaktycznych i stanowi najważniejszą część języka dydaktyki. Autor zwraca również uwagę na relacje, jakie zachodzą między materiałami glottodydaktycznymi a nauczycielami i uczniami, które nie tylko mają wpływ na nauczyciela i ucznia, ale są budowane ze względu na ich potrzeby. Materiały glottodydaktyczne są zatem podstawą procesów nauczania i uczenia się, a ich budowa musi uwzględniać charakterystykę i potrzeby nauczycieli oraz uczniów w konkretnych warunkach nauczania.

O tym, iż materiały z prasy obcojęzycznej również mogą stanowić atrakcyjny element oraz czynnik silnie motywujący w nauczaniu/uczeniu się języka obcego, świadczy bezsprzecznie kilka czynników. Oto kilka powodów, dlaczego warto wykorzystać teksty z gazet i czasopism w nauczaniu języków obcych:

- aktualność materiałów o bieżącej tematyce, która zainteresuje studentów oraz zwiększy ich motywację do nauki;
- związek materiałów z realiami, przedstawianie prawdziwej rzeczywistości kraju nauczanego języka obcego, rozwijanie ogólnej wiedzy studenta o świecie oraz o krajach danego obszaru językowego;
- wzorzec autentycznego języka oraz bogactwo stylu;
- różnorodność tematyki, możliwość wyboru tematyki odpowiedniej do realizowanego materiału lub do zainteresowań studentów;
- możliwość poznania nowych informacji dotyczących społeczeństwa, jego historii, kultury, nauki i wielu innych dziedzin życia;
- poszerzenie zasobu leksykalnego studentów;
- możliwość samodzielnego zaprojektowania zajęć (co stanowi zaletę!), możemy wybrać, np. jakie umiejętności językowe chcemy rozwijać;
- bogate źródło materiałów dla grup, które z różnych powodów nie korzystają z podręcznika (np. seminaria, grupy konwersacyjne, zajęcia fakultatywne);
- łatwy dostęp – prasa obcojęzyczna jest dostępna w bibliotekach uczelnianych, kioskach i księgarniach nawet mniejszych miast, większość gazet i czasopism istnieje w wersji online;
- niska cena – w porównaniu z podręcznikami czy innymi książkami do nauki języków obcych gazety i czasopisma nie obciążają za bardzo budżetu nauczyciela oraz studenta;
- wykorzystując gazety jako pomoc dydaktyczną już w początkowej fazie nauczania języka osiągamy bardzo ważny cel: wykorzystując materiał autentyczny budujemy wiarę studenta w jego możliwości ponieważ odkrywa on, że jest w stanie czytać teksty przeznaczone dla rodzimych odbiorców;
- kontakt z tego typu czasopismami jest doskonałym sposobem wspierania procesu nauki języka obcego.

Autentyczne teksty z prasy obcojęzycznej niewątpliwie uatrakcyjnią zajęcia, studenci mają bowiem do czynienia z żywym, prawdziwym, często niepoprawnym językiem, jakiego podręczniki nie pokazują, język w podręcznikach jest bowiem zazwyczaj poprawny.

Wspominając o rozlicznych korzyściach, jakie przynosi stosowanie takiego rodzaju pomocy w procesie nauczania języka obcego, należy podkreślić ogromne rezerwy motywacyjne, jakie kryją w sobie tego typu materiały autentyczne; można przypuszczać, że odznaczają się one największą siłą oddziaływania, gdyż dzięki zawartemu walorowi autentyczności są one w stanie uruchomić i podtrzymać wszystkie najważniejsze motywy uczenia się języka, przede wszystkim motywy poznawcze, motyw osiągnięć i praktycznej użyteczności. Jest to niewątpliwie ważny argument na rzecz częstego i regularnego wykorzystywania materiałów autentycznych (por. Szałek, 2004: 168).

Warto wspomnieć również, że ten sam materiał może być wykorzystywany wielokrotnie, do zrealizowania różnych celów dydaktycznych. Materiały z obcojęzycznych gazet lub czasopism są doskonałym sposobem na przećwiczenie na przykład różnych rodzajów czytania (czytanie pobieżne, czytanie szukające), pokazują również studentom różnorodność stylów pisania, czego podręcznik zwykle nie jest w stanie zapewnić.

Możliwości wykorzystania autentycznych tekstów z prasy obcojęzycznej są nieograniczone i zależą w dużej mierze od inwencji nauczyciela oraz studenta. Ważne przy tym dla studenta jest to, że nie uczy się tylko słów czy zwrotów, ale styka się z inną rzeczywistością. Spojrzenie na taki tekst pozwoli mu na przekroczenie pewnych granic, na zrozumienie innej społeczności kulturowej.

Należy podkreślić, iż wykorzystanie tekstów z prasy obcojęzycznej ze względu na swój niepowtarzalny charakter podnosi atrakcyjność zajęć oraz całego procesu nauczania/uczenia się, zwiększa motywację uczących się, autonomię, a także służy osiągnięciu określonego celu. Jak słusznie zauważa Pfeiffer (2001: 43), „szczególnym rodzajem nauki autonomicznej jest kontakt uczących się z językiem obcym, który nie ma charakteru nauki”. Do takiej formy aktywności językowej należy zachęcać, pomimo tego iż ogranicza się ona do recepcji języka, jest to kontakt z językiem codziennej komunikacji osadzonej w realiach. Sprzyja to utrwalaniu oraz poszerzaniu materiału językowego, zwłaszcza leksykalnego a także służy rozwijaniu umiejętności językowych. Ponadto kontakt z żywym językiem jest wielce motywujący (por. Pfeiffer, tamże). Zjawiska wchodzące w zakres autonomii, które można wykorzystać podczas pracy z prasą obcojęzyczną, bywają różnie określane, używa się terminów, takich jak „nauczanie zindywidualizowane, samokształcenie, samouctwo czy autodydaktyka, często mówi się też po prostu samodzielna nauka” (Komorowska, 2011:60). Gdy pojęcie autonomii pojawiło się w dydaktyce języków obcych, aspektem, który najsilniej przyciągał uwagę, okazała się samodzielna, pozalekcyjna nauka języka obcego, która, jak mogłoby się wydawać, stwarza większą swobodę niż zajęcia lekcyjne (por. Komorowska, 2011: 61).

Doświadczenie dotyczące pracy z tekstami pochodzącymi z prasy obcojęzycznej pokazuje, że studenci z dużym zainteresowaniem i zaangażowaniem przyjmują włączenie takiej formy pracy na zajęciach oraz stały element ich samodzielnej pracy w domu. Sytuacja ta dotyczy nie tylko studentów II i III roku, ale również studentów I roku, rozpoczynających naukę języka obcego, dla których czytanie gazet w języku obcym wydawać by się mogło niemożliwe. Prasa obcojęzyczna nie tylko może być czytana przez studentów rozpoczynających naukę języka obcego, lecz jest również doskonałym źródłem materiałów autentycznych dla nauczyciela, który nie tylko powinien być „skutecznym nauczycielem”, ale przede wszystkim bardzo dobrym użytkownikiem danego języka obcego i stawiać przed sobą wysokie wymagania językowe oraz dbać o swój własny rozwój językowy w odniesieniu do wszystkich sprawności i podsystemów języka (por. Werbińska, 2005: 97).

3. Kryteria doboru tekstów

Istnieje wiele różnych sposobów, jak ułatwić i ożywić naukę języka obcego wykorzystując do pracy na zajęciach materiały z obcojęzycznych gazet lub czasopism. Jednak w związku z tym, że gazety zawierają ogromną ilość tekstów i informacji, przed dokonaniem wyboru tekstów trzeba wziąć pod uwagę parę kryteriów:

- teksty powinny być wyselekcjonowane przez uczącego z uwzględnieniem kompetencji językowych studentów;
- poziom trudności – artykuły z prasy obcojęzycznej są przeznaczone dla rodzimych odbiorców, więc charakteryzują się odpowiednim poziomem zaawansowania języka, co może trochę utrudniać ich wykorzystanie w grupach o niższym poziomie. Należy więc uważnie dokonywać selekcji pod względem trudności języka, na niższych poziomach wykorzystując artykuły z prostszym językiem, czy przygotować mini- słowniczki, zawierające tłumaczenie trudniejszych słów;
- tematyka – nauczyciele z reguły znają swoich studentów na tyle, by dokonać trafnego wyboru tematów, które powinny ich zainteresować. Dobrze sprawdzają się tematy kontrowersyjne oraz bieżące wydarzenia na świecie, o których uczniowie będą już posiadali jakąś wiedzę z mediów;
- tekst powinien być odpowiednio dobrany pod względem wielkości, tak aby praca z nim nie zajmowała całych zajęć; bardzo długie teksty mogą okazać się również demotywujące, zwłaszcza dla studentów rozpoczynających naukę języka obcego;
- tekst powinien być aktualny i interesujący;
- ilustracje, tytuły mogą zostać wykorzystane w ćwiczeniach wprowadzających w celu rozbudzenie zainteresowania studentów tematem.

Wykorzystując w pracy ze studentami teksty z prasy obcojęzycznej możemy wyróżnić dwie jej formy:

1. praca z obcojęzyczną prasą na zajęciach;
2. samodzielna praca z obcojęzycznymi gazetami i czasopismami w domu.

4. Formy pracy z tekstem z gazety lub czasopisma obcojęzycznego w domu

Najlepszym rozwiązaniem samodzielnej pracy z tekstem z gazety lub czasopisma obcojęzycznego jest zachęcenie i zmotywowanie studentów do codziennego czytania obcojęzycznej prasy, wypracowanie u nich takiego nawyku, przyzwyczajenia. Wówczas wzbogacanie leksyki będzie odbywało się stopniowo, naturalnie, w miarę tego jak student będzie koncentrował swoją uwagę na słowach oznaczających znane mu zjawiska.

Można również polecić, aby studenci zapisywali specyficzne, nowe, nieznanne słowa, które zostaną objaśnione przez nauczyciela, jeżeli student samodzielnie nie był w stanie odnaleźć ich znaczenia.

Innym sposobem jest wybranie przez studentów artykułu o określonej przez nauczyciela tematyce, samodzielne przygotowanie leksyki oraz informacji na temat przeczytanego artykułu. Nauczyciel wybiera kilka wyrażen i prosi o wyjaśnienie ich całej grupie oraz zaprezentowanie treści artykułu.

5. Praca z materiałem z gazety lub czasopisma obcojęzycznego na zajęciach

Aby rozwijać wszystkie sprawności językowe nie powinno się zaniedbywać czytania tekstów. Można zachęcić uczniów do czytania tekstów dzięki odpowiednio dobranym ćwiczeniom wykonywanym przed przystąpieniem do pracy z tekstem. Powinny to być ćwiczenia, które rozbudzają chęć zapoznania się z treścią wybranego tekstu, a następnie tworzą możliwość porównania oczekiwań i snutyh przewidywań odnośnie do tekstu z jego autentyczną treścią.

Gazety i czasopisma są bogatym źródłem, z którego zawsze można czerpać, by uczynić zajęcia atrakcyjniejszymi i ciekawszymi. Ważne jest również to, że wykorzystanie w pracy na zajęciach tekstów obcojęzycznych stwarza możliwość nabywania wszystkich sprawności językowych: czytania, mówienia, słuchania i pisania. Poza tym studenci mają możliwość ćwiczenia różnych struktur gramatycznych i uczą się słownictwa w kontekście.

Najprostszymi zadaniami są ćwiczenia na sprawdzenie rozumienia tekstu, odpowiedzi na pytania, wybór prawidłowej odpowiedzi z kilku zaproponowanych wariantów, ćwiczenia typu: „prawda – fałsz”. Ćwiczenia oparte na materiałach z gazet i czasopism w języku obcym, które przedstawiam poniżej, nie są skomplikowane, można je stosować w nauczaniu języka rosyjskiego na początkowym etapie nauczania studentów. Są one oparte na ogłoszeniach drobnych, horoskopach, listach czytelników i artykułach.

I. Ogłoszenia drobne:

ogłoszenia o pracę – mówienie

materiały: ogłoszenia o pracę

cel: mówienie

Studenci zapoznają się z ogłoszeniami, objaśnione zostaje nowe słownictwo. Studenci sugerują pytania, jakie mogą pojawić się w czasie rozmowy o pracę, pytania te zostają zapisane, tworząc schemat dialogu. W parach odgrywają role pracodawcy i kandydata poszukującego pracy w oparciu o przeanalizowane wcześniej ogłoszenia.

ogłoszenia o pracę – pisanie

materiały: ogłoszenia o pracę

cel: pisanie życiorysu, podania o pracę

Po omówieniu zasad dotyczących pisania CV i podania o pracę oraz po zapoznaniu się z przykładami takich wypowiedzi, studenci analizują ogłoszenia o pracę i piszą oba teksty oparte na treści ogłoszeń, wymyślając szczegóły wykształcenia, cech charakteru, umiejętności, doświadczenia itp.

nieruchomości – mówienie, leksyka

materiały: ogłoszenia o kupnie/sprzedazy/wynajmie mieszkań/domów

cel: mówienie, leksyka związana z tematem

Studenci analizują ogłoszenia oferujące nieruchomości, objaśnione zostaje nowe słownictwo. W parach odgrywają role właściciela/agenta nieruchomości oraz kupującego/wynajmującego.

II. Reklamy towarów i usług - pisanie

materiały: reklamy produktów np. meble, ubrania, artykuły wyposażenia wnętrz, itp. oraz reklamy usług np. wakacji, usług remontowych, transportowych itp.

cel: pisanie listów formalnych – z pytaniem o informacje, reklamacje

Studenci analizują reklamy towarów i usług i na ich podstawie w parach lub grupach piszą np. list z prośbą o informacje dotyczące usługi (np. remont domu) lub list z reklamacją do biura podróży w sprawie nieudanego urlopu.

III. Horoskopy – czytanie, mówienie, pisanie

materiały: horoskopy z gazet i czasopism

cel: rozumienie tekstu, mówienie, pisanie, leksyka

Studenci zapoznają się z horoskopami dla swojego znaku zodiaku, przedstawiają je grupie, nauczyciel objaśnia nowe słownictwo. Następnie studenci mają za zadanie napisać np. list do przyjaciela /wpis do pamiętnika, w którym opisują tydzień swojego życia, kiedy spełniły się przewidywania zawarte w horoskopach.

IV. Listy czytelników

materiały: listy czytelników z prośbą o radę

cel: rozumienie tekstu czytanego, mówienie, pisanie

Studenci w grupach/parach czytają listy z prośbą o radę oraz sugerują ustnie lub pisemnie (w formie odpowiedzi na listy) rozwiązania problemu czytelnika stosując odpowiednie struktury (udzielanie rad)

V. Artykuły

1. Ćwiczenia na rozumienie tekstu czytanego:

- prawda/fałsz;
- pytania do tekstu;
- objaśnienie i interpretacja sformułowań, zdań, fragmentów tekstu, intencji autora;
- podział artykułu na dwie części, studenci przygotowują ustne streszczenie dla partnera z pary;
- zakończenie zdań będących podsumowaniem głównych wątków tekstu.

2. Wprowadzenie i utrwalenie nowego słownictwa:

- objaśnienie w języku obcym nowych słów przez nauczyciela (definicja, opis, przykład);
- poszukiwanie słów w tekście do podanych definicji odgadywanie słów z kontekstu;
- łączenia podanych słów z definicjami;
- dialogi z zastosowaniem nowych słów opartych na treści tekstu (odgrywanie ról);
- zredagowanie wpisu do pamiętnika z nowymi słowami opartego na treści tekstu

3. Mówienie:

- dyskusja na tematy poruszane w artykule;
- odgrywanie ról oparte na treści tekstów.

Istnieje wiele różnych możliwości pracy z materiałami z prasy obcojęzycznej. Jak nauczyciel postanowi je wykorzystać w swojej pracy, zależy od jego inwencji twórczej. Opracowując samodzielnie ćwiczenia do tekstów można wspierać rozwój praktycznie wszystkich sprawności językowych.

Oto przykładowe formy zadań:

- czytanie fragmentów lub całości tekstu;
- czytanie wywiadów z podziałem na role;
- ćwiczenia fonetyczne na podstawie wybranych wyrazów z tekstu;
- układanie rozsypanych fragmentów tekstu w odpowiedniej kolejności;
- zastępowanie podkreślonych wyrazów w tekście innymi o podobnym znaczeniu;
- uzupełnianie luk w tekście;
- układanie pytań do tekstu;
- odpowiedzi na pytania związane z artykułem;
- streszczenie artykułu;
- tłumaczenie fragmentów lub całego tekstu;
- dopisywanie dalszego ciągu;
- pisanie innej formy tekstu związanej z artykułem (np. list, wiersz);
- wypowiedź na temat artykułu;
- dyskusja dotycząca problematyki artykułu;
- rozumienie ze słuchu.

Nauczyciel czyta na głos tekst i stosuje następujące ćwiczenia:

- prawda - fałsz;
- uzupełnianie luk w tekście;
- odpowiedzi na pytania;
- dopasowanie rozdzielonych części zdań;
- dopasowanie podpisów do obrazków.

6. Podsumowanie

Wykorzystanie tekstów z prasy obcojęzycznej w nauczaniu języka obcego wspomaga oraz wzbogaca proces uczenia się. Praca z materiałem z obcojęzycznej gazety czy czasopisma sprzyja opanowaniu sfery komunikacyjnej języka obcego, pomaga szybciej pokonać trudności językowe, jednocześnie uatrakcyjnia proces nauczania wzbudzając ogromne zainteresowanie i zaangażowanie uczących się, aktywizuje ich oraz zachęca do samodzielności w procesie kształcenia.

Praca z tekstami z gazet i czasopism w języku obcym wymaga co prawda większego wkładu pracy ze strony nauczyciela, nagrodą jest jednak satysfakcja płynąca z zainteresowania studentów i ich zwiększonej motywacji do uczenia się języka obcego. Jest to również doskonała okazja dla samego nauczyciela do zdobywania i uaktualnienia swojej wiedzy na temat krajów obcojęzycznych i samego języka obcego.

Literatura

- Komorowska, H., 2003, *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- Komorowska, H., 2011, *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*, Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa.
- Pfeiffer, W., 2001, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Wagros, Poznań.
- Szałek, M., 2004, *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego? Motywacja w teorii i praktyce*, Wagros, Poznań.
- Werbińska, D., 2005, *Skuteczny nauczyciel języka obcego*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- Żylińska, M., 2007, *Postkomunikatywna dydaktyka języków obcych w dobie technologii informacyjnych. Teoria i praktyka*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa.

(liczba znaków ze spacjami: 23085)

Joanna Kozak-Solarz

Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

Film dydaktyczny w nauczaniu języka obcego

„Aby nauczyć się czegoś szybko i efektywnie, trzeba to zobaczyć, usłyszeć i poczuć”

Tony Stockwell

Niniejszy referat stanowi próbę przedstawienia znaczenia i możliwości wykorzystania filmu dydaktycznego w nauczaniu języka obcego (na przykładzie języka rosyjskiego) oraz korzyści z jego zastosowania. Autorka przedstawia ogólną charakterystykę filmu, określa jego rolę, funkcje, cele oraz kryteria doboru do celów dydaktycznych. W kolejnej części przedstawia propozycje pracy z filmem dydaktycznym na zajęciach z praktycznej nauki języka rosyjskiego, podając przykładowe zadania, jakie można zastosować w pracy z omawianym materiałem filmowym.

1. Wstęp

Nowoczesne podejście do procesu dydaktycznego wpływa na sposób zastosowania w nim nowoczesnych środków dydaktycznych. Aktywne wprowadzenie tych środków do praktyki dydaktyczno-wychowawczej otwiera szerokie możliwości dla intensyfikacji procesu kształcenia oraz sprawia, że nauczanie/uczenie się języka obcego staje się bardziej efektywne i atrakcyjniejsze.

Nauczyciel ma dzisiaj do wyboru wiele rodzajów środków dydaktycznych, które efektywnie wspomagają i usprawniają proces nauczania/uczenia się języka obcego. Jednak w obecnych czasach powinien on stosować takie narzędzia, które oprócz przekazywania wiedzy wzbudzą również szerokie zainteresowanie wśród uczniów/studentów, przyciągną ich uwagę oraz dadzą poczucie użycia języka w konkretnej sytuacji.

Opanowanie języka obcego, gdy nie jest się w kraju nauczanego języka, jest rzeczą trudną. Dlatego też jednym z efektywniejszych sposobów nauczania/uczenia się języka obcego jest wykorzystanie na zajęciach filmu dydaktycznego, który posiada szczególnie ugruntowaną pozycję w sferze oddziaływania dydaktycznego i wychowawczego. O jego możliwościach edukacyjnych nie trzeba nikogo przekonywać. Nie dziwi również fakt, że znaczenie filmu oraz potrzeba zastosowania tej formy przekazu ciągle wzrasta we współczesnej edukacji. Należy tłumaczyć to tym, iż dynamiczność filmu pozwala przedstawić obrazy w realnym kontekście językowym, stworzyć atmosferę środowiska obcojęzycznego, co przybliży proces nauczania do komunikacji ustnej w języku obcym w warunkach jak najbardziej naturalnych. Ponadto filmy nasycone są informacjami o kraju nauczanego języka, dostarczają konkretnych sytuacji językowych, przybliżają wartości kulturowe narodu, w sposób poglądowy informują uczących się o międzykul-

turowych podobieństwach i różnicach, a co za tym idzie, rozwijają również kompetencje socjokulturową. Stanowią zatem doskonały bodziec do efektywnej działalności komunikacyjnej oraz do dyskusji (por. Чепак, 2012: 340; Долидович, 2009: 187).

Zajęcia z wykorzystaniem filmu oraz materiałów audiowizualnych wzbudzają ogromne zainteresowanie uczących się. Aktywizują ich, zachęcają do nauki, a także pogłębiają i aktualizują różne źródła wiedzy. Są dla nich dużo ciekawsze, niż tradycyjne formy nauczania z wykorzystaniem wykładu czy materiałów pisanych. Pozwalają znacznie ożywić proces nauczania języka obcego. Nowoczesne technologie pozwalają na różnorodność w sposobach, w jakich filmy mogą być wykorzystywane na zajęciach. Ponadto współczesna młodzież, mając dostęp do komputera, Internetu czy też innych źródeł informacji, odczuwa coraz większą potrzebę wykorzystywania przez nauczycieli filmów i innych środków multimedialnych na zajęciach. Zapoznając się z takimi autentycznymi formami języka, mają oni wówczas do czynienia ze światem rzeczywistym i są zmuszeni do realnego wykorzystania swojej wiedzy oraz umiejętności językowych.

2. Istota filmu dydaktycznego – próba definicji

Analizując szereg publikacji, artykułów i opracowań dotyczących filmów, zauważa się dużą dowolność zarówno w terminologii, jak i w klasyfikacji. Mimo, iż treść pojęcia „filmu dydaktycznego” jest zazwyczaj znana, to w literaturze przedmiotu brakuje jednoznacznej definicji, która w pełnej mierze odzwierciedlałaby specyfikę danego środka nauczania. W szerokim znaczeniu film dydaktyczny można określić jako dydaktyczny środek pogłębienia, występujący w charakterze audiowizualnej pomocy dydaktycznej na zajęciach w celu przekazania wiedzy uczącym się w jak najlepszy sposób zgodnie z tematyką obowiązującego programu oraz zasadami nauczania (por. Будник, 2011: 2).

Jak stwierdza Charitonowa (Харитоновна, 2011: 197), do filmu dydaktycznego możemy zaliczyć każdy rodzaj filmu (popularno-naukowy, dokumentalny, fabularny) lub jego fragment, jeżeli w sposób świadomy i celowy zostanie wykorzystany w procesie nauczania. Umiejętnie wpleciony w proces dydaktyczny poszerza horyzont myślowy ucznia/studenta. Z reguły filmy dydaktyczne wykorzystywane są w sytuacji, kiedy materiał jest trudno dostępny dla uczących się lub, jeżeli chodzi o obserwację, których nie da się dokonać inną drogą. Film przyczynia się do lepszego rozumienia pojęć, treści, będących przedmiotem nauczania.

Aby zastosowanie filmu w procesie kształcenia dawało pełne korzyści, jego realizacja musi spełniać kilka ważnych warunków:

- Projekcja filmu nie powinna przekraczać 10-15 minut.
- Film powinien tworzyć jednolity tekst, przedstawiający w formie bardziej rozbudowanej jakiś całościowy problem oraz zawierać strukturę zarówno estetyczną, jak i metodyczną. Część informacji powinna być przekazywana za pomocą obrazu, część – słownie. Istotne jest, aby pozostawić czas na rozważania myślowe odbiorcy przez stosowanie krótkich i jednocześnie celnych komentarzy, pamiętając jednocześnie, aby nie zastąpiły one dyskusji oraz oceny krytycznej, mających miejsce po projekcji filmu dydaktycznego. Warto dodać, iż informacje wizualne połączone z komentarzem są lepiej odbierane i zapamiętywane przez widza.

- Powinna być utrzymana ścisła zależność między efektami wzrokowymi i słuchowymi. Obraz i dźwięk powinny być wyraźne i dobrej jakości.
- Treść obrazowo-słowna zawarta w filmie powinna być dostosowana do poziomu intelektualnego odbiorców.
- Język filmu powinien być współczesny, odpowiadający normom języka literackiego (por. Феклистова, 2010: 415).

Film zbudowany na takich przesłankach może spełniać różne zadania dydaktyczne i wychowawcze. Praca z materiałem filmowym może być wykorzystana na różnych etapach: jako wprowadzenie do tematu, uzupełnienie lub rozszerzenie czy też jako zakończenie, podsumowanie cyklu zajęć o dowolnej tematyce.

3. Słowo i obraz

Jednym z głównych celów nauczania języków obcych jest rozwój sprawności konwersacyjnych w poznawanym języku. Film jest pomocą, w całym tego słowa znaczeniu, audytywno-wizualną. Odgrywa znaczącą rolę w konstruowaniu ćwiczeń przygotowujących studentów do rozumienia obcej mowy ze słuchu, a także umożliwia stwarzanie sytuacji mownych. Jak pisze Plisiecki (1993: 133): „Film kształtuje nastawienie na łączne wydobycie aspektów audialnych i wizualnych i na scalanie ich w spójną całość znaczeniową”. Film apeluje jednocześnie i do wzroku i do słuchu. Jest zbiorem pozytywnych bodźców, które oddziałują na obie półkule mózgowie, przez co umożliwiają skuteczniejsze utrwalenie materiału językowego. Podczas projekcji filmu u uczących się pracuje jednocześnie kilka kanałów percepcji, co sprzyja rozwojowi umiejętności nie tylko słuchania, ale również innych sprawności językowych.

Film to komunikacja przez obraz. W nauczaniu/uczeniu się języków obcych komunikacja obrazowa nabiera szczególnego znaczenia. Jak słusznie zauważa Plisiecki (1993: 133), „obrazowy sposób myślenia sprawia, że uczniowie wolą patrzeć niż czytać, stąd atrakcyjność filmu, który nie tylko przyciąga i skupia jak siła dośrodkowa, ale skłania również do uzewnętrzniania przeżyć i zachęca do wymiany myśli w dyskusji”. Z udziałem obrazów przebiegają procesy poznawcze, które oddziałują bezpośrednio na zmysły odbiorcy i uzupełniane są o przekaz słowny. Film nie tylko coś pokazuje, przedstawia, ale również coś mówi, o czymś opowiada, coś opisuje, wyraża. Odbiór filmu jest procesem bardzo złożonym. Sferze emocjonalnej towarzyszą takie procesy intelektualne, jak koncentracja, synteza zjawisk, przedmiotów, zdarzeń, wnioskowanie i rozumienie. Rozumienie obrazu jest elementem kluczowym dla korzystania z niego jako pomocy naukowej w uczeniu się języka obcego. Dlatego też zadaniem dydaktyków jest wypracowanie u uczących się zdolności płynnego i swobodnego poruszania się między słowem a obrazem, umiejętności przetwarzania informacji uzyskanych poprzez słowo i obraz, a także umiejętność łączenia elementów intelektualnych i emocjonalnych. W filmach przeznaczonych do nauki języka obcego warstwa wzrokowa ułatwia zrozumienie warstwy słownej. Te dwa „języki” w filmie – słowo i obraz – razem stanowią narzędzie kształtowania sprawności językowych, różnych postaw w kontaktach międzykulturowych, a także lepszego rozumienia różnych zjawisk, złożonych kontekstów kulturowych, komunikatów medialnych (por. Gajek, 2010: 8-14).

4. Jakie możliwości stwarza film dydaktyczny w nauce języków obcych?

Każdy film dydaktyczny jest realizowany w określonym celu. Jak podkreśla wielu teoretyków i pedagogów, jest czynnikiem udoskonalającym proces nauczania/uczenia się. Film dydaktyczny przewidziany dla celów nauczania języków obcych stwarza następujące możliwości:

- udoskonala i usprawnia (mówiąc ogólnie) przebieg procesu nauczania/uczenia się;
- przyspiesza wytworzenie się nawyków i umiejętności mówienia w języku nowo poznawanym;
- zwiększa efektywność w przekazywaniu i przyswajaniu wiedzy lingwistycznej i kulturowej; w sposób bardziej dokładny zapoznaje uczących się z realiami kraju, w którym dany język jest powszechnie używany;
- pozwala lepiej dostrzegać i rozumieć, co dzieje się w innych krajach, w odmiennych systemach politycznych, w kręgach odmiennych kultur;
- ukazuje komunikacyjną stronę języka m.in. poprzez mimikę, gesty, kontekst sytuacyjny, ekspresję, prozodię mowy czy inne sytuacje pozajęzykowe;
- pomaga dokonać samodzielnej analizy oglądanych zjawisk, syntetyzować, wyciągać wnioski, oceniać, rozumieć określone procesy, pojęcia oraz treści, będące przedmiotem nauczania;
- sprzyja intensyfikacji procesu nauczania języka obcego umożliwiając skrócenie czasu omawianego tematu;
- częściowo kompensuje brak naturalnego środowiska obcojęzycznego, które jest konieczne do pełnego opanowania języka;
- przygotowuje do komunikacji ustnej w warunkach naturalnych; umożliwia zetknięcie się z trudnościami żywej mowy i uczy je przezwyciężać;
- realizuje jedną z głównych zasad nauczania – zasadę pogłębienia;
- jednocześnie oddziałuje na zmysł wzroku i słuchu, co wzbudza większą aktywność spostrzeżeniową i myślową, niż np. nauczanie werbalne;
- odwołując się do sfery emocjonalnej odbiorcy film wpływa na rozszerzenie i pogłębienie wiedzy, wzbudza ogólną ciekawość i zainteresowanie uczących się treściami przewidzianymi do opanowania, rozbudza ciekawość poznawczą;
- dodatkowo motywuje do aktywnej pracy, pobudza do samokształcenia;
- jest doskonałym materiałem do nauki każdej umiejętności językowej na wszystkich etapach nauczania;
- prezentuje modelowe sytuacje z życia codziennego;
- służy wzbogaceniu oraz aktywnemu wykorzystaniu słownictwa;
- posiada bardziej wszechstronne oddziaływanie wychowawcze.

5. Praca z filmem dydaktycznym

Wprowadzając film dydaktyczny do procesu nauczania/uczenia się języka obcego należy pamiętać, że to nie samo zastosowanie materiału filmowego na zajęciach zwiększa skuteczność nauczania i wychowania. Efektywne oddziaływanie filmu na proces dydaktyczny będzie możliwe tylko wtedy, kiedy nauczyciel dokona odpowiedniego wybo-

ru materiałów filmowych oraz wykaże się znajomością zasad metodyki ich stosowania. Główne kryteria, jakimi powinniśmy się kierować przy pracy z filmem, to: dostosowanie poziomu treści językowych zawartych w filmie do możliwości i przygotowania umysłowego poszczególnych grup uczniów/studentów; aktualność tematyki; różnorodność kompozycji; zgodność treści z programem nauczania oraz zainteresowaniami uczących się; nasycenie językowe; uwzględnienie różnorodności kulturowej społeczeństwa wielokulturowego w kraju nauczanego języka; odzwierciedlenie specyfiki socjokulturowej, realioznawczej, wartości poznawcze, artystyczne (por.: Носонович, Мильруд, 1999: 16-18, Дворжец, 2006: 22).

To, w jaki sposób będzie przebiegała praca z filmem dydaktycznym, zależy od tego, jaką sprawność w danym momencie chcemy kształcić i rozwijać na zajęciach. W tym celu oprócz prawidłowego zastosowania materiału filmowego należy również wykorzystać dodatkowe materiały dydaktyczne o charakterze wizualnym i audytywnym, wspomagające projekcję filmu (np. zdjęcia, wycinki i informacje z prasy, teksty do filmu, magnetofon z nagraniem ćwiczeniami gramatycznymi i in.). Tak powstały system środków dydaktycznych zwiększy motywację u uczących się, pobudzi ciekawość, zachęci do podjęcia próby komunikowania się w języku obcym oraz sprawi, że ich udział w zajęciach będzie aktywniejszy. Poza tym należy wcześniej przygotować uczniów/studentów do projekcji filmu sporządzając serię zadań i ćwiczeń ułatwiających percepcję materiału językowego. W przeciwnym razie trudno będzie zrozumieć „żywą” mowę z ekranu (por. Долидович, 2009: 187-188, Харитонова, 2011: 198).

Efektywność zastosowania filmu dydaktycznego na zajęciach zależy nie tylko od dokładnego określenia jego roli i miejsca w systemie nauczania, ale również od tego, w jaki sposób racjonalnie zostanie zorganizowana struktura zajęć z zastosowaniem filmu oraz jak dostosowane są możliwości dydaktyczne filmu do celów i zadań nauczania. Praca z filmem dydaktycznym na zajęciach zawiera w sobie trzy etapy:

I. Etap przed projekcją filmu (ros. *преддемонстрационный этап*).

Etap ten jest wprowadzeniem do projekcji. Jego głównym celem jest przezwyciężenie przez uczących się wszystkich możliwych trudności językowych i realioznawczych oraz ukierunkowanie oglądania filmu zgodnie z założonymi celami zajęć. Ćwiczenia wykonywane przed projekcją wprowadzają w tematykę filmu, ułatwiają zrozumienie jego treści oraz przygotowują do wykonania zadań o charakterze twórczym.

Zadania wykonywane na tym etapie mogą być następujące: różne warianty przewidywania tematyki i treści filmu (m.in. pytania do tekstu, pytania i odpowiedzi do wyboru, wyjaśnienie tytułu filmu, wykaz nowych słów z objaśnieniami lub definicjami, tworzenie asocjogramu do centralnego pojęcia z filmu itp.); wprowadzenie i omówienie nowych wyrażen i zwrotów; wyćwiczenie techniki czytania najbardziej trudnych związków wyrazowych, zdań, które pojawią się w filmie (zwrócenie uwagi na wymowę, akcent, intonację itp.); tematyczne grupowanie wyrazów z filmu (wyrazy mogą być podane w wykazie przygotowanym przez nauczyciela, bądź też w zdaniach); podział strukturalny wyrazów (wyrazy rdzenne, pochodne, złożone, frazeologizmy) (por. Чепак, 2012: 341).

II. Etap podczas projekcji filmu (ros. *демонстрационный этап*).

Celem tego etapu jest kształtowanie nawyków słuchania, pełne przyswojenie treści filmu w rezultacie demonstracji oraz w wyniku stosowanych przez nauczyciela komentarzy pomiędzy poszczególnymi sekwencjami filmu.

Zadania wykonywane na tym etapie mają na celu weryfikację rozumienia obejrzanego materiału filmowego. Ukierunkowane są na wyszukiwanie informacji, utrwalanie, transformację określonego materiału językowego: fonetyki, leksyki, gramatyki; rozwijanie umiejętności receptywnych, rozwijanie umiejętności mówienia, a także rozwijanie umiejętności socjokulturowych.

III. Etap po projekcji filmu (ros. *последемонстрационный этап*).

Celem tego etapu jest sprawdzenie rozumienia treści obejrzanego filmu. Ćwiczenia wykonywane po projekcji mają za zadanie sprawdzenie stopnia przyswojenia materiału filmowego, zrozumienia jego treści oraz występujących w nim środków językowych. Zadania te służą głównie udoskonaleniu sprawności komunikacji w języku obcym, aktywizują zgromadzony materiał leksykalno-gramatyczny oraz służą do dalszego wzbogacenia zasobu leksykalnego uczących się. Oprócz rozwijania sprawności mówienia w języku obcym ćwiczenia te wpływają także na rozwój sprawności czytania i pisanie oraz kompetencji gramatycznych (Чепак, 2012: 342).

6. Praktyczne zastosowanie filmu dydaktycznego na zajęciach języka rosyjskiego

Poniżej zostały przedstawione przykładowe ćwiczenia oparte na pracy z filmem dydaktycznym z cyklu „Прогулки по Петербургу” („Перепроф”), które można zastosować w pracy nad kształtowaniem i rozwijaniem wszystkich sprawności językowych na poziomie średniozaawansowanym.

Ćwiczenia przed projekcją filmu

1. Nauczyciel pokazuje fotografie (slajdy), które przedstawiają zespół pałacowo-ogrodowy, znajdujący się w Peterhofie. Zdjęcia te stanowią punkt wyjścia do dyskusji na temat treści oglądanego filmu. Stosując technikę ‘pytań i odpowiedzi’ (np. *Посмотрите на фотографии и скажите, что они изображают? Как вы думаете, какая будет тема сегодняшних занятий? Скажите, пожалуйста, что вы знаете о Петергофе? Где он находится?*) nauczyciel ma na celu zogniskowanie uwagi uczących się na tematyce zajęć. Pytania te zmuszają ich do wyrażania przypuszczeń odnośnie treści, które stają się dla nich jednocześnie treningiem językowym. Materiał ilustracyjny pomaga uczącym się w kojarzeniu, zapamiętywaniu, jak również w wyrabianiu własnej opinii.
2. Kolejne zadanie służy poszerzeniu słownictwa z tematyki zajęć. Nauczyciel wprowadza nowe wyrażenia i zwroty, podając ich objaśnienie w języku rosyjskim oraz sprawdza, jakie słowa są znane uczniom/studentom. W razie konieczności znaczenie nieznanych słów uczący się sprawdzają w słowniku. W celu lepszego zrozumienia treści filmu oraz poszerzenia słownika tematycznego nauczyciel przygotowuje również komentarz lingwokrajoznawczy.

Przykładowe słownictwo, które należałoby ewentualnie wyjaśnić: *блистательный, пригород, постройка, завершить, скульптор, ансамбль, каскад, как ни странно, интерьер, соответствовать (чему?), хрусталь, люстра, лепнина, оформить, лаковое панно, обилие света, величие, фарфор, диванная, шёлк*. Objasnienia w komentarzu: *Кронштадт, Растрелли Варфоломей Варфоломеевич, Браунштейн Иоганн Фридрих, Фельтен Юрий Матвеевич, Ротари Пьетро*.

Po zapoznaniu się z nowym słownictwem nauczyciel odczytuje zwroty na głos, a grupa odtwarza je chórem. Zwraca również uwagę na prawidłową wymowę miejscowości oraz imion i nazwisk osób, o których będzie mowa w filmie. Ćwiczenie to mobilizuje uczących się do większej staranności i dokładności wymowy, prawidłowego akcentu i intonacji.

3. Następnym zadaniem jest utworzenie przymiotników od podanych rzeczowników. *От данных ниже существительных образуйте прилагательные*: пригород, дворец, трон, картина, хрусталь, скульптура, великолепие, диван.

4. Na koniec tego etapu w oparciu o przedstawiony wykaz nowych słów (z podanymi objaśnieniami w języku rosyjskim) nauczyciel prosi o dopasowanie synonimów do wyrazów.

Данные ниже слова замените синонимами.

блистательный, посёлок, строительство, достоинство, оформить, уникальный

Ponieważ celem nauki jest przede wszystkim umiejętność skutecznego porozumiewania się, to słownictwo powinno odgrywać bardzo ważną rolę w nauczaniu/uczeniu się języka obcego. Jak pisze Komorowska (2001: 115): „Umiejętność przekazu informacji najsilniej uzależniona jest od poziomu słownictwa. To właśnie braki leksykalne najsilniej uszkadzają, a niekiedy wręcz blokują przekaz”. Dlatego też nauczyciel powinien poświęcić dużo uwagi na naukę słownictwa, na jego rozszerzenie (dotyczy to głównie synonimów, idiomów, słowotwórstwa). W dużej mierze to właśnie od ćwiczeń leksykalnych uzależniony jest dalszy rozwój sprawności językowych.

Ćwiczenia podczas projekcji filmu

Zaleca się, aby film zaprezentować uczącym się dwukrotnie. Po raz pierwszy – w celu zapoznania się z jego treścią, natomiast podczas powtórnej projekcji uczący się rozwiązują ćwiczenia do tego etapu pracy z filmem.

1. Notowanie. Podczas oglądania filmu uczący się notują potrzebne informacje w celu udzielenia odpowiedzi na zadane wcześniej pytania. Ćwiczenie ma na celu kontrolę stopnia zrozumienia treści.

Посмотрите фильм «Прогулки по Петербургу» («Петергоф»), постарайтесь детально понять его содержание, а затем ответьте на следующие вопросы:

- Где находится Петергоф?
- Когда появились здесь первые постройки и кто выбрал место для строительства Петергофа?
- Когда был завершён дворцово-парковый ансамбль в Петергофе?
- Какие достопримечательности можно увидеть в Петергофе?

- Какие фонтаны находятся в Нижнем парке?
 - По проекту каких архитекторов был построен дворец Монплеизр и Большой Петергофский дворец?
 - Как оформлены интерьеры внутри Петергофского дворца?
 - Какие залы Большого Петергофского дворца вы увидели в фильме? Опишите один из них.
2. Nauczyciel rozdaje kartki z czasownikami zapisanymi w formie bezokolicznika. Zadaniem uczących się jest zapisanie tych czasowników w takiej formie gramatycznej, w jakiej występują w filmie.
Запишите глаголы из приведённого ниже списка в той грамматической форме, в которой они были употреблены в фильме: появиться, останавливаться, устроить, начать, завершить, создать, подходить.
3. Tekst z lukami. Nauczyciel rozdaje kartki z tekstem filmu, ale z brakującymi wyrazami i frazami. Podczas powtórnej projekcji uczący się mają za zadanie uzupełnienie tekstu odpowiednimi wyrazami. Wyrazy zaznaczone tłustym drukiem są w wersji dla uczących się elementami brakującymi.

Трещ текст з филму:

*Петергоф – самый блистательный из петербургских пригородов. Он находится на берегу Финского залива в 20 километрах к югу от города. Первые **постройки** появились здесь в начале XVIII века. Место для **строительства** выбирал сам Пётр Великий. Он часто останавливался здесь на пути из Петербурга в Кронштадт.*

*Строили Петергоф быстро. Уже через 10 лет **были устроены** два парка – Верхний и Нижний, построены 3 дворца: Большой Петергофский дворец, Монплеизр и Марли, начато строительство **уникальной системы** фонтанов. Здесь работают многие известные **архитекторы**, скульпторы, **инженеры** того времени, и к середине XVIII века **ансамбль** был завершён.*

*Давайте походим **по аллеям** петергофских парков, посмотрим на его **удивительные** дворцы и фонтаны.*

Фонтан Тритон. А это Римские фонтаны.

*В Нижнем парке находится Большой **каскад** и два Малых каскада. **Шахматная горка** – один из них.*

*А этот весёлый фонтан называется «Дубок»; **как ни странно**, тоже работа знаменитого Растрелли.*

***Скульптуры** и фонтаны создают прекрасную композицию перед дворцом Монплеизр. Дворец построен **по проекту** архитекторов Браунштейна и Леблона. В его **картинной** галерее собрано более 200 картин голландских и фламандских мастеров.*

А теперь мы посетим Большой Петергофский дворец.

*Он был построен в начале XVIII века, а затем перестроен **архитектором** Растрелли. Строительство шло 10 лет и завершилось в 1755 году. Богатство **интерьеров** дворца соответствовало моде елизаветинского време-*

ни. Блеск позолоты, **хрустальные люстры**, лепнина, просторные залы с высокими потолками. **Обилие** света создаёт праздничную атмосферу.

Тронный зал. Здесь всё говорит об императорском **величии**. На стенах портреты родственников Петра Первого. У восточной стены трон Петра русской работы. Над ними портрет Екатерины Второй.

Белая **столовая**. Зал оформлен по проекту архитектора Фельтена. На столе **великолепный** английский столовый сервиз.

В середине XVIII века в моду входит китайский стиль. Согласно моде в Большом дворце оформляются два китайских кабинета: Западный и Восточный. Обратите внимание на чёрные **лаковые панно** и старинный китайский **фарфор**.

Картинный зал – это композиционный центр дворца. Его стены **украшают** 368 женских портретов работы итальянского художника Пьетро Ротари.

Диванная оформлена по проекту Фельтена в 1770 году. Вы видите у стены старинный турецкий диван. На стенах китайский **шёлк**.

4. Praca z ilustracją. Zadaniem uczących się jest opisanie fotografii, a następnie dopasowanie podanych niżej podpisów do zdjęć.

Посмотрите на фотографии, представляющие достопримечательности Петергофа и опишите их. Подберите к ним подписи. Одна из них лишняя.



- a. Большой Петергофский дворец и большой каскад.
 - б. Фонтан Тритон.
 - в. Картинный зал (Большой Петергофский дворец).
 - г. Римские фонтаны.
 - д. Каскад Нижнего парка – «Шахматная гора».
 - е. Фонтан-шутиха «Дубок».
 - ж. Павловский дворец.
 - з. Белая столовая (Большой Петергофский дворец).
 - и. Фонтан перед дворцом Монплеизир.
 - к. Тронный зал (Большой Петергофский дворец).
5. Projekcja filmu przy wyłączonym materiale dźwiękowym. Zadanie to pozwala skoncentrować uwagę uczących się na charakterystycznych właściwościach komunikacji niewerbalnej, pokazując im, że równie dużo informacji można uzyskać poza słowem. Dzięki zastosowaniu tej techniki można zaproponować następujące ćwiczenie językowe:
- Вы являетесь жителем Санкт-Петербурга. Вместе со своими друзьями из Польши смотрите фильм о Петергофе. К сожалению, это немой фильм. Вы описываете, что видите на экране, рассказываете о красоте города и его знаменитых достопримечательностях.*

Ćwiczenia po projekcji filmu

Ćwiczenia wykonywane na ostatnim etapie pracy z filmem, jak już wcześniej wspomniano, służą głównie udoskonaleniu sprawności komunikacji w języku obcym. Głównym ich celem jest sprowokowanie uczących się do dyskusji, wyrażenia własnych opinii. Mają one charakter otwarty, dlatego też wymagają fantazji oraz większej kreatywności od uczących się.

Na przykład:

- 6. Streszczenie filmu wg. ułożonego planu oraz słów-kluczy. Głównym celem tego ćwiczenia jest wspomaganie procesu zapamiętywania. Ćwiczenie to można również zadać jako pracę domową.
Составьте описание фильма по опорным словам: Петергоф, самый блистательный, на берегу Финского залива, выбирал место, строили быстро, появились два парка и три дворца, ансамбль был завершён, удивительные дворцы и фонтаны, богатство интерьеров, входит в моду, женские портреты.
- 7. Praca w parach. Układanie dialogów dotyczących Peterhofu na podstawie informacji zawartych w filmie. Temat do ułożenia dialogu może być następujący:
Вы собираетесь поехать на экскурсию в Петергоф. Ваш друг/ подруга уже был/а там. Составьте диалог на тему «Моя экскурсия в Петергоф».
Используйте информацию просмотренного фильма.

Pokaz filmu stanowi bazę wyjściową oraz dostarcza materiał do wykorzystania w interaktywnych rodzajach działalności, m.in. właśnie takich, jak odtwarzanie dialogów, które ukierunkowane są na rozwijanie umiejętności prawidłowego ich wykorzystania oraz interpretacji w różnych kontekstach sytuacyjnych (Долидович, 2009: 188).

8. Projekty. Film dydaktyczny może stanowić również ciekawy punkt wyjścia do tworzenia projektów na zajęciach języka obcego. Metoda ta umożliwi uczącym się samodzielne zdobywanie wiedzy w procesie rozwiązywania praktycznych problemów lub zadań. Niewątpliwym atutem tworzenia projektu jest fakt, iż jego realizacja wzbudza duże zainteresowanie wśród uczniów/studentów, aktywizuje ich, pozwala im stać się twórcami własnych osiągnięć, a co za tym idzie zwiększa się ich motywacja do nauki języka obcego. Praca nad realizacją projektu może być indywidualna lub grupowa. Poprzez pracę zarówno w parach, jak i w grupie możemy kształtować umiejętność organizowania pracy zespołowej. W grupie uczący się przejawia większą chęć uczestnictwa w procesie dydaktycznym.

W ramach omawianego tematu interesującą propozycją wzbogacającą proces nauki języka i kultury rosyjskiej jest rozszerzenie wiadomości zawartych w obejrzanym filmie informacjami znajdującymi się na rosyjskich stronach internetowych. Propozycje zadań mogą być następujące:

a) *Представьте себе, что вы будете проводить экскурсию по Петергофу для студентов из Польши. Найдите в Интернете карту парка Петергофа и план-схему расположения фонтанов и музеев. Обдумайте маршрут, подготовьте текст экскурсии и краткую информацию о достопримечательностях дворцово-паркового ансамбля, используя информацию из Интернета и просмотренного фильма.*

b) *Каждый год, во второй половине месяца мая, во всемирно известном парке-музее Петергоф проводится праздничное открытие летнего сезона фонтанов. Найдите в Интернете информацию об этом празднике и сделайте репортаж с места события для 1 канала Российского телевидения.*

Analizując etapy pracy z filmem dydaktycznym można zauważyć dużą różnorodność wykonywanych ćwiczeń, dzięki czemu możemy kształcić i rozwijać wszystkie sprawności językowe (słuchanie, czytanie, mówienie i pisanie). Niewątpliwie ważnym atutem zastosowania filmu na zajęciach jest także możliwość rozwijania na jego podstawie kompetencji interkulturowych, dzięki czemu uczący się stopniowo poznaje obcą kulturę i jednocześnie nabiera dystansu do własnej.

Należy również podkreślić, że dużą rolę w pracy nad filmem odgrywa sam nauczyciel. W danym momencie przestaje on być tylko źródłem informacji, a staje się swojego rodzaju przewodnikiem, który kieruje pracą uczniów/studentów. Dobiera on odpowiedni materiał, skraca i, jeżeli zachodzi potrzeba, upraszcza oraz łączy ze sobą niezbędne informacje. Odpowiednio dobrany film i prawidłowo zorganizowana praca z nim pozwoli nie tylko zachować zainteresowanie przedmiotem, ale również będzie sprzyjać opanowaniu języka obcego (Черняк, 2012: 342).

5. Podsumowanie

Wszyscy żyjemy w świecie pełnym obrazów, za których pośrednictwem zdobywamy informację i przetwarzamy ją w wiedzę. Film jest doskonałym i bardzo cennym narzędziem dydaktycznym, wzbogacającym i usprawniającym proces nauki języka i kul-

tury rosyjskiej, jak również wspierającym edukację współczesnego i multimedialnego ucznia/studenta. Wykorzystując film dydaktyczny na zajęciach języka obcego odwołujemy się nie tylko do sfery poznawczej i intelektualnej, ale także, co również jest bardzo ważne, do emocji młodych ludzi.

Konkludując, film należy uznać za najbardziej efektywną i wszechstronną pomoc naukową wśród audiowizualnych środków dydaktycznych. Prezentuje on modele komunikatywne języka obcego, pokazując jednocześnie zachowanie się ludzi mówiących w tym języku w różnych sytuacjach życiowych, mobilizuje aktywność uczących się, stymuluje ich do reakcji werbalnych i emocjonalnych, skupia uwagę, wzbudza większe zainteresowanie nauczaniem językiem, a także zmniejsza zmęczenie. Wykorzystanie filmu na zajęciach dynamizuje proces nauczania, pozwala na opanowanie większej partii informacji w krótszym czasie. Mając największy stopień pogłębienia, stanowi najlepszy bodziec do zwiększenia i wzmocnienia percepcji oraz do wypowiadania spostrzeżeń, myśli w języku obcym. Jako pomoc naukowa film ma charakter poliwalentny. Można go wykorzystać jako narzędzie obserwacji, motywacji i kształcenia. Pełni więc funkcje kompleksowe, a jego przewaga w zespole środków audiowizualnych jest wyraźnie podkreślana.

Literatura

- Будник, А.С., *К проблеме определения понятия учебный фильм*, <http://teacherjournal.ru/multimedijnyj-urok/919-k-probleme-opredeleniya-ponyatiya-quechbnjy-video-filmq.html> (20 wrzesień 2012).
- Gajek, E., 2010, *Образ jako narzędzie komunikacji na lekcji języka obcego*, *Языки Обце в Szkole*, 5, s. 8-14.
- Голубева, А.В., Лемешев, К.Н., 2004, *Прогулки по Петербургу*, Учебный видеофильм для средне-продвинутого этапа, Златоуст, Санкт-Петербург.
- Дворжец, О.С., 2006, *Методика работы с аутентичными видеозаписями при обучении английскому языку в рамках элективного курса в вузе*: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: 13.00.08, Екатеринбург.
- Долидович, О.В., 2009, *О роли фильмов в процессе преподавания иностранного языка и формирования коммуникативной компетенции студентов*, w: В. Г. Шадурский (red.) *Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам: материалы III Международной научной конференции посвященной 88-летию образования Белорусского государственного университета* (30 октября 2009), Тесеи, Минск, s. 187-189.
- Komorowska, H., 2001, *Metodyka nauczania języków obcych*, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- Носонович, Е.В., Мильруд, Р.П., 1999, *Критерии аутентичного учебного текста*, *Иностранные языки в школе*, 2, s. 16-18.
- Plisiecki, J., 1993, *Metodyka pracy z filmem wśród dzieci i młodzieży*, Centrum Animacji Kulturalnej, Warszawa.
- Stockwell, T., 1998, *Accelerated Learning In Theory and Practice*, EFFECT, Lichtenstein, s. 298.

- Феклистова Л.П., 2010, Видео как элемент интенсивных методов и технологий обучения иностранным языкам в вузе, w: Е.А. Бережков (red.), *Актуальные проблемы преподавания иностранных языков в неязыковых вузах: материалы межфакультетской научно-методической конференции*, НИУ ВШЭ, s. 410-417.
- Харитоновна И.В., 2011, Использование учебных фильмов при обучении в вузе, w: Г.Д. Ахметова (red.), *Проблемы и перспективы развития образования: материалы международной заочной конференции*, Пермь, 2/1, s. 197-198.
- Чепак О.А., 2012, Использование художественных фильмов на уроках иностранного языка в неязыковом вузе, w: *Высшее гуманитарное образование XXI века: проблемы и перспективы: материалы седьмой международной научно-практической конференции*, ПГСГА, Самара, s. 340-342.
<http://www.peterhof.ru>, http://www.spb-guide.ru/page_506.htm (20 wrzesień 2012).

(liczba znaków ze spacjami: 33962)

Cezary Michoński

Państwowa Szkoła Wyższa im Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

Punktacja ETCS a realne obciążenie studentów pracą. Próba weryfikacji

Niniejszy artykuł porusza zagadnienia związane z jakością kształcenia, wspomaganie studentów w procesie uczenia się oraz projektowaniem programów studiów licencyjnych zgodnie z wymaganiami wynikającymi z Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego. Opisuje on próbę ewaluacji punktacji ECTS podjętą w Zakładzie Języka Angielskiego Państwowej Szkoły Wyższej im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej w roku akademickim 2011/2012. Artykuł prezentuje wyniki badań ankietowych przeprowadzonych wśród studentów Filologii Angielskiej w lutym oraz czerwcu 2012 dotyczących obciążenia pracą w semestrze zimowym oraz letnim roku akademickiego 2011/2012. Wyniki te przedstawione są w zestawieniu z punktacją ECTS przyjętą dla poszczególnych przedmiotów w danym semestrze w celu jej weryfikacji z obciążeniem pracą podanym przez studentów. Głównym celem artykułu jest przedstawienie największych rozbieżności pomiędzy teoretycznym obciążeniem pracą wynikającym z punktacji ECTS a liczbą godzin, jakie przeciętny student Filologii Angielskiej poświęcił na przygotowanie się do danego przedmiotu w semestrze. Ponadto podjęta zostanie próba zdiagnozowania zaistniałej sytuacji oraz zaproponowania rozwiązań, które pomogłyby uniknąć podobnych rozbieżności lub je zminimalizować w roku akademickim 2012/2013.

1. Wstęp

Wraz ze wstąpieniem Polski do Unii Europejskiej pojawiła się potrzeba przyjęcia pewnych rozwiązań, które pozwoliłyby na dopasowanie elementów systemu studiów w naszym kraju do elementów szkolnictwa wyższego krajów UE. Proces Boloński, zapoczątkowany podpisaniem Deklaracji Bolońskiej 29 czerwca 1999 roku, zmierzał do stworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego do roku 2010. Głównym celem tego systemu stało się zapewnienie większej przejrzystości systemów edukacji w poszczególnych krajach oraz ułatwienie mobilności studentów w całej Europie. Ponadto zamierzano podjąć próbę porównania dyplomów zdobywanych w różnych ośrodkach akademickich na terenie całej Europy (Chmielecka, Marciniak, Kraśniewski, 2010: 7). Dlatego koniecznym okazało się stworzenie możliwości porównania osiągnięć i kwalifikacji studentów różnych krajów europejskich. Jednym z takich instrumentów standaryzacji miał okazać się Europejski System Transferu i Akumulacji Punktów (ang. European Credit Transfer System), w skrócie zwany ECTS (*Europejski System Transferu i Akumulacji Punktów*, 2009: 11).

W Polsce system ECTS został wprowadzony jako bezpośredni skutek przyjęcia w roku 2005 Komunikatu z Bergen, zgodnie z rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 3 października 2006. ECTS jest systemem ukierunkowanym

na studenta, który, aby osiągnął cele programu studiów, musi wykonać określoną pracę. W systemie ECTS przyjęto zasadę, że nakład pracy, czyli „czas, jakiego przeciętny student potrzebuje, aby zaliczyć wszystkie zajęcia ujęte w planie i programie studiów (takie jak wykłady, seminaria, projekty, zajęcia praktyczne, samodzielna nauka i egzaminy) i uzyskać założone do tego programu efekty kształcenia/uczenia się” w ciągu jednego roku akademickiego odpowiada 60 punktom ECTS, co przekłada się na 1500 - 1800 godzin pracy, czyli 50 - 60 godzin tygodniowo (*Europejski System Transferu i Akumulacji Punktów*, 2009: 12). W polskich uczelniach punkty ECTS przyporządkowuje się wszystkim programom studiów I i II stopnia oraz twierdzi się, że nauczyciele akademicy powinni „realnie oszacować obciążenie pracą studenta potrzebne do osiągnięcia każdego efektu kształcenia z osobna oraz wszystkich razem i na tej podstawie ocenić na ile realne jest ich osiągnięcie w ramach liczby punktów ECTS, które zostały przewidziane dla danego przedmiotu” (Próchnicka, Saryusz-Wolski, Kraśniewski, 2010: 106). Ponadto, zaleca się, aby w procesy przypisywania oraz weryfikacji punktów zaangażować studentów (Kraśniewski, 2011: 66). Prawidłowość przypisywania punktów ECTS elementom i efektom programów studiów podlega zewnętrznej ocenie Państwowej Komisji Akredytacyjnej (Chmielecka, Socha, Mirecka, 2010: 133).

Głównym celem niniejszego artykułu jest przedstawienie wyników próby weryfikacji punktacji ECTS przypisanej programowi studiów licencjackich Filologii Angielskiej w Zakładzie Języka Angielskiego PSW im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej w roku akademickim 2011/2012. Próbę tę podjęto w trakcie opracowywania nowych sylabusów w ramach przygotowań do wprowadzenia Krajowych Ram Kwalifikacji (KRK). W przeprowadzeniu badania zgodności punktacji ECTS z realnym obciążeniem pracą studentów wzięli udział wszyscy pracownicy Zakładu Języka Angielskiego, a szczególnie dr Małgorzata Dąbrowska, która badanie zainicjowała jako Zakładowy Koordynator KRK, oraz dr Cezary Michoński, Zakładowy Koordynator ECTS, który badanie nadzorował oraz opracował jego wyniki. Kolejnym celem niniejszego artykułu jest próba udowodnienia tezy, że punktacja ECTS nie powinna być jedynie mechaniczną spekulacją na temat hipotetycznego czasu pracy studentów, lecz może stanowić skuteczny instrument projektowania i wspomagania procesu dydaktycznego na wyższej uczelni.

2. Cel i schemat badania

Głównym celem badań była empiryczna weryfikacja punktacji ECTS przypisanej poszczególnym zajęciom dydaktycznym prowadzonym w Zakładzie Języka Angielskiego w roku akademickim 2011/12. Ponadto badanie miało za zadanie uświadomienie pracownikom Zakładu Języka Angielskiego roli punktacji ECTS w tworzeniu programów nauczania zgodnie z KRK. Prowadzący poszczególne zajęcia na Filologii Angielskiej mieli za zadanie znaleźć odpowiedzi na dwa kluczowe pytania sformułowane w rozdziale „Projektowanie programów studiów i zajęć dydaktycznych na bazie efektów kształcenia” opracowania *Autonomia programowa uczelni – ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*: „Czy liczba przydzielonych punktów ECTS odpowiada nakładowi pracy studenta dla zdefiniowanych efektów kształcenia?” oraz „Czy nakład pracy studentów jest adekwatny do osiągniętych efektów kształcenia?” (Próchnicka, Saryusz-Wolski, Kraśniewski, 2010: 108).

W badaniu zastosowano plan quasi-eksperymentalny, ponieważ pozwala on na badanie więcej niż jednej próby w dłuższym przedziale czasowym (Frankfort-Nachmias, Nachmias, 2001:160). Schemat badania przedstawia się następująco:

1. Pomiar początkowy – badania ankietowe studentów dotyczące obciążenia pracą w semestrze zimowym (20.02.2012 - 01.03.2012)
2. Przedstawienie wyników pomiaru początkowego dydaktykom Zakładu Języka Angielskiego (03.03.2012)
3. Działania dydaktyków w celu skorygowania rozbieżności pomiędzy punktacją ECTS a wynikami pomiaru początkowego (04.03.2012 - 01.06.2012)
4. Pomiar końcowy - badania ankietowe studentów dotyczące obciążenia pracą w semestrze letnim (02.06.2012 - 14.06.2012)
5. Przedstawienie wyników badań oraz korekta punktacji ECTS (28.09.2012)

Materiał został zebrany przez pracowników Zakładu Języka Angielskiego w dwóch turach. Pomiar początkowy przeprowadzono w dniach 20.02.2012 - 01.03.2012, badając obciążenie pracą studentów pierwszego, drugiego i trzeciego roku studiów stacjonarnych specjalizacji nauczycielskiej na 27 rodzajach zajęć w semestrze zimowym. Ogółem przebadano 122 studentów. Badanie miało formę wywiadu grupowego ze studentami, w czasie którego wspólnie z nauczycielem mieli oni za zadanie oszacować ilość czasu poświęcanego przez przeciętnego studenta grupy danemu przedmiotowi w całym minionym semestrze. Studenci mogli ocenić swój nakład pracy holistycznie lub rozbić go na takie kategorie, jak godziny kontaktowe z nauczycielem, przygotowanie się do zajęć, przygotowanie prezentacji itp. Po skończeniu wywiadu nauczyciel umieszczał dane liczbowe w specjalnym formularzu, przygotowanym przez dr Małgorzatę Dąbrowską, który później podpisywali studenci biorący udział w badaniu. Wyniki pierwszej części badania zostały opracowane przez dr. Cezarego Michońskiego. Opracowanie polegało na uśrednieniu wyników dotyczących poszczególnych zajęć prowadzonych w różnych grupach studenckich oraz zestawieniu ich z nakładem pracy przewidywanym zgodnie z przypisanymi danym przedmiotom punktami ECTS. Po przedstawieniu wyników badania pracownikom na zebraniu Zakładu Języka Angielskiego w dniu 3 marca 2012, poproszono ich, żeby spróbowali skorygować zaistniałe rozbieżności, odpowiednio modyfikując obciążenie studentów pracą. Badanie powtórzono w terminie 02.06.2012 - 14.06.2012, tym razem zbierając informacje o 29 rodzajach zajęć w semestrze letnim. Wyniki badań, łącznie ze zmodyfikowaną punktacją ECTS na rok akademicki 2012/2013, przedstawiono na konferencji

Rozwijanie wiedzy, umiejętności i postaw w kształceniu neofilologicznym – nowe wyzwania zorganizowanej przez Instytut Neofilologii w dniu 28.09.2012.

3. Wyniki badania i dyskusja

Po wstępnym opracowaniu danych zebranych w pierwszej części badania okazało się, że studenci potwierdzili obciążenie pracą przypisywane im przez punktację ECTS w nieco ponad jednej trzeciej badanych przedmiotów (PNJA Słuchanie 1, PNJA Mówienie 2 i 3, PNJA Pisanie 2, Tłumaczenie, Gramatyka praktyczna 1 i 2, Praktyka śródroczna). W ponad połowie przypadków (14 z 27 przedmiotów) studenci wykazywali więk-

sze obciążenie godzinami pracy, niż przewidywała to punktacja ECTS, która zakłada, że jednemu punktowi ECTS odpowiada 25-30 godzin pracy przeciętnego studenta w semestrze. Poniższa tabela zawiera szczegółowe dane.

Tabela 1. Przedmioty w semestrze zimowym, którym studenci poświęcali więcej czasu niż przewidywała to punktacja ECTS

| | Przedmiot | Średnie obciążenie studenta na semestr | Liczba punktów ECTS | Liczba godzin na 1 punkt ECTS |
|----|----------------------------|--|---------------------|-------------------------------|
| 1 | Praktyka zblokowana | 152 | 1 | 152 |
| 2 | Historia i kultura USA | 108 | 1 | 108 |
| 3 | Metodyka 3 | 82,5 | 1 | 82,5 |
| 4 | Literatura WB | 64 | 1 | 64 |
| 5 | Gramatyka opisowa | 61 | 1 | 61 |
| 6 | Seminarium dyplomowe | 242 | 4 | 60,5 |
| 7 | Akwizycja języka | 55,5 | 1 | 55,5 |
| 8 | PNJA Czytanie 3 | 110 | 2 | 55 |
| 9 | Wstęp do językoznawstwa | 53 | 1 | 53 |
| 10 | PNJA Pisanie 3 | 103,5 | 2 | 51,75 |
| 11 | Metodyka 2 rok | 49 | 1 | 49 |
| 12 | Wstęp do teorii literatury | 45 | 1 | 45 |
| 13 | Historia i kultura WB | 83,5 | 2 | 42 |
| 14 | PNJA Słuchanie 2 | 121 | 3 | 40,3 |

Jak widać w powyższej tabeli, deklarowane przez studentów obciążenie pracą wielokrotnie przekraczało to wynikające z punktacji ECTS, zwłaszcza w przypadku tak pracochłonnych i „czasochłonnych” przedmiotów, jak Praktyka zblokowana czy Metodyka, którym przypisano po 1 punkcie.

Najmniejszą grupę, liczącą 5 elementów, stanowiły przedmioty, którym studenci poświęcili w semestrze zimowym roku akademickiego 2011/2012 mniej czasu, niż zakładała to przyjęta punktacja ECTS. Są one przedstawione w poniższej tabeli.

Tabela 2. Przedmioty w semestrze zimowym, którym studenci poświęcali mniej czasu niż przewidywała to punktacja ECTS

| | Przedmiot | Średnie obciążenie studenta na semestr | Liczba punktów ECTS | Liczba godzin na 1 punkt ECTS |
|---|--------------------------|--|---------------------|-------------------------------|
| 1 | PNJA Kurs zintegrowany 1 | 52,5 | 3 | 17,5 |
| 2 | PNJA Fonetyka praktyczna | 36 | 2 | 18 |
| 3 | PNJA Czytanie 1 | 55,6 | 3 | 18,5 |
| 4 | PNJA Czytanie 2 | 61 | 3 | 20,3 |
| 5 | PNJA Mówienie 1 | 62 | 3 | 20,6 |

Wydaje się, że w powyższej tabeli występują przedmioty o kluczowym znaczeniu w edukacji anglistycznej, gdyż wszystkie należą do grupy PNJA (Praktycznej Nauki Języka Angielskiego). Dlatego takie wyniki mogą sugerować, że niekiedy studenci nie poświęcają wystarczająco dużo czasu najistotniejszym przedmiotom dla ich rozwoju filologicznego, co może budzić pewien niepokój o ich językowe o kompetencje.

Wyniki drugiej części badania zdają się sugerować, że, dzięki zmianie podejścia nauczycieli, deklarowane obciążenie pracą studentów w większym stopniu odpowiada punktacji ECTS. Tym razem najliczniejszą grupę (14 z 29) stanowią przedmioty, którym studenci poświęcają ilość czasu zgodną z przyjętą punktacją ECTS. Do tej grupy należą następujące przedmioty: PNJA Czytanie 1, PNJA Fonetyka praktyczna, PNJA Mówienie 2, PNJA Mówienie 3, PNJA Pisanie 3, Tłumaczenie, Gramatyka praktyczna 2, Gramatyka kontrastywna 2 i 3, Literatura WB 1 i 2, Literatura USA, Metodyka 3, Praktyka śródroczna obserwacyjna.

Kolejną pozytywną zmianą, którą wykazała druga część badania, jest dwukrotne zmniejszenie się liczby przedmiotów, z 14 do 7, które studenci ocenili jako wymagające większej ilości czasu, niż przewidywała to punktacja ECTS, tak jak przedstawia to następująca tabela.

Tabela 3. Przedmioty w semestrze letnim, którym studenci poświęcali więcej czasu niż przewidywała to punktacja ECTS

| | Przedmiot | Średnie obciążenie studenta na semestr | Liczba punktów ECTS | Liczba godzin na 1 punkt ECTS |
|---|----------------------------|--|---------------------|-------------------------------|
| 1 | Akwizycja języka | 71 | 1 | 71 |
| 2 | PNJA Kurs zintegrowany 2 | 60 | 1 | 60 |
| 3 | Seminarium dyplomowe | 229 | 4 | 57 |
| 4 | Metodyka 2 | 55 | 1 | 55 |
| 5 | Wstęp do teorii literatury | 55 | 1 | 55 |
| 6 | PNJA Słuchanie 3 | 32 | 1 | 32 |
| 7 | PNJA Czytanie 3 | 63 | 2 | 31,5 |

Należy zauważyć, że w powyższej tabeli pozycje 5 i 6 tylko nieznacznie przekraczają górną granicę obciążenia pracą przypadającą na 1 punkt ECTS, tzn. 30 godzin, i wydaje się, że w tych przypadkach uzyskane wyniki nie powinny budzić niepokoju.

Dość interesująco prezentują się również zmiany w grupie przedmiotów, którym studenci poświęcili mniej czasu niż zakładała to punktacja ECTS, gdyż ta grupa wzrosła liczebnie, stanowiąc niemal jedną czwartą (8 z 29) wszystkich kursów przebadanych w czerwcu 2012 roku.

Tabela 4. Przedmioty w semestrze letnim, którym studenci poświęcali mniej czasu niż przewidywała to punktacja ECTS

| | Przedmiot | Średnie obciążenie studenta na semestr | Liczba punktów ECTS | Liczba godzin na 1 punkt ECTS |
|---|--------------------------|--|---------------------|-------------------------------|
| 1 | PNJA Pisanie 1 | 50,5 | 3 | 16,8 |
| 2 | PNJA Mówienie 1 | 51 | 3 | 17 |
| 3 | PNJA Kurs zintegrowany 1 | 52 | 3 | 17,3 |
| 4 | PNJA Słuchanie 1 | 53 | 3 | 17,6 |
| 5 | PNJA Pisanie 2 | 59 | 3 | 19,6 |
| 6 | PNJA Słuchanie 2 | 66,5 | 3 | 22,1 |
| 7 | PNJA Czytanie 2 | 72 | 3 | 24 |
| 8 | Historia i kultura WB | 73 | 3 | 24,3 |

Jeżeli przyjmiemy, że pozycje 7 i 8 w powyższej tabeli można potraktować jako wynik błędu statystycznego, uderza w niej ponownie absolutna dominacja przedmiotów

praktycznych. Może to sugerować, że w semestrze letnim, przed zbliżającą się sesją egzaminacyjną, studenci I i II roku poświęcali mniej czasu na pracę nad przedmiotami praktycznymi niż w semestrze zimowym.

4. Problemy organizacyjne oraz interpretacja wyników

W trakcie badania pojawiły się pewne problemy natury technicznej oraz merytorycznej. Wydaje się, że sama formuła badania, tzn. fakt, że zostało ono przeprowadzone przez pracowników, na ich własnych zajęciach i dotyczyło tych zajęć, mógł wpłynąć na stopień wiarygodności odpowiedzi studentów. Niemniej jednak zaangażowanie oraz dociekliwość prowadzących wywiady doprowadziły do ujawnienia pewnego problemu natury technicznej, a mianowicie, o jakie godziny chodzi: 60 czy 45 minutowe? Podczas gdy w potocznym rozumieniu tego słowa godzina to 60 minut, i w takich jednostkach studenci normalnie postrzegają swój czas wolny, godziny kontaktowe z nauczycielem na uczelni mierzone są jednostkami 45-minutowymi. A jeśli tak, to czy można dodawać wielkości w różnych jednostkach? W pewnym sensie odpowiedzi na to pytanie dostarcza broszura *Europejski System Transferu i Akumulacji Punktów (ECTS) Krótki przewodnik*, gdzie czytamy, że „godzina zajęć oznacza zajęcia dydaktyczne trwające od 45 do 60 minut” (2006: 23), a zatem jeśli tak samo traktujemy zajęcia 45 jak 60 minutowe, zasadnym wydaje się rozpatrywanie nakładu pracy studentów w kategoriach godzin tzw. „zegarowych” oraz dodawanie ich do godzin tzw. „lekcyjnych”.

Kolejnym problemem natury technicznej wpływającym na brak precyzyjności pierwszej części badania okazał się brak uściślenia, że chodzi o godziny niezbędne do zaliczenia danego przedmiotu. W rezultacie w jednej z grup na roku II studenci zgodnie doszli do wniosku, że w semestrze zimowym poświęcili 165 godzin, czyli 11 godzin każdego tygodnia, na doskonalenie swojej umiejętności słuchania w języku angielskim poprzez oglądanie filmów w oryginale. Oglądanie filmów w oryginale rzeczywiście w pewnym stopniu pomaga studentom poprawić znajomość wielu aspektów języka angielskiego, łącznie z rozumieniem za słuchu. Niemniej jednak, wydaje się, że jest to forma aktywności związana z ich zainteresowaniami, a nie element niezbędny do zaliczenia danego przedmiotu czy nawet grupy przedmiotów.

Na specjalne omówienie w kwestiach merytorycznych zasługuje Seminarium dyplomowe. Poziom trudności przedmiotu spowodował, że okazały się to najbardziej czasochłonne zajęcia w całym programie studiów, a nakład pracy studentów kilkakrotnie przewyższał liczbę godzin wynikającą z punktacji ECTS (4 punkty ECTS odpowiadają od 100 do 120 godzin pracy studenta, podczas gdy same godziny kontaktowe z nauczycielem zaplanowano na 60 w każdym semestrze). Wydaje się, że specyfika tego przedmiotu, realizowanego w roku akademickim 2011/2012 w formie 4 bardzo zróżnicowanych autorskich kursów jest głównym powodem dużych rozbieżności w deklarowanym przez studentów nakładzie czasu pracy poświęconej temu przedmiotowi. W badaniu wzięli udział uczestnicy seminariów z Historii Wielkiej Brytanii, Tłumaczeń kulturowych oraz Literatury faktu. W semestrze zimowym deklarowane obciążenie pracą wyniosło od 207 do 297 godzin na 1 studenta (od 13,8 do 19,8 godzin tygodniowo), natomiast w semestrze letnim od 164 do 339 godzin (od 10,9 do 22,6 godzin tygodniowo). Oczywiście, główną część owego czasu studenci poświęcali na przygotowywanie pracy dyplomowej, co okazało się długim i żmudnym procesem, którego, według pewnej seminarzystki badającej literaturę faktu, bardzo istotnym i czasochłonnym elementem okazało się „myślenie o pracy dyplomowej”.

5. Wnioski

Ogólnym wnioskiem wynikającym z badania jest stwierdzenie, że bardzo trudno jest precyzyjnie oszacować ilość czasu poświęconego przez przeciętnego studenta na osiągnięcie określonych efektów kształcenia. Wydaje się, że czas realny poświęcony nauce przez przeciętnego studenta jest abstrakcją, do której możemy się jedynie próbować zbliżyć wyliczając średnie wartości czasu deklarowanego przez możliwie wielu studentów różnych grup realizujących program danego przedmiotu. Równie trudnym zadaniem jest weryfikacja punktacji ECTS w zestawieniu z deklarowanym przez studentów czasem pracy. Jednakże, chociaż rozbieżności pomiędzy punktacją ECTS a studenckimi deklaracjami odnośnie czasu poświęcanemu nauce mogą częściowo wynikać z pewnej nieprecyzyjności przeprowadzonego badania, wydaje się, że należy zwrócić na nie baczną uwagę.

Jak wykazuje niniejszy artykuł, część rozbieżności można zniwelować, uwrażliwiając nauczycieli na znaczenie punktacji ECTS we wspomaganiu procesu dydaktycznego bez konieczności poważnych modyfikacji przypisanych punktów. Niemniej jednak w niektórych przypadkach, np. seminarium dyplomowego czy pewnych przedmiotów PNJA, niezbędnym wydaje się korekta, polegająca na przydzieleniu większej lub mniejszej liczby punktów. Wydaje się również, że stworzenie modułów przedmiotów, np. modułu PNJA, pozwoliłoby uniknąć części problemów wynikających z trudności w oszacowaniu czasu poświęconego poszczególnym przedmiotom.

Samo badanie, po odpowiednim dopracowaniu procedury, mogłoby być stosowane regularnie na ostatnich zajęciach w każdym semestrze jako element ewaluacji kursu. Celowym byłoby też rozszerzenie badania na kursy prowadzone na specjalizacji translatorskiej i literacko-kulturowej. Należałoby również rozważyć wyznaczenie do tego zadania grupy kilku (2-3) wybranych pracowników, którzy przeprowadzaliby badania zamiast osoby prowadzącej w danej grupie zajęcia z tego przedmiotu.

Wymiernym rezultatem badania jest proponowana modyfikacja punktacji ECTS przypisanej następującym przedmiotom w roku akademickim 2012/2013 przedstawiona w poniższej tabeli.

Tabela 5. Proponowane zmiany w punktacji ECTS w roku akademickim 2012/2013 w porównaniu z rokiem akademickim 2011/2012 (w nawiasach podano punktację w poszczególnych semestrach)

| | Przedmiot | Liczba punktów ECTS w roku akademickim 2011/2012 | Liczba punktów ECTS w roku akademickim 2012/2013 |
|----|----------------------------|--|--|
| 1 | Seminarium dyplomowe | 8 (4+4) | 13 (6+7) |
| 2 | Wstęp do teorii literatury | 1 | 4 (2+2) |
| 3 | Historia i kultura WB | 5 (2+3) | 6 (3+3) |
| 4 | Historia i kultura USA | 1 | 2 |
| 5 | Praktyka zblokowana | 1 | 2 |
| 6 | PNJA Kurs zintegrowany 2 | 2 (1+1) | 4 (2+2) |
| 7 | PNJA Kurs zintegrowany 1 | 6 (3+3) | 4 (2+2) |
| 8 | Czytanie 1 | 6 (3+3) | 4 (2+2) |
| 9 | Mówienie 1 | 6 (3+3) | 4 (2+2) |
| 10 | Pisanie 1 | 6 (3+3) | 4 (2+2) |

Literatura

- Chmielecka, E., Marciniak, Z., Kraśniewski, A., 2010, Krajowe ramy kwalifikacji dla polskiego szkolnictwa wyższego, w: E. Chmielecka (red), *Autonomia programowa uczelni – ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa, s. 7-11.
- Chmielecka, E., Socha, M., Mirecka, J., 2010, Zewnętrzne i wewnętrzne systemy zapewniania jakości kształcenia a Krajowe Ramy Kwalifikacji, w: E. Chmielecka (red), *Autonomia programowa uczelni – ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa, s. 131-137.
- Europejski System Transferu i Akumulacji Punktów (ECTS). Krótki przewodnik*, 2006, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji Program SOCRATES-Erasmus, Warszawa.
- Europejski System Transferu i Akumulacji Punktów ECTS, Przewodnik dla użytkowników*, 2009, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa.
- Frankfort-Nachmias, C., Nachmias D., 2001, *Metody badawcze w naukach społecznych*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań.
- Kraśniewski, A., 2011, *Jak przygotowywać programy kształcenia zgodnie z wymaganiami wynikającymi z Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego?* Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa.
- Próchnicka, M., Saryusz-Wolski, T., Kraśniewski, A., 2010, Projektowanie programów studiów i zajęć dydaktycznych na bazie efektów kształcenia, w: E. Chmielecka (red), *Autonomia programowa uczelni – ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa, s. 91-110.

(liczba znaków ze spacjami: 21533)

Ewa Lewicka-Mroczek

Uniwersytet w Białymstoku

Jarosław Krajka

Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej w Warszawie

Student jako badacz – w kierunku wspierania pracy badawczej w kształceniu neofilologicznym

Wobec zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej, wraz z autonomizacją ucznia, nauczyciel języka obcego staje przed nowymi wyzwaniami w pracy dydaktycznej. Zmiana roli współczesnego nauczyciela wymaga stałego monitorowania i oceniania efektywności własnej pracy, konstruowania innowacyjnych rozwiązań dydaktycznych oraz ewaluację ich skuteczności w działaniu. Nowoczesny nauczyciel potrafi badać procesy zachodzące w klasie dla bardziej skutecznego przekazywania wiedzy i rozwijania umiejętności językowych swoich uczniów. Celem niniejszego artykułu jest analiza oczekiwań studentów wobec seminarium magisterskiego jako swoistego „poligonu” badawczego. Przedstawione zostaną wyniki pilotażowego badania ankietowego oraz propozycje rozwiązań metodycznych zmierzających w kierunku kształtowania kompetencji badawczych studentów neofilologii-przyszłych nauczycieli.

1. Postawy badawcze jako element kompetencji nauczycielskich

Dynamicznie zmieniająca się rzeczywistość przynosi nowe wyzwania edukacyjne, a co za tym idzie skłania do poszerzania zakresu wiedzy i umiejętności oczekiwanych od uczestników procesu dydaktycznego. Pozostaje to nie bez wpływu na modyfikacje dokonywane w doborze treści kształcenia na kierunkach filologii obcych, tak by gwarantowały one rzetelniejsze przygotowanie studentów do wykonywania zawodu nauczyciela języka obcego.

W rezultacie owych przemian, zarówno zakres umiejętności oczekiwanych od nauczycieli (porównaj: Wysocka, 2003; Zawadzka, 2004), jak i spektrum ról, do podejmowania których powinni być oni przygotowani by sprawnie wykonywać przyszłą pracę w konkretnych kontekstach edukacyjnych (Lewicka-Mroczek, 2010), znacznie się rozszerzyły. Nikogo nie dziwi konieczność posiadania przez praktyków takich kompetencji jak: merytoryczne, psychologiczno-pedagogiczne, diagnostyczne, w dziedzinie planowania i projektowania, dydaktyczno-metodyczne, komunikacyjne, medialne i techniczne, czy kompetencje związane z kontrolą i oceną osiągnięć uczniów oraz jakościowym pomiarem pracy szkoły, jak i te dotyczące projektowania i oceny programów i podręczników szkolnych, kompetencje autoedukacyjne, związane z rozwojem zawodowym (podział kompetencji za Strykowskim, 2003: 23).

W trakcie studiów przyszli nauczyciele języka obcego, zarówno na zajęciach z metodyki nauczania języka obcego, jak i w czasie praktyk pedagogicznych, dowiadują się o potrzebie monitorowania własnej pracy, refleksji nad prowadzonymi przez siebie działaniami i koniecznością ustawicznego rozwoju zawodowego. Pomimo to świadomość studentów dotycząca potrzeby posiadania tych kompetencji by zostać uznanym za dobrego nauczyciela języka obcego pozostaje niska (Lewicka-Mroczek, 2009).

Nauczyciel jako refleksyjny praktyk jest obiektem wielu badań i rozważań prowadzonych w ostatnich latach (Williams i Burden, 1999; Stanley, 1999, Wysocka, 2003). Ustawicznie podkreślane w nich są: potrzeba refleksji, ustalanie przyczyn wydarzeń, jakie miały miejsce, podejmowanie prób zrozumienia i szukanie teoretycznego uzasadnienia dla zaistniałych okoliczności przez praktykujących zawodowo nauczycieli. Takie działania mają doprowadzić do podnoszenia jakości wykonywanej przez nauczycieli języków obcych pracy, skłaniać ich do prawdziwie świadomego podejmowania decyzji, zwiększenia samodzielności i bardziej twórczego i przemyślanego podejścia do zawodu. Samoobserwacja i autoanaliza, dają praktykującemu nauczycielowi wiedzę na temat własnego stylu dydaktycznego, pozwalają mu zrozumieć dokonywane wybory, kontrolować swój rozwój zawodowy, dokonywać porównań swoich poczynań na tle zespołu, pojmować swoje słabe i mocne strony, skłaniać do poszukiwania własnych rozwiązań problemów dydaktycznych. Posiadanie przez praktyków wspomnianych umiejętności diagnostyczno-badawczych, samoobserwacyjnych staje się zatem nierozzerwalnym atrybutem nauczyciela, dopełnieniem jego kwalifikacji, świadectwem profesjonalizmu i kreatywności, a co za tym idzie stanowi ważny element jego stylu dydaktycznego.

Posiadanie wyżej wspomnianych umiejętności potrzebne jest także nauczycielowi języka obcego, aby sprostać wyzwaniom współczesnej edukacji. Dawno już bowiem przestał obowiązywać model nauczyciela wszechwiedzącego perfekcjonisty, nieomylnego i autorytarnego guru lingwistycznego. Współczesny uczeń języka obcego oczekuje pomocnego nauczyciela-animatora, który potrafi go zachęcić do nauki, zainspirować do podejmowania ryzyka, umie zdefiniować jego problemy i zasugerować strategie ich rozwiązania. Potrzebuje nauczyciela, który jest diagnostykiem, obserwatorem, specjalistą i ekspertem, niekoniecznie znającym odpowiedzi na wszystkie pytania, ale umiejącym wskazać uczniowi drogę wiodącą ku ich rozwiązaniu (Pachociński, 1996). W procesie edukacji językowej niezbędny jest mu nauczyciel, który potrafi błędzić w labiryncie pomocy naukowych i gąszczu nowinek technicznych, nie boi się eksperymentować i samodzielnie rozwiązywać napotkane problemy. Nauczyciel badacz, eksperymentator i poszukiwacz jest ciekawszym i znacznie bardziej wiarygodnym źródłem wiedzy w oczach współczesnego ucznia niż autorytarny i nieomylny omnibus.

Przygotowanie studentów do pracy we współczesnej szkole powinno zatem uwzględnić trening i gotowość do przyjmowania przez nich nowych postaw, takich, które uczynią ich otwartymi na trudności, gotowymi do ich pokonywania i pozwolą stać się modelami do naśladowania przez uczniów. Zmianie jednakże uległo rozumienie pojęcia nauczyciela – modelu do naśladowania, nie jest on bowiem nieskazitelnym wzorcem postaw ani perfekcyjnym użytkownikiem języka, lecz ma stanowić przykład, jak należy sobie radzić z trudnościami, gdzie szukać rozwiązań, gdy nie znamy odpowiedzi, jak wspomagać się w nauce, diagnozować i pokonywać przeciwności. Takie rozumienie tej roli czyni z na-

uczyciela ustawicznego ucznia, diagnostyka i badacza, trenera przyszłych pokoleń eksperymentatorów umotywowanych do samodzielnej pracy badawczej. Obecność takich właśnie postaw u praktyków wymaga przygotowania w trakcie kształcenia uniwersyteckiego.

2. Kształtowanie postaw badawczych studentów kierunków filologicznych

Pierwsze próby analizy, samodzielnego rozwiązywania problemów edukacyjnych i podejmowania własnych badań na nieznanych dotąd obszarach podejmują studenci jeszcze w trakcie studiów sporadycznie przy pisaniu prac licencjackich, znacznie częściej w trakcie opracowywania prac magisterskich. Proces jej przygotowania jest zatem dla większości studentów filologii obcych czasem kształtującym ich pierwsze postawy badawcze. Jest okresem zachęcającym ich do przyjmowania postaw refleksyjnych, samoceny swoich działań, radzenia sobie z trudnościami, zdobywania doświadczenia w poszukiwaniu materiałów naukowych czy samodzielnego opracowywaniu instrumentów badawczych. Wtedy także przygotowują się do podejmowania takich zachowań w przyszłym życiu zawodowym i podjęcia roli trenerów inspirujących do świadomych naukowych poszukiwań przez kolejne pokolenia uczniów.

Przyjrzyjmy się zatem procesowi tworzenia pracy magisterskiej jako okresowi kształtowania kompetencji badawczych przyszłych nauczycieli języków obcych. Uczestnicy seminarium magisterskiego z zakresu językoznawstwa stosowanego w trakcie kursu poszerzają swoją wiedzę, nabywają liczne umiejętności i kompetencje społeczne stanowiące bazę do prowadzenia badań, świadomej selekcji treści i wyszukiwania informacji. Omówmy zatem cele, które stawiane są typowemu seminarium glottodydaktycznemu. Jego uczestnik zdobywa wiedzę z zakresu metodologii badań empirycznych używanych w językoznawstwie stosowanym, zapoznaje się z szeregiem metod oraz narzędzi badawczych, zdobywa również wiedzę na temat warsztatu badacza-językoznawcy, zapoznaje się z podstawowymi pojęciami z zakresu dydaktyki ogólnej i szczegółowej, poszerza swoją wiedzę na temat cech charakterystycznych źródeł naukowych oraz możliwości ich wyszukiwania i wykorzystania w rozdziałach teoretycznych pracy magisterskiej. Przeciętny uczestnik seminarium rozwija umiejętności czytania ze zrozumieniem, wyszukiwania i ewaluacji źródeł, wyboru metody badawczej, umiejętności konstruowania narzędzi badawczych, krytycznego czytania źródeł, ich syntezy i analizy. W zakresie kompetencji społecznych student w trakcie tego typu kursu wyrabia swoją wrażliwość na procesy zachodzące w klasie szkolnej, nabywa też zdolność formułowania własnych poglądów, argumentowania, ustosunkowywania się do opinii innych uczestników, negocjacji i pracy w zespole, refleksji nad pracą własną, sprawnego udziału w dyskusji i samokontroli w wyrażaniu opinii.

3. Promotorstwo prac magisterskich w oczach studentów

Rozumienie celów realizowanych w ramach seminarium magisterskiego i wspieranie studentów w rozwoju postaw badawczych, ze szczególnym uwzględnieniem zadań stawianych przed Promotorami prac – mentorami i modelami w podejmowaniu pierwszych decyzji diagnostyczno-badawczych studenta stało się przedmiotem badań, które zostaną opisane w tej części publikacji.

Badania zostały przeprowadzone w lipcu 2011 i 2012 roku na grupie dwudziestu jeden absolwentów Filologii Angielskiej SWPS w Warszawie. Wszyscy respondenci byli uczestnikami dwuletniego seminarium magisterskiego z dydaktyki nauczania języka obcego. Anonimowe badania ankietowe przeprowadzono tuż po obronach dysertacji. Studenci zostawiali wypełnione ankiety we wcześniej przygotowanej skrzynce.

Celem badania było uzyskanie opinii studentów na temat wybranych umiejętności analityczno-badawczych nabytych w trakcie seminarium, cech dobrej pracy magisterskiej, sposobu rozumienia przez nich współpracy z promotorem, oraz postaw i zachowań oczekiwanych i nieakceptowanych u promotorów prac magisterskich.

Studenci poproszeni o wskazanie zagadnień wspomagających ich w pisaniu prac naukowo-badawczych realizowanych podczas seminarium udzielili następujących odpowiedzi (całkowita grupa 21 respondentów):

- 13 potwierdziło nabycie umiejętności prezentowania konwencji bibliograficznych,
- 13 zauważyło, iż analizowało w trakcie kursu wcześniej napisane prace magisterskie,
- 13 poznało metody badawcze typu obserwacja, eksperyment, wywiad,
- 12 wskazało na rozwój umiejętności planowania własnego badania,
- 11 uważało, iż w trakcie seminarium opanowali aspekty formalne pracy magisterskiej,
- 11 potwierdziło, iż w trakcie kursu uczyło się analizować gotowe narzędzia badawcze,
- 9 uważało, iż w trakcie kursu opanowało elementy języka akademickiego (*Academic Writing*),
- 8 opanowało w trakcie kursu umiejętność wyszukiwania źródeł w bazach bibliograficznych,
- 1 uznał, że nauczył się, jak należy tworzyć samodzielnie instrument badawczy,
- 1 podał, iż uczył się tworzenia kursów online.

Poproszeni o wskazanie form pracy stosowanych w trakcie seminarium z grupy 21 respondentów:

- 10 wskazało wykład prowadzącego,
- 7 instruktaż 'krok po kroku',
- 6 prezentacje na forum całej grupy,
- 5 pracę w parach.

Definiując dobrą pracę magisterską studenci podkreślali przede wszystkim, iż powinna być napisana poprawnym, akademickim językiem (17 na 21 respondentów uznało to za zdecydowanie istotne, a 3 za istotne), 16 było zdecydowanie przekonanych a 5 przekonanych, że aby praca magisterska została uznana za dobrą powinna mieć komponent badawczy, 19 ankietowanych uważało, iż powinna być zdecydowanie poprawna merytorycznie. Wśród innych cech dobrej pracy magisterskiej studenci podkreślali:

- samodzielny sposób myślenia jej autora (20 respondentów),
- bogatą bibliografię (17 respondentów),
- nowatorski charakter (14 respondentów),
- odwoływanie się do innych badań (12 respondentów).

Poniżej zacytowane są przykładowe wypowiedzi studentów (S1, S2, S3), w których definiują oni dobrą pracę magisterską:

S1: zawiera dobrą część teoretyczną i praktyczną, zawierającą jasne i klarowne założenia, konkretne wnioski pomagające osobom czytającym na rozwój swoich umiejętności

S2: samodzielnie napisana, wyczerpuje temat w części teoretycznej, ma rzetelne badania w części praktycznej

S3: zgodna z tematem, odpowiadająca na postawione w niej pytania badawcze

Współpraca z Promotorem rozumiana była jako (przykładowe wypowiedzi ankietowanych studentów):

S1: częsty kontakt prowadzący do konstruktywnej pracy studenta

S2: odpowiednia kontrola i doradzanie

S3: pomoc w pisaniu pracy (systematyczne sprawdzanie pracy pod względem językowym i merytorycznym)

S4: kontrola przebiegu pracy, wyciąganie wspólnych wniosków

S5: konsultowanie tematu, wspólne przygotowywanie szkicu pracy, nadzór promotora nad pisaniem pracy

Jako główne zadania Promotora oraz działania świadczące o jego dobrej opiece respondenci najczęściej wskazywali:

- 21 – obowiązek omówienia ze studentem tematu, bibliografii, planu i rodzaju badania, które będzie użyte w pracy,
- 21 – obowiązek obiektywnej i rzetelnej pracy ze studentem,
- 20 – potrzebę podawania studentowi szczegółowego komentarza co należy zmienić by praca była lepsza,
- 20 – konieczność poprawiania pracy od strony merytorycznej i językowej,
- 20 – potrzebę wskazania błędów i zasugerowania, że student ma je naprawić,
- 20 – konieczność bycia przyjaznym i kompetentnym,
- 19 – potrzebę cierpliwego i grzecznego wyjaśniania wszystkich wątpliwości studenta,
- 15 – konieczność obligowania studenta do np. dostarczania 1 rozdziału po semestrze, całej teorii po 2 semestrach, itp.,
- 15 – potrzebę dostępności mailowej, punktualność i dyspozycyjność,
- 14 – wspólne opracowanie ze studentem instrumentu badawczego.

W przykładowych wypowiedziach studentów zadania Promotora i cechy dobrego promotorstwa pracy określone są następująco:

S1: udzielanie wskazówek, sprawdzanie błędów merytorycznych

S2: doradztwa w zakresie konstrukcji i układu pracy. Krytycznego i szczerego spojrzenia na całokształt pracy, wyrozumiałości

S3: wskazówek w pisaniu pracy, milej współpracy, krytycznego spojrzenia na pracę

S4: kontroli nad kierunkiem rozwoju pracy mgr, pomocy przy wyborze tytułu i bibliografii. Pomocy przy redagowaniu

S5: wyznaczanie terminów oddawania poszczególnych rozdziałów i udzielanie wskazówek

S6: dobrym kontaktem mailowym

S7: obiektywna i rzetelna praca nad studentem

S8: punktualność, dyspozycyjność

Wśród cech osobowościowo-interakcyjnych Promotora respondenci (90 – 100% wszystkich ankietowanych) najczęściej podkreślali potrzebę bycia: tolerancyjnym, życzliwym, pogodnym, kompetentnym, punktualnym, rzetelnym, obiektywnym, empatycznym, krytycznym i wymagającym. Z kolei za niedopuszczalne u Promotora najczęściej wskazywali (90-100 % wszystkich ankietowanych) cynizm, brak rzeczowości i nieprecyzyjne formułowanie myśli i oczekiwań, pobieżne sprawdzanie, nieprzewidywalność i chaotyczne zachowania w kontaktach ze studentami.

Tak brzmiały przykładowe wypowiedzi respondentów:

S1: braku chęci współpracy, braku pomocy, obojętności

S2: niedostępności, niewywiązywania się z obowiązków

S3: krytykanctwa (sic), złośliwości, chaotyczności, pobieżnego sprawdzania pracy

S4: braku pomocy, ciągłej krytyki bez podania, co mam dalej zrobić z tym, co jest źle, spóźniałstwa (sic)

Ogólnie po dokonaniu analizy ilościowo-jakościowej opinii ankietowanych można wskazać na występowanie następujących tendencji, świadczących o oczekiwaniach dotyczących opieki Promotora i sposobu prowadzenia seminarium magisterskiego:

- Według większości studentów dobra praca powinna zawierać komponent badawczy.
- Studenci nie traktują magisterium jako pracy własnej – promotor, ich zdaniem, odgrywa kluczową rolę w pisaniu pracy.
- Współpraca z promotorem powinna być oparta na dialogu (aczkolwiek żaden student nie wspomina o istocie wyrażania i akceptacji własnych poglądów).
- Promotor powinien oddziaływać ‘jak bat nad studentem a nie guru merytoryczne’ – jego zadaniem jest zmuszanie do dostarczania pracy itp.
- Studenci nie dostrzegają różnic między cechami dobrze poprowadzonej opieki promotorskiej a tym, czego oczekuje się od promotora pracy.
- Studenci uważają, iż mają drugorzędną rolę w pisaniu pracy – to promotor ma wskazać bibliografię, pomoc ułożyć plan, dać wskazówki, wskazać gdzie znaleźć informacje, które ma zawrzeć w pracy – rola studenta pozostaje odtwórcza (np. jedna osoba wspomniała, że dobra praca to taka, przy której student się rozwija).
- Współpraca rozumiana jest jednostronnie (nawet jak respondenci piszą, że oparta jest na dialogu to jest on jednostronny, od promotora do studenta). Ten pierwszy ma wskazywać rozwiązania, nie „ukierunkowywać”.
- Studenci wykazują się małą tolerancją – promotor nie może popełniać błędów (nie akceptują omijania błędów, pobieżnego sprawdzania pracy itp.), ma być zawsze dostępny itp., cierpliwie wyjaśniać wszelkie ich wątpliwości.
- Element badawczy jest istotny (większość wspomina o nim jako elemencie niezbędnym, by uznać pracę za dobrą).
- Wszyscy zaznaczają jako samodzielność jako czynnik warunkujący wysoką jakość pracy, ale nikt nie wspomina o nim w pytaniu opisowym ani w opisie promotora. Respondenci nie zaznaczają jego roli jako rozwijającego/wspierającego samodzielny sposób myślenia (1 osoba pisze, że współpraca polega na samodzielnej pracy pod okiem promotora, ale i tak ta osoba pisze o tym, że rola promotora polega na kontroli. 1-2 osoby wspominają, że promotor ma sugerować błędy, a nie je poprawiać).

- Tylko 2 osoby wspominają o spójności jako cesze dobrej pracy.
- Studenci wolą częściowe przyjmowanie/sprawdzanie pracy, a nie oddawanie całości.
- Wszyscy chcą wymagającego i krytycznego promotora – „ma być miły i krytyczny”, „chwalić to co napisane dobrze”.
- To promotor bardziej ma motywować do pisania niż sam student.
- Rzadko na seminariach realizowane jest „planowanie własnego badania i tworzenie własnych narzędzi badawczych”. Instruktażu ‘krok po kroku’ nie było u większości, a z odpowiedzi do pytań opisowych wynika, że to by się studentom podobało.
- Według studentów dobra praca jest odtwórcza „korzysta się z wielu źródeł, zawiera bogatą bibliografię”.

4. Kształtowanie postaw badawczych studentów – problemy i rozwiązania

W procesie tworzenia pracy magisterskiej student jako analityk i interpretator literatury tematu, ale nade wszystko jako badacz i eksperymentator, napotyka liczne wyzwania i problemy. Trudności te dla celu poniższej publikacji pogrupowane zostały w następujące kategorie, które następnie pokrótce będą omówione:

1. Powiązane z organizowaniem pracy badawczej magistranta
2. Towarzyszące nabywaniu świadomości gatunku tekstu naukowego
3. Dotyczące opanowania technik pisania pracy naukowej
4. Związane ze specyfiką stylu pracy, bogactwa i poprawności językowej
5. Towarzyszące interakcji w procesie powstawania pracy naukowej

Faza organizacji pracy badawczej jest pierwszym etapem, w którym student faktycznie odkrywa siebie jako badacza, samodzielnie podejmuje decyzje i wykazuje się dojrzałością w myśleniu i zrozumieniu tematu, który objął za obiekt swoich rozważań. Pierwsze kłopoty napotymane są już w chwili decyzji, co naprawdę jest celem badania. Uwypukla się to na etapie formułowania pytań badawczych lub stawiania hipotez, które badanie winno weryfikować.

Kolejnymi wyzwaniami w tej fazie pracy jest świadomy i trafny dobór metody, ustalenie wielkości próby do niej adekwatnej, triangulacja metod oraz analiza dobrych i złych narzędzi badawczych. Na tym etapie szczególnie istotna jest współpraca młodego badacza z osobą bardziej doświadczoną, wskazanie pozycji z zakresu metodologii badań, dyskusje nakierowujące studenta, wspomaganie w podejmowaniu trafnych decyzji, refleksja i analiza zaproponowanych przez młodego badacza rozwiązań i pierwszych produktów jego pracy umysłowo-empirycznej.

Kolejną grupę trudności, które ma do pokonania student stanowią te związane z procesem nabywania świadomości gatunku tekstu naukowego. Niecierpliwość i pospieszne działania młodego badacza niejednokrotnie doprowadzają go do frustracji. Trudno mu pogodzić się z faktem, iż pisanie pracy magisterskiej nie jest jednorazowym tworzeniem produktu finalnego, lecz iż jest to proces ciągły, wymagający wielokrotnych zmian i ulepszeń stworzonych przez studenta treści. Wytworzenie postawy autorefleksyjnej, otwartości na uwagi krytyczne jest szczególnie trudną umiejętnością dla młodego, często niepokornego badacza. Pomocne mogą być tu ćwiczenia zapoznające magistranta z au-

tentycznymi artykułami naukowymi w celu wskazania tekstu wzorcowego, po których następują ćwiczenia typu *'parallel writing'*, poparte grupową dyskusją i zadaniami typu *'popraw błędy'* czy *'znajdź problem'*. Przydatne w zrozumieniu niedoskonałości towarzyszących pracy twórczej będą także ćwiczenia w parach lub grupach w celu recenzji autentycznych artykułów naukowych lub fragmentów prac magisterskich z wcześniejszych lat. Takim zadaniom towarzyszyć mogą też liczne zadania analityczne i refleksyjne, np. *'wskaż dobry, zły i brzydki'*, *'wstaw brakujące akapity'*, *'ułóż akapity w odpowiedniej kolejności'* czy *'dopasuj akapity do fragmentów tekstu'*.

Opanowanie technik pisania pracy naukowej stanowi nie lada wyzwanie dla nowicjusza. Typową trudnością młodego badacza jest pozyskiwanie źródeł, umiejętność selekcji treści, syntezy, analizy i krytycznej refleksji posiadanych materiałów. Dotyczy to zarówno komponentu teoretycznego pracy jak i jej części empirycznej. Student-badacz boryka się z brakiem umiejętności logicznego powiązania ze sobą propozycji różnych autorów, opanowaniem umiejętności ewaluacji wiarygodności źródeł oraz ich weryfikacji, zdolnością pozyskiwania materiałów legalnych, parafrazowania informacji tak, by nie były one natrętnym odzwierciedleniem treści oryginalnych, opanowaniem umiejętności zdobywania i opisywania baz bibliograficznych, stosowania odsyłaczy i bibliografii według określonej konwencji.

W kategorii określanej jako specyfika stylu pracy, bogactwo i poprawność językowa nowicjusza powinien uwrażliwić się na typowe błędy popełniane przez niego jako użytkownika języka obcego, opanować umiejętność wspierania się udogodnieniami oferowanymi przez edytory tekstu w celu usprawnienia korekty pracy (np. automatyzacji poprawiania błędów, formatowania czy tworzenia wykresów). Student tworzący pracę magisterską powinien nauczyć się budowania mini-korpusów językowych, własnych tekstów naukowych czy korpusów referencyjnych artykułów naukowych na własny użytek. Przydatna będzie też otwartość i chęć współpracy, umiejętność wzajemnej pomocy w pracy z kolegami (*peer-correction*), wspólnego wspierania się i doradzania, co należy i można poprawić.

Znaczną grupę trudności w pracy młodego badacza stanowią te związane z interakcją. Wiele problemów i obaw wiąże się z komunikacją z promotorem, brakiem umiejętności eleganckiej komunikacji, poprawnego werbalizowania swoich rozczarowań i oczekiwań, zarówno w relacjach osobistych jak i korespondencji mailowej. Część nieporozumień wynika z braku umiejętności wyrażenia swoich wątpliwości co do oczekiwanych zmian, np. po uzyskaniu pracy do korekty. Często studenci uwzględniają w poprawie znikomą część zasugerowanych przez promotora zmian. Doprowadza to do napięć w relacjach między stronami, poczucia marnotrawstwa czasu i ignorancji. Umiejętność współpracy, zwracania się z prośbą o radę czy pomoc z kolegami i koleżankami, zarówno z grupy seminaryjnej, jak i ze społecznością profesjonalną (czynnymi zawodowo nauczycielami) w trakcie pisania pracy magisterskiej i później w dalszym kontynuowaniu prób badawczych są szczególnie pomocne i ułatwiają uniknięcie wielu błędów. Sposób zwracania się o sugestie, otwartość na komentarze i krytykę ze strony osób bardziej doświadczonych lub mających inny, świeży punkt widzenia są nową sztuką, którą musi opanować młody badacz. Sprawne prowadzenie rozmów, poprawność interakcyjna pomocne będą także w poszukiwaniu respondentów do badań np. ankietowych lub partnerów z klasami eksperymentalnymi.

Literatura

- Lewicka-Mroczek, E., 2009, Z badań nad przekonaniem studentów filologii angielskiej SWPS w Warszawie na temat wiedzy i umiejętności potrzebnych nauczycielowi języka obcego, w: H. Komorowska (red.), *Kształcenie językowe w szkolnictwie wyższym*, Academica SWPS, Warszawa, s. 241-254.
- Lewicka-Mroczek, E., 2010, Changing role of an EFL teacher, w: H. Komorowska, L. Aleksandrowicz-Pędich (red.), *Coping with Diversity - Language and Culture Education*, Wydawnictwo SWPS ACADEMICA, Warszawa, s. 221-242.
- Stanley, C., 1999, Learning to think, feel and teach reflectively, w: J. Arnold (red.), *Affect in Language Learning*, Cambridge University Press, Cambridge, s. 109-124.
- Strykowski, W., 2003, Szkoła współczesna i zachodzące w niej procesy. w: W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski (red.), *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Wydawnictwo eMPi2, Poznań.
- Williams, M., Burden, R., 1999, *Psychology for Language Teachers*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Wysocka, M., 2003, *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Zawadzka, E., 2004, *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

(liczba znaków ze spacjami: 25156)

Sylwia Walenciuk

Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

Kształtowanie kompetencji wychowawczej studentów w procesie nauczania języka rosyjskiego

Proces edukacji młodych ludzi jest ważnym etapem nabywania umiejętności, zdobywania wiedzy, ale także – kształtowania postaw. Realizacja tego celu ukazana zostaje jako nieodłączny element procesu kształcenia młodzieży, w tym przyszłych nauczycieli. Punktem wyjścia rozważań jest próba wyjaśnienia użytej w tekście terminologii, czyli odpowiedź na pytanie, co rozumiemy pod pojęciem „kompetencja wychowawcza”? Nauczanie języka obcego ukazane zostaje jako pole, na którym interesujące nas zadanie może realizować się w sposób szczególny. U podstaw tego twierdzenia leży przeświadczenie o tym, iż nabywanie wiedzy z zakresu języka obcego ściśle wiąże się z pracą nad umiejętnością formułowania wypowiedzi, nawiązywania dialogu, wchodzenia w interakcje z innymi osobami, przy jednoczesnym uwzględnieniu tego, czym jest etyka i kultura słowa. Niniejszy artykuł jest również próbą udzielenia odpowiedzi na pytanie dotyczące warunków, jakie muszą zostać spełnione, aby kształtowanie umiejętności wychowawczych było efektywne i przyniosło pożądane rezultaty.

1. Wprowadzenie

Niniejszy artykuł jest próbą wyjaśnienia jednego z ważnych zjawisk, odnoszących się do procesu nauczania, który obok wielu celów, jakie są mu przypisane, ma również za zadanie kształtowanie określonych postaw uczestniczących w nim osób. Podjęte przez nas badania uwzględniają jeden z aspektów tego problemu, dotyczą bowiem kształtowania kompetencji wychowawczej. Realizacja wspomnianego wyżej zadania będzie rozpatrywana w kontekście, który skłania nas do spojrzenia na wielowymiarowy proces nauczania i uczenia się jako na ważny etap przygotowań do podjęcia w przyszłości pracy zawodowej jako wychowawcy, nauczyciela, wykładowcy. Jak wiemy, realizacji tego celu w toku studiów służyć mają przedmioty specjalnie do tego powołane, takie jak metodyka nauczania języków obcych, czy pedagogika, jednak nie mniej ważne są bez wątpienia interakcje z nauczycielem akademickim na co dzień, w czasie dowolnych zajęć. Nie trzeba chyba podkreślać, że umiejętności wychowawczych nie nabywamy w sytuacjach sztucznych, lecz kształtują się one w oparciu o doświadczenia.

W literaturze pedagogicznej możemy znaleźć różne definicje słowa „kompetencja”. Według Czerepaniak-Walczak (1997: 87-88) jest to „szczególna właściwość podmiotu, wyrażająca się w demonstrowaniu na wyznaczonym przez społeczne standardy poziomie, umiejętności adekwatnego zachowania się, oraz w przyjmowaniu na siebie odpowiedzialności za nie”. Inna z definicji mówi, iż jest to „zbiór wiedzy, umiejętności, dyspozycji, oraz postaw i wartości niezbędnych dla skutecznej realizacji założonych zadań” (Tkaczyk, 2008: 20).

Kompleksowe ujęcie pojęcia kompetencji przedstawia Dylak (1995: 37), który ujmie ją jako złożoną dyspozycję, stanowiącą wypadkową wiedzy, umiejętności, postaw, motywacji, emocji i wartościowania.

Okoń (1996: 129) podaje, iż „w pedagogice jako zdolność do osobistej samorealizacji kompetencja jest podstawowym warunkiem wychowania; jako zdolność do określonych obszarów zadań kompetencja jest uważana za rezultat procesu uczenia się”.

W ujęciu lingwistycznym kompetencja rozumiana jest jako zakres uprawnień, pełnomocnictw, zakres czyjejs wiedzy, umiejętności lub odpowiedzialności (od łac. *competentia* – odpowiedzialność, zgodność, uprawnienie do działania) (Szymczak, 1978: 977).

W niniejszym artykule, jak już mówiliśmy, podejmiemy rozważania dotyczące jednego z wielu rodzajów kompetencji, która rozpatrywana będzie w kontekście problematyki, dotyczącej procesu nauczania. Zgodnie ze spostrzeżeniami Strykowskiego (2003: 23), kompetencje nauczyciela możemy podzielić na: merytoryczne (dotyczące zagadnień nauczanego przedmiotu), dydaktyczno-metodyczne (dotyczące warsztatu nauczyciela i ucznia, metod i technik nauczania i uczenia się) oraz, właśnie, wychowawcze (dotyczące różnych sposobów oddziaływania na uczniów).

2. Kompetencja wychowawcza i jej komponenty

Chcąc zdefiniować, czym jest kompetencja wychowawcza, odwołamy się do rozważań Kondratjewej, która podkreśla, iż jest to umiejętność empatycznego podejścia do drugiego człowieka, a także zakres wiedzy o sposobach reagowania w rozmaitych sytuacjach. To także zdolność nawiązywania i podtrzymywania właściwej komunikacji z drugim człowiekiem, co nie byłoby możliwe bez posiadania systemu wewnętrznych zasobów i szczególnych, pożądanych cech osobowości:

„Воспитательная компетенция это многогранная способность, эмпатическое свойство, означающее сопереживание, знания о способах ориентации в различных ситуациях и свободное владение вербальными и невербальными средствами общения. Это способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с детьми и взрослыми; система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективной коммуникации и деятельности; ориентация в большом потоке информации, ее обработка и отбор, педагогическая рефлексия и особенные личностные качества” (Кондратьева, 2007: 66).

Należy zaakcentować, iż mówiąc o kompetencji wychowawczej mamy na myśli nie tylko określony zasób wiedzy i umiejętności, ale również zdobyte doświadczenia oraz wartości, dopełnione takimi czynnikami jak: cechy osobiste i postawy.

Na uwagę zasługuje podany przez autorkę powyższej definicji zestaw komponentów, które tworzą pełny obraz tego, czym jest kompetencja wychowawcza. Wśród nich możemy wyróżnić: komponent komunikatywny, informacyjny, regulatywny (normatywny), organizacyjny, oraz osobowościowy. Kondratjewa (Кондратьева, 2007: 67) szczegółowo omawia każdy z wymienionych elementów. Wskażemy tylko na niektóre z nich, według nas najważniejsze. Składowymi komponentu komunikatywnego będą: stabilność emocjonalna, umiejętność słuchania i wyrażania swoich myśli w sposób nie naruszający godności osobistej rozmówcy, kultura i etyka mowy. Drugi z komponentów,

informacyjny, wymaga od nauczyciela wiedzy z zakresu ogólnopojętej kultury, tradycji, dążenia do poszerzenia horyzontów myślowych oraz zapoznania się z doświadczeniem innych pedagogów. Komponent regulatywny to umiejętność świadomego kierowania swoim zachowaniem, zdolność planowania i wyznaczania celów, aktywne dążenie do ich osiągnięcia, ocena rezultatów, refleksja i zdolność orientacji w rozmaitych sytuacjach. Wśród pożądanых cech osobowości wymienić należy: tolerancyjność, empatię, elastyczność, odpowiedzialność, zdolność do twórczego działania, chęć samodoskonalenia się, uczciwość, poczucie humoru. Wreszcie ostatni z komponentów, organizacyjny, mieści w sobie takie elementy jak: dążenie do stworzenia przyjaznego mikroklimatu w grupie, zdolność do szybkiej oceny zmieniających się warunków zewnętrznych i dopasowanie do tego skutecznej strategii oddziaływań, umiejętność organizowania pracy indywidualnej i grupowej.

Wiemy już, jakimi umiejętnościami i cechami powinien wyróżniać się nauczyciel, który oprócz przekazywania wiedzy podejmuje także świadome działania wychowawcze. Oczywistym jest fakt, iż tylko kompetentny dydaktyk jest w stanie skutecznie wpływać na młodych ludzi, dla których czas edukacji, zwłaszcza okres studiów, to ważny etap przygotowań do pełnienia w przyszłości nowych ról. Profesjonalizm nauczyciela jest podstawowym warunkiem pomyślnego, efektywnego oddziaływania na uczących się, a także wartością, która pozwala wyznaczać nowe cele, nadawać kierunek aktywności, dzięki której możliwa jest realizacja kluczowych zadań. Wykładowca nie tylko przekazuje wiedzę; informacje, fakty w zakresie nauczanego przedmiotu, ale jest przede wszystkim wychowawcą, który odpowiada za kształtowanie określonych cech, postaw i umiejętności podopiecznych. Procesowi temu powinna towarzyszyć świadomość, iż proces nauczania dla części młodych osób jest ważnym etapem przygotowań do pełnienia w przyszłości podobnej funkcji – pracy w charakterze nauczyciela.

Powyższe wnioski skłaniają do postawienia zasadniczego pytania – w jaki sposób owo kształtowanie kompetencji wychowawczej studentów dokonuje się w praktyce?

3. Formowanie kompetencji wychowawczej na zajęciach dydaktycznych

Przypomnijmy, iż, jak zostało to zasygnalizowane w tytule, szczególnym obszarem, na którym mogą być realizowane omówione wcześniej zadania, jest nauka języków obcych. Dzieje się tak nie bez powodu. Aby ukazać specyfikę tego zjawiska, odwołamy się do interesujących rozważań Rogowej (Pорова, 1997: 76), która podkreśla, iż zajęcia z zakresu języka obcego niosą ze sobą ogromny wychowawczy potencjał. Studenci uczą się techniki komunikacji, pracują nad umiejętnością formułowania wypowiedzi, nawiązywania dialogu, wchodzenia w interakcje z innymi osobami, przy jednoczesnym uwzględnieniu tego, czym jest etyka i kultura słowa. Formułując wypowiedzi, młodzi ludzie kształtują nawyki nie tylko poprawnego językowo, ale również taktownego wyrażania swoich myśli. Umiejętność prowadzenia dialogu, nawiązywania kontaktu z drugim człowiekiem, przy tym zachowanie podstawowych zasad kultury słowa i bycia, to cechy, które zbudują wizerunek przyszłego nauczyciela-profesjonalisty. Zajęcia z języka obcego są, zdaniem wspomnianej wyżej badaczki, jedynym takim obszarem, gdzie proces nauczania sam w sobie może być podporządkowany realizacji celu, jakim jest przekazy-

wanie właściwych wzorców komunikacji. Słowo staje się narzędziem, które wykorzystujemy dla przekazania określonych treści, wyrażając przy tym szacunek i życzliwość względem współmówcy, niezależnie od jego „inności”, czyli statusu społecznego, postaw światopoglądowych, przekonań itp.

Szczukin podkreśla, iż przekazywanie pozytywnych wzorców wychowawczych realizowane jest także poprzez kształtowanie pozytywnego stosunku osoby uczącej się języka, wobec kultury danego narodu. Mówiąc o właściwych postawach autor tekstu zwraca uwagę na kilka elementów, wśród których wymienić należy: przyjazne nastawienie wobec nosicieli obcego języka, system wartości moralnych, u podstaw którego leży szacunek wobec drugiego człowieka. Nie mniej ważny będzie pozytywny stosunek wobec samego języka, jak i kultury, historii innego narodu, zrozumienie motywów przemawiających za korzyściami płynącymi z uczenia się języka obcego, dostrzeżenie potrzeby posługiwania się tym językiem jako środkiem komunikacji w warunkach współpracy międzynarodowej i nie tylko. W celu uzupełnienia powyższych wniosków przytoczymy krótki fragment wypowiedzi Szczukina:

„Формирование активной жизненной позиции рассматривается в качестве важной задачи, решаемой в ходе учебно-воспитательной работы. Преподаватель при этом стремится выработать у учащихся чувство ответственности, уважения к окружающим людям, добросовестное отношение к труду. Воспитательная цель реализуется в процессе чтения и обсуждения текстов, бесед, встреч с носителями языка, экскурсий” (Щукин, 2003: 119).

Jedną z wielu form ćwiczeń (w ramach zajęć praktycznych), która służyć będzie realizacji wymienionych wyżej zadań, może stanowić dyskusja w języku obcym – prowadzona w oparciu o ustalone wcześniej reguły. Wśród nich powinny się znaleźć: zasada uważnego słuchania współmówcy, szacunek wobec pozostałych uczestników dyskusji, nawet jeśli prezentują odmienne poglądy, unikanie osądzania, krytykowania, oceniania innych przez pryzmat własnych przekonań itp. Podobny charakter będą miały ćwiczenia, polegające na prezentacji dialogu, czy też rozmowy sterowane, gdzie oprócz treści ważne będzie zachowanie poprawnych wzorców komunikacji.

Ciekawe spostrzeżenia na temat techniki prowadzenia dyskusji na zajęciach praktycznych z mówienia przedstawia w swym artykule Szlachow (Шляхов, 2005: 97-98). Badacz ten podkreśla, iż taka forma ćwiczeń językowych, jako jedna z bardziej wymagających form wypowiedzi, powinna zostać poprzedzona dokładnymi wskazówkami osoby prowadzącej zajęcia. Ich celem jest zaznajomienie uczestników procesu uczenia się z regułami prowadzenia dyskusji. Zasady te dotyczą kilku ważnych kwestii. Wśród nich znajdują się podpowiedzi dotyczące strategii i różnych sposobów argumentacji, ale również interesujące nas zagadnienia z zakresu kształtowania właściwych postaw. Mają one za zadanie regulowanie i kształtowanie pozytywnych zachowań, związanych z etyką mowy i poszanowaniem dla współmówcy. Zgodnie z tymi zasadami za niedopuszczalne uważane są wypowiedzi obraźliwe, godzące w uczucia uczestników dyskusji, jak też krytyka poglądów oponentów, mająca na celu poniżenie drugiego człowieka.

4. Warunki kształtowania kompetencji wychowawczej

Aby kształtowanie umiejętności wychowawczych było efektywne, muszą zostać spełnione określone warunki. Po pierwsze, jak już wspominaliśmy, kluczem do sukcesu jest postawa i profesjonalizm wykładowcy. Posiadanie wysokich kompetencji interpersonalnych przekłada się na sposób, w jaki prowadzone są zajęcia, oraz kształtuje charakter interakcji między uczestnikami procesu nauczania. Wszystkie te elementy tworzą pewien wzorzec, który studenci jako potencjalni nauczyciele z dużym prawdopodobieństwem będą w przyszłości odtwarzać, powielając określone zachowania. Ważne jest, aby to oddziaływanie w sferze wychowawczej dokonywało się w sposób świadomy, celowy i realizowane było w zgodzie z wieloma innymi zadaniami. Planowość w tym obszarze jest niezbędna dla osiągnięcia pożądanego rezultatu. Kompetencje wychowawcze to solidny fundament, bez którego trudno sobie wyobrazić osiągnięcie jakiegokolwiek sukcesu w zawodzie, o jakim mowa. Należy zauważyć, że właściwe oddziaływanie w tej sferze bezpośrednio wpływa na efektywność nauczania. Warunkiem owocnej pracy, patrząc na nią zarówno od strony nauczyciela akademickiego, jak i studenta, jest właściwa atmosfera, przyjazny klimat psychologiczny, co determinuje jakość relacji interpersonalnych. To z kolei sprawia, iż proces uczenia się języka obcego staje się bardziej interaktywny, a komunikacja między młodymi osobami nie jest sztuczna i formalna. Kształtowanie interesujących nas umiejętności wiąże się z dążeniem do rozbudzania i rozwijania aktywności poznawczej. Ważne jest, by student zainteresował się samym procesem zdobywania wiedzy i dostrzegł korzyści płynące z pracy w grupie. Nauczanie języków obcych to proces długotrwały, wieloetapowy, a w odczuciu młodych ludzi dosyć żmudny i pracochłonny. Jego efektywność mierzona umiejętnością komunikacji jest często słabo zauważalna, lecz w istocie odgrywa ona bardzo ważną rolę. Właściwe relacje między prowadzącym zajęcia a studentem, jak również poprawne i przyjazne interakcje w grupie to jeden z ważniejszych czynników wpływających na wzrost motywacji do uczenia się języka obcego. Wiemy doskonale, iż właściwa motywacja jest kluczem do sukcesu. Wychowawca, który potrafi ją obudzić i podtrzymać, nie tylko osiągnie doskonałe rezultaty w zakresie nauczanego przedmiotu, ale przekaze tę umiejętność przyszłym nauczycielom, którzy podejda do postawionych przed nimi zadań z entuzjazmem i pasją.

Motywacja, według fachowej literatury, ma wiele definicji. Jest to zagadnienie bardzo obszerne tematycznie, dlatego w niniejszym artykule zasygnalizujemy jedynie to, co z punktu widzenia realizowanego tematu jest dla nas najważniejsze. Ogólnie przyjmuje się, że motywacja to coś, co skłania nas do działania w celu osiągnięcia określonego celu. Według Mietzel (2002: 354) „to szereg świadomych przekonań i wartości, na które początkowo wywierają wpływ najwcześniejsze doświadczenia, zgromadzone w sytuacjach związanych z osiągnięciami i cechy bezpośredniego środowiska, np. liczba sukcesów i porażek”.

Wyróżnia się dwa rodzaje motywacji: motywację zewnętrzną i wewnętrzną. „Motywacja wewnętrzna pobudza do działania, które ma wartość samo w sobie; jej przykładem jest zainteresowanie lub zamiłowanie do czegoś. Motywacja zewnętrzna stwarza zachętę do działania, które jest w jakiś sposób nagradzane, lub które pozwala uniknąć kary; w szkole takiej motywacji sprzyja system nagród i kar (np. stopnie, stypendia) oraz cały zbiór przepisów regulujących tok nauki (studiów)” (Okoń, 2007: 160). Przykładem motywacji zewnętrznej, skłaniającej do wykonania zadania (narzuconego z zewnątrz) może

być nagroda, pochwała, akceptacja, ale także zewnętrzny nacisk w formie nadzoru lub nakazu (działania podejmowane są w celu uniknięcia nieprzyjemnych konsekwencji). Czynniki te, stosowane nieumiejętnie, mogą wywołać negatywne skutki: hamowanie spontanicznego działania, wywołanie u uczącego się poczucia bycia kontrolowanym, niechęci, zagrożenia oraz niskiej samooceny. Motywacja ta często zanika z chwilą ustania bodźca. O wiele trwalsza jest motywacja wewnętrzna.

Niebrzydowski (1989: 154-170) za motywację wewnętrzną uważa motywę uczenia się, rozumiane jako pragnienia powstałe pod wpływem wewnętrznych stanów, wyrażające się w czynnym dążeniu do działania. Za najważniejsze motywy wewnętrzne autor uznaje: bezinteresowną potrzebę zdobywania i rozumienia wiedzy, zainteresowanie nauką samą w sobie, ambicje, plany i dążenia życiowe, przekonanie uczniów o praktycznej przydatności zdobywanej wiedzy.

Proces nauczania, w którym kładzie się nacisk na właściwe oddziaływania wychowawcze, rozbudza w uczących się właśnie ten drugi rodzaj motywacji. Kompetentny wykładowca koncentruje się nie tylko na opracowaniu metod i technik transformacji wiedzy, lecz wykorzystuje mechanizmy, które motywują studentów do samodzielnej aktywności, kreatywności, wzbudzają ciekawość i chęć doskonalenia się w wybranej przez siebie dziedzinie. Działania wychowawcze zmierzają również do tego, by osoba ucząca się języka obcego samodoskonalila swoje umiejętności w sposób w pełni świadomy, dostrzegając zależności między uzyskanymi efektami a czynnikami, które o tym decydują. Wewnętrzna motywacja i pasja, które towarzyszą poznawaniu innego języka, to elementy, których istnienie pozwala przypuszczać, iż kształcenie młodych osób, w tym przyszłych nauczycieli, zmierza we właściwym kierunku.

5. Podsumowanie

Podsumowując należy podkreślić, że kształtowanie kompetencji wychowawczej studentów to ważne zadanie, które powinno być realizowane równorzędnie z innymi celami, w ramach edukacji młodych osób. Dążenie do tego wynika z troski o dobre przygotowanie pedagogiczno-dydaktyczne przyszłych nauczycieli i wykładowców. Wszystkim nam zależy na tym, by wychowywać mądrych, zaradnych ludzi, którzy do wykonywanych zadań podejną z zaangażowaniem i niezbędnym zasobem wiedzy. Nauczanie języka obcego to przestrzeń, w której zadanie to może być realizowane na wiele sposobów. Doskonałym narzędziem staje się słowo, za pomocą którego budujemy właściwą, przyjazną komunikację, nawiązujemy dialog, którego podstawę stanowi szacunek wobec drugiego człowieka.

Literatura

- Czerepaniak-Walczak, M., 1997, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Edytor, Toruń.
- Dylak, S., 1995, *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.

- Кондратьева, И.Г., 2007, О педагогических условиях формирования воспитательной компетенции студентов при обучении иностранному языку, w: *Казанский педагогический журнал*, Институт педагогики и психологии профессионального образования, Казань, 7, s. 65-70.
- Mietzel, G., 2002, *Psychologia kształcenia*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Niebrzydowski, L., 1989, *Psychologia wychowawcza*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Окоń, W., 1996, *Nowy Słownik Pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Рогова, Г.В., 1991, Цели и задачи обучения иностранным языкам, w: А.А. Леонтьев (red.), *Общая методика обучения иностранным языкам. Хрестоматия.*, Русский язык., Москва, s. 75-83.
- Strykowski, W., 2003, Szkoła współczesna i zachodzące w niej procesy, w: W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski (red.), *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, eMPi2, Poznań, s. 5-72.
- Шляхов, В.И., 2005, Как провести учебную дискуссию и как обучать дискуссионным умениям, w: Авторский коллектив: Э. В. Аркадьева, Н. Б. Битехтина и др., *Живая методика. Для преподавателя русского языка как иностранного.* Русский язык-Курсы, Москва, s. 97-103.
- Szymczak, M., 1978, *Słownik Języka Polskiego*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Щукин А. Н., 2003, *Методика преподавания русского языка как иностранного*, Высшая школа, Москва.
- Ткаczyk, L., 2008, Kompetencje wychowawcy klasy w nowej sytuacji edukacyjnej, w: *Infocen Forum Edukacyjne, Biuletyn Informacyjny KPCEN we Włocławku*, 45, s. 21-25.

(liczba znaków ze spacjami: 20411)

Kształtowanie postaw społecznych studentów i nauczycieli języka obcego wobec uczniów z zespołem Aspergera i innymi pokrewnymi zaburzeniami ze spektrum autyzmu

W dzisiejszych czasach do szkół publicznych coraz częściej trafiają uczniowie, których problemem jest pewien rodzaj „ukrytej niepełnosprawności społecznej”. Osoby te często cierpią na zespół Aspergera (ZA) lub inne pokrewne zaburzenia ze spektrum autyzmu, co objawia się m.in. ich trudnościami w komunikacji niewerbalnej i interakcjach społecznych. Wśród wspomnianych deficytów znajdują się też ich mocne strony, takie jak wysoki iloraz inteligencji i bardzo dobra pamięć. Pojawia się więc pytanie, w jakim stopniu nauczyciele, którzy na co dzień pracują z takimi osobami, są świadomi istoty i skali problemu. W obliczu nielicznych przypadków dzieci ze zdiagnozowanymi zaburzeniami nauczyciele postawieni są w trudnej sytuacji, gdyż obserwując nietypowe zachowanie i rozumowanie ucznia, intuicyjnie muszą stawić czoła problemowi pozbawieni odpowiedniej wiedzy na temat danego zaburzenia. Celem niniejszej pracy jest więc wspomaganie kształtowania adekwatnych postaw społecznych studentów i nauczycieli języka obcego wobec uczniów z ZA i pokrewnymi zaburzeniami ze spektrum autyzmu w odniesieniu do ich specjalnych potrzeb edukacyjnych. Na początku ukazano skalę zjawiska i scharakteryzowano omawiane zaburzenia, akcentując potencjał ludzi cierpiących na daną przypadłość. Następnie zdefiniowano pojęcie „postawy społecznej” i odniesiono je do kontekstu kontaktów z osobą zaburzoną w społeczności szkolnej. Zaprezentowano również pewne sposoby wspierania tego typu uczniów w procesie nauczania języka obcego oraz przedstawiono wybrane obszary problemów i metody ich rozwiązywania. Artykuł zamyka analiza przeprowadzonych badań dotyczących poziomu wiedzy absolwentów neofilologii na temat autyzmu oraz stopnia ich przygotowania do pracy z uczniem zaburzonym w szkole ogólnodostępnej.

1. Uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych

W dzisiejszych czasach do szkół publicznych coraz częściej trafiają uczniowie z opiniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Według raportu z monitoringu *Prawa do edukacji dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych* wynika, że w 2010 roku dzieci z takimi opiniami w badanych szkołach było średnio ok. 15% (Ciechanowski i in., 2010: 26). Z uwagi na swoją niepełnosprawność, niedobory rozwojowe i różnego rodzaju zaburzenia mają one zapewnione ustawowo pewnego rodzaju przywileje wspomagające ich w procesie nauczania, tak by wymagania edukacyjne były dostosowane do indywidualnych potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych ucznia.

Z wyżej wymienionego raportu wynika niestety, że przepisy prawa oświatowego dotyczące dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych nie są właściwie przestrzegane.

Jednym z zarzutów jest to, iż nauczyciele nie są przygotowani do pracy z klasą, w której są dzieci na różnych poziomach. Powszechna praktyka obniżania wymagań wobec ucznia dysfunkcyjnego często koliduje z jednakowymi wymaganiami egzaminacyjnymi, stawiając danego ucznia w gorszej sytuacji, gdyż ma on mniejsze szanse na dobry wynik egzaminu. Kolejny problem to zbyt częste zjawisko odsyłania uczniów zaburzonych na nauczanie indywidualne, co powoduje ich społeczną izolację (por. tamże 25-43). Jak twierdzą Godwin Emmons i McKendry Anderson (2007: 90), edukacja specjalna nie polega na tworzeniu specjalnych grup złożonych z dzieci zaburzonych, które realizują całkowicie odrębny plan zajęć pod opieką jednego nauczyciela. Jest to raczej dostarczenie uczniowi pomocy potrzebnej do pełnego uczestnictwa w edukacji z wykorzystaniem zróżnicowanych strategii nauczania, organizacji i prowadzenia zajęć przy współpracy nauczycieli, specjalistów i rodziców w atmosferze tolerancji i akceptacji.

2. Spektrum autyzmu – skala zjawiska

Wśród uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych znajdują się dzieci z zaburzeniami z szeroko pojętego spektrum autyzmu, obejmującego m.in. zespół Aspergera (ZA). Jest to wyjątkowa grupa dzieci, gdyż to właśnie im towarzyszy złożona ilość dysfunkcji, przez co stanowią one szczególne wyzwanie dla każdego nauczyciela. Według szacunków warszawskiej Fundacji Synapsis w Polsce osób tych może być co najmniej 30 000 ze wskazaniem na dużo więcej. Fundacja utrzymuje również, iż do przeciętnej polskiej szkoły uczęszcza nawet kilkunastu uczniów z ZA (Skala). Przykładowo w 2010 roku ponad 90% uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (w tym ze spektrum autyzmu) uczyło się w klasach ogólnodostępnych (Ciechanowski i in., 2010: 46). Warto tu podkreślić, że wspólna edukacja dzieci zaburzonych z dziećmi zdrowymi nie musi się odbywać kosztem tych ostatnich. Faktem jest, iż wiele ze sposobów działania nauczyciela i jego podejścia do problemu można z powodzeniem stosować do wszystkich uczniów, co w konsekwencji może oznaczać mniej lub bardziej wymierne korzyści dla całej klasy.

3. Kształtowanie postaw społecznych wobec uczniów z zaburzeniami rozwojowymi

Autorzy pracy zainteresowani są wspomaganie kształtowania adekwatnych postaw społecznych studentów i nauczycieli języka obcego wobec uczniów z zespołem Aspergera i pokrewnymi zaburzeniami ze spektrum autyzmu w odniesieniu do ich specjalnych potrzeb edukacyjnych. Postawa społeczna według Skarbkę (2003: 81) to względnie trwała dyspozycja danej osoby do reagowania w określony sposób na tzw. przedmiot postawy, którym mogą być inne osoby, całe grupy osób, pewne wydarzenia, sytuacje duchowe czy też materialne wartości.

Skarbek (por. tamże: 82) wyróżnia trzy składowe komponenty postawy, które mogą się wzajemnie przenikać, uzupełniać i być w różnych proporcjach: element poznawczo-oceniający, element emocjonalny i element behawioralny. Na pierwszy z nich składa się nasza wiedza na dany temat. Zazwyczaj jest to wiedza teoretyczna bez potwierdzenia w doświadczeniu. Jest ona niezbędna do zajęcia swego subiektywnego stanowiska wobec przedmiotu podstawy. Drugi z elementów – emocjonalny – określa kierunek po-

stawy. Nasze względnie stałe uczucia i upodobania, pozytywne lub negatywne uprzedzenia są sterowane emocjami, które z kolei mobilizują nas do zdobycia jakiegoś celu, lub też powodują zniechęcenie. Ostatni z elementów – behawioralny – to niejako redefiniowanie postawy pod wpływem jakiegoś życiowego doświadczenia często związanego z przedmiotem postawy.

Autorzy pracy utrzymują, iż kształtowanie emocjonalnego elementu postawy w relacjach nauczyciel – uczeń zaburzony rozwojowo może być odpowiednio wzmocnione przez zapewnienie adekwatnej wiedzy potencjalnym nauczycielom na temat omawianych w tym artykule zaburzeń ze spektrum autyzmu. Niewątpliwie ukierunkowanie treści programowych studiów wyższych na kształtowanie solidnych fundamentów postawy u potencjalnych nauczycieli pozwoli liczyć uczniom zaburzonym na adekwatne wsparcie. Element behawioralny, czyli potencjalne doświadczenie pracy z uczniem zaburzonym ostatecznie uwarunkuje zajecie danej postawy przez danego nauczyciela wobec zaburzonego ucznia.

4. Spektrum autyzmu – podtypy i charakterystyka zaburzeń

By odpowiednio przygotować się do pracy z uczniem z zespołem Aspergera lub innym zaburzeniem ze spektrum autyzmu należy zrozumieć, jak złożony jest to problem. Według najbardziej znanych kryteriów diagnostycznych DSM (klasyfikacja zaburzeń psychicznych Amerykańskiego Stowarzyszenia Psychiatrycznego) i ICD (Międzynarodowa Klasyfikacja Chorób Światowej Organizacji Zdrowia) zaburzenia ze spektrum autyzmu są to całościowe zaburzenia rozwojowe. Oznacza to, że u dotkniętych nimi dzieci obserwuje się objawy nieprawidłowego funkcjonowania we wszystkich obszarach rozwoju. Spektrum autyzmu obejmuje kilka podtypów. Są to autyzm, zespół Aspergera, PDD-NOS (głębokie zaburzenia rozwoju niespecyficzne), zespół Retta i dziecięce zaburzenia dezintegracyjne (Błęszyński, 2011: 56). Niektóre kraje rozszerzyły spektrum autystyczne na kolejne zaburzenia, nie ujęte w powyższych klasyfikacjach tj. autyzm wysokofunkcjonujący, niewerbalne trudności w nauce, językowe zaburzenia semantyczno-pragmatyczne, hiperleksja, niektóre aspekty ADHD (Kutscher, 2007: 112).

Wielu ekspertów zajmujących się dziedziną zaburzeń rozwojowych ma podzielone zdanie co do granic poszczególnych zaburzeń. Znakomita większość zgadza się jednak, że należą one do jednej rodziny zaburzeń i charakteryzują się podobnymi symptomami, zaś to, co je różnicuje, to ilość współwystępujących symptomów i stopień ich nasilenia. Jak przypomina Pisula (2005: 12), **autyzm wczesnodziecięcy** został po raz pierwszy opisany przez austriackiego psychiatrę Leo Kanner'a w 1943 roku. Natomiast pojęcie **spektrum autyzmu** jako szeregu jednostek chorobowych charakteryzujących się triadą upośledzeń zostało wprowadzone w 1979 przez amerykańskie badaczki Lornę Wing i Judith Gould, które uznały, że zaburzenia ze spektrum autyzmu przede wszystkim charakteryzują się trudnościami w naprzemiennych interakcjach społecznych, werbalnym i niewerbalnym komunikowaniu się oraz sztywnością w zachowaniu, zainteresowaniach i wzorcach aktywności.

Oś zaburzeń autystycznych obejmuje dzieci silnie zaburzone np. z głębokim upośledzeniem, poniżej 20 pkt. IQ Wechslera, jak i dzieci zaburzone w dużo mniejszym stopniu. Wśród tych ostatnich będą m.in. osoby z zespołem Aspergera, wysokofunkcyj-

nującym autyzmem, czy też głębokimi zaburzeniami rozwoju niespecyficznymi. Oscylują one wokół normy intelektualnej (od 90 do 109 pkt. IQ), a nawet poza nią wykraczają (por. Błeszyński, 2010: 167) przez co mają duże szanse sprostania wymogom edukacyjnym pod warunkiem, że zostaną im stworzone odpowiednie warunki do nauki.

5. Zespół Aspergera – charakterystyka

Autorzy niniejszego artykułu przyjrzą się bliżej grupie uczniów z **zespołem Aspergera**, gdyż z omawianych wyżej lżejszych form autyzmu statystycznie istnieje największe prawdopodobieństwo pracy z tego typu dzieckiem w klasie. Jak podaje Jagielska (2009: 10), zaburzenie to zostało opisane po raz pierwszy w 1944 roku przez Hansa Aspergera – psychiatrę z Wiednia, który nazwał je „psychopatią autystyczną” okresu dzieciństwa. Obserwowane przez niego dzieci przejawiały trudności w integracji społecznej, miały tendencję do izolowania się oraz stereotypowych zachowań. Ponadto wykazywały opór wobec zmian, cechowała ich nieudolność komunikacji, a także specyficzne pasje i zdolności. Według przytaczanych przez Błeszyńskiego (2010: 168) ogólnych kryteriów diagnostycznych Gillbergów, osoby z ZA charakteryzuje niedostosowanie społeczne, wąski zakres zainteresowań, schematyzm, zaburzenie mowy i języka, zaburzenie w komunikacji niewerbalnej oraz niezgrabność ruchowa.

Pisuła (2000: 26) powołując się na Aspergera oraz Klina i Volkmara dodaje, że aspergerowcy mimo swoich faktycznych deficytów w funkcjonowaniu społecznym i komunikacji szczególnie niewerbalnej posiadają często wyższy poziom inteligencji niż przeciętna i mają lepsze rokowania niż osoby z autyzmem wczesnodziecięcym. Wśród mocnych stron aspergerowców należy również zaakcentować ich bardzo dobrą pamięć, szczególne zainteresowania oraz niezwykle umiejętności (Attwood, 2006: 103). Obecnie uważa się, że tak znane osoby jak Einstein czy Newton miały zaburzenia tego typu (Stefańska-Klar, 2003).

5.1 Zespół Aspergera – mocne strony w nauce języków obcych

Warto więc przyjrzeć się predyspozycjom aspergerowców do nauki języków obcych. Jak podaje Notbohm (2009: 80), wysokie IQ osób z zespołem Aspergera predysponuje je do analitycznego myślenia, co będzie przydatne przy nauce zasad gramatycznych. Ich dobra pamięć natomiast zapewni im łatwość w przyswajaniu nowego słownictwa. Attwood (2007: 226) utrzymuje, że czasami aspergerowiec może mieć naturalny talent i zainteresowanie językiem obcym. Osoba taka może nabyć umiejętność używania języka obcego do takiego stopnia, że nie tylko nie będą słyszalne błędy w wymowie, ale nawet możliwe jest nabycie natywnego akcentu. Taka zdolność daje możliwość posiadania wyuczonego zawodu, a może nawet prowadzić do udanej kariery zawodowej, jaką jest np. zawód tłumacza.

5.2 Sukces i motywacja ucznia z zespołem Aspergera

By umiejętnie podkreślać mocne strony ucznia z ZA, należy zrozumieć, czym jest dla niego motywacja i co oznacza pojęcie sukcesu według dziecka zaburzonego. Uczeń taki ma tendencję do zaniżania własnych umiejętności (Święcicka, 2000: 37) i nie postrzega tego, co robi, za osiągnięcie, a jedynie jako wykonanie poleconego zadania (Seach i in., 2006: 31).

Brak spontanicznej radości z osiągniętego sukcesu sprawia, że nauczyciel staje przed trudnym zadaniem pokazania uczniowi korzyści z wykonanego poprawnie zadania. Chodzi tu oczywiście nie o korzyści materialne, ale o swoisty system nagród, których forma zależna jest od poszczególnych dzieci. Nauczyciel powinien stosować tzw. pozytywną motywację, eksponując talenty ucznia na tle klasy. Np. dla ucznia z natywną wymową nagrodą może być przeczytanie na głos fragmentu tekstu, podczas gdy uczeń ze zdolnościami analitycznymi i dobrą pamięcią do słówek chętnie wykona ćwiczenia gramatyczno-leksykalne. Nagrodą może być również ulubione ćwiczenie językowe lub dodatkowe zadanie odpowiadające zainteresowaniom ucznia (Kutscher, 2007: 145).

Biorąc pod uwagę labilność emocjonalną dziecka zaburzonego Świącicka sugeruje ciągle wzmocnianie jego pozytywnego działania, a przez to podnoszenie jego samooceny (Świącicka, 2012: 40). Ale, co podkreśla Kutscher (2007: 145), należy znaleźć równowagę między pochwałami a konstruktywną krytyką i motywować go przez odnośnienie się do jego intelektualnej próżności.

5.3 Niedostosowanie społeczne

Pozytywna motywacja może jednak nie wystarczyć. Nauczyciele muszą pokierować swoją pracą w sposób umożliwiający zniwelowanie deficytów ucznia. Jagielska zauważa, że dzieci z ZA lub innym zaburzeniem ze spektrum autyzmu mają widoczne problemy w nawiązywaniu i podtrzymaniu wszelkich kontaktów międzyludzkich, co może doprowadzić do ich wykluczenia ze społeczeństwa szkolnego, a w przyszłości nawet zawodowego. Brak potrzeby wspólnej zabawy z innymi, nieumiejętna komunikacja z rówieśnikami i słaba integracja zachowań społecznych sprawiają, że takie dziecko może mieć problem, by stać się pełnoprawnym członkiem wszelkich społeczności. Jagielska (2009: 28) nazywa to problemami z teorią umysłu, a brak empatii dzieci zaburzonych wobec innych osób pewnym rodzajem ślepoty społecznej. Należy więc rozważyć, jak można im pomóc na lekcji języka obcego.

Sugerowane są wszelkie próby uspołeczniania uczniów z ZA poprzez pracę w parach lub małych grupach, w których funkcjonowanie będzie jasno określone przez nauczyciela. Bryńska (2009: 58) twierdzi, że spora część uczniów z ZA czuje silną potrzebę mówienia prawdy, co można wykorzystać w klasie przydzielając im rolę tzw. grupowego policjanta, który ma za zadanie kontrolować przestrzeganie zasad przez grupę, bądź też notować wszelkie popełnione błędy przez innych uczniów. Winter (2006: 30) podkreśla, że ważne jest również to by z uczniem pracowała osoba, która będzie dla niego wsparciem. Może to być tzw. „kumpel do pomocy”, który będzie pełnił rolę suflera podpowiadając do ucha co w danej sytuacji można powiedzieć.

Dodatkowo ciekawym ćwiczeniem również językowym mogą być komiksowe historyjki społeczne, które obrazują wiele sytuacji życiowych i pomagają uczniowi z ZA zrozumieć wiele zachowań społecznych (Błęszyński, 2010: 175). Attwood (2007: 227) proponuje również użycie nagrań, filmów, pokazów i scenek w celu wyjaśnienia czasem ukrytych intencji rozmówców. Seach i in. (2006: 43) wyjaśniają, iż odgrywanie scenek i dialogów może wzbudzić potrzebę interakcji z innymi. I nawet jeśli uczniowie z ZA czują się zagubieni z powodu braku pomysłów na przeprowadzenie rozmowy z rówieśnikiem, to korzystając ze swoich umiejętności czytania na głos, mogą przynajmniej odczytywać swoją rolę z gotowego dialogu, co pozwoli na jakąkolwiek interakcję w parze.

Kolejnym pomysłem może być zaangażowanie ucznia w działalność pozalekcyjną np. koło anglistów, w którym uczeń może rozwijać swoje zainteresowania i wzmacniać swoją pozycję w grupie (Winter, 2006: 28).

5.4 Wąski zakres zainteresowań

Uczniowie z ZA często mają wąski i całkowicie ich pochłaniający krąg zainteresowań. Żyją pewnymi tematami ciągle do nich powracając i często ignorują wszystko to, co nie dotyczy bezpośrednio interesującego ich tematu (por. Błeszyński, 2010: 168). Warto się więc zastanowić, jak wykorzystać istniejące już zainteresowania, a czasem nawet obsesje ucznia. Na pewno należy uwzględnić ulubione przez nich tematy w sylabusie, co pozwoli na sprawdzenie się ucznia w prezentacji lub referacie na wybrany temat. Dzięki dogłębnej i rzetelnej analizie tematu, zapewne zaimponują rówieśnikom wzmacniając swoją pozycję w klasie (por. Winter, 2006: 17).

Święcicka (2012: 32) przypomina jednak, że oddając się swoim pasjom, uczniowie z ZA często zaniedbują obowiązki szkolne. Bywają też monotematyczni i nie zważają na zainteresowania innych. Dlatego też zgłębianie wybranego tematu na lekcji powinno być traktowane jako nagroda i przywilej.

5.5 Schematyzm

Kolejną sferą charakterystyczną dla uczniów z ZA jest schematyzm, który może objawiać się w narzucaniu sobie i innym pewnych wzorców zachowań i myślenia (Błeszyński, 2010: 168). Uczeń zaburzony działa często niestandardowo, gdyż wszelkie zachowania warunkowane są jego własnymi logicznymi zasadami, a świat, jaki widzi, jest czarno-biały. Co więcej, może się zdarzyć, że uczeń z ZA zmusza innych do przestrzegania narzuconych przez siebie zasad, co może się spotkać z opozycją innych uczniów, a nawet doprowadzić do konfliktu w klasie (Bryńska, 2009: 58).

Nie należy jednak burzyć ich schematów, gdyż tym samym pozbawi się ucznia pewnych ram, których potrzebuje, by funkcjonować w klasie. By go wspomóc, jak sugeruje Święcicka (2012: 31), nauczyciel powinien zachować stałość otoczenia, takie jak sala czy też miejsce w ławce. Wszelkie zmiany powodują stres i dezorientację, więc należy zawczasu informować ucznia o tych działaniach, które odbiegają od ustalonego wcześniej planu, np. nauczyciel na zastępstwie, nowy uczeń w klasie czy też nagła zmiana sali. Dodatkowo pomocne może być stworzenie planu zajęć z poszczególnymi etapami lekcji. Stałość na lekcji to także stałe strategie nauczania słownictwa czy też gramatyki, które uczeń rozumie i preferuje. Bo należy pamiętać, że rutyna i powtarzalność to dla ucznia z ZA gwarancja poczucia bezpieczeństwa.

5.6 Zaburzenia mowy i języka

Kolejna zaburzona sfera to sfera języka. Język uczniów z zespołem Aspergera jest pozornie doskonały i ekspresyjny, a w rzeczywistości dość specyficzny przez swoje brzmienie i pedantyczność. Często odbiera się takie osoby, szczególnie młodsze, jakby mówiły językiem zbyt formalnym na swoje potrzeby. Dodatkowo ich rozumienie języka ogranicza się do dosłownych znaczeń, gdyż błędnie interpretują oni znaczenia ukryte (Błeszyński, 2010: 168).

Pomoc nauczyciela w usprawnianiu wzajemnej komunikacji jest nieoceniona. Stąd demonstrowanie powinno zawsze towarzyszyć temu, co uczeń słyszy (Notbohm, 2009: 94). Polecenia powinny być krótkie i jednoznaczne, powtórzone przez nauczyciela lub samego ucznia (Winter, 2006: 20). Z powodu problemów z interpretacją znaczeń ukrytych nauczyciel powinien unikać sarkazmu, aluzji czy też wyszukanych metafor, gdyż rozumienie ich nie przychodzi uczniowi z ZA tak naturalnie, jak jego rówieśnikom (Borkowska, 2010: 29). Poza tym nauczyciel powinien zwracać uwagę ucznia na różnice między stylem formalnym i nieformalnym, gdyż uczniowie z ZA mają tendencję do ujednociania stylu, co często prowadzi do nieadekwatnie użytych komentarzy (Borkowska, 2010: 31). Dlatego też wypada okazać im zrozumienie, nawet gdy zwrócą się do nauczyciela w sposób prostolinijny i obcesowy.

By wspomóc tworzenie wypowiedzi pisemnej lub ustnej ucznia, sugerowane jest użycie wszelkiego rodzaju modeli i schematów wypowiedzi, które dadzą mu pewne bezpieczne ramy, tak pomocne w wyeliminowaniu potencjalnych błędów. Ponadto pomocne może okazać się przygotowanie konkretnych pytań, dzięki którym uczeń nie musi pokonywać trudności tworzenia informacji z niczego i ma na czym oprzeć swoją odpowiedź (Seach i in., 2006: 58). Należy tu pamiętać, że uczniowie z ZA nie nabywają umiejętności językowych naturalnie, ale uczą się ich krok po kroku zarówno w języku ojczystym, jak i obcym.

5.7 Zaburzenia w komunikacji niewerbalnej

Kolejna zaburzona sfera dotyczy komunikacji niewerbalnej, której zarówno interpretacja, a także używanie przychodzi uczniowi z wielkim trudem. Uczniowie z ZA mają ograniczoną mimikę twarzy lub/i ograniczony język ciała, którym posługują się bardzo niezdarnie, a ich ekspresja jest często nieadekwatna do sytuacji (Błeszyński, 2010: 169).

Dlatego niezwykle ważne jest ciągłe uczenie rozumienia i używania mowy ciała poprzez analizę zaobserwowanych sygnałów. Rola nauczyciela to rola przewodnika, który zwraca uwagę ucznia z ZA na okazywane emocje i zachowania innych, tłumaczy intencje innych osób i pokazuje jak wiele można przekazać bez pomocy słów (Attwood, 2007: 143). Pomocne tu będą już wcześniej wspomniane nagrania filmów i scenek oraz ich dogłębna analiza z pomocą nauczyciela.

5.8 Niezdarność ruchowa

Ostatnią sferą deficytów ucznia jest sfera fizyczna, która przejawia się swoistą niezdarnością ruchową. Jest to efekt uboczny nieprawidłowego funkcjonowania umysłu dziecka i dezintegracji obu półkul mózgowych (Kutscher, Glick, 2007: 164). Na lekcji języka może się to objawić problemami motorycznymi, poczynając od problemów z motoryką dużą np. utrzymaniem równowagi na krześle, a kończąc na motoryce małej, czyli np. problemami z pisaniem odręcznym.

W tym przypadku nauczyciel może ułatwić funkcjonowanie ucznia w klasie przygotowując gotowe materiały z najważniejszymi informacjami z lekcji. Przepisywanie z tablicy może być nie tylko czasochłonne, ale również frustrujące dla samego ucznia, który zazwyczaj pisze bardzo niewyraźnie. Należałoby więc pozwolić na korzystanie z zastępczych metod robienia notatek np. za pomocą laptopa lub dyktafonu (Winter, 2006: 18), bądź też oferować uczniowi szablon tekstu z lukami do uzupełnienia.

Jeśli chodzi o motorykę dużą, to uczeń może mieć trudności z wykonywaniem pewnych ćwiczeń wymagających użycia gestów i ruchów. Przykładem może być piosenka często wykorzystywana na lekcjach języka angielskiego: „Head and shoulders, knees and toes.” Na wypadek problemów ćwiczenia tego typu należałoby ograniczyć bądź też nie wymagać od ucznia ich perfekcyjnego wykonania.

5.9 Zaburzenia sensoryczne

Borkowska (2010: 42) powołując się na Attwooda podkreśla, że nawet ok. 40% autystycznych dzieci cechują zaburzenia integracji sensorycznej, czyli pewnej nadwrażliwości w sferze ludzkich zmysłów: słuchu, wzroku, węchu, dotyku i smaku. Zaburzenia te mogą powodować wiele niepożądanych zachowań takich jak złość, gniew, a nawet agresja (Godwin Emmons, McKendry Anderson, 2007: 37).

Aby uniknąć zachowań problematycznych na lekcji, nauczyciel w miarę możliwości powinien ograniczać nadmiar bodźców. Nadmierny hałas, zbyt intensywne kolory i zapachy mogą powodować nawet ból fizyczny u ucznia zaburzonego, dlatego np. należy ograniczyć ilość gazetek i plakatów w zasięgu wzroku ucznia (tamże: 145). W trakcie lekcji nauczyciel powinien różnicować formy pracy w klasie, pamiętając, że po hałaśliwym czasie pracy w grupach praca samodzielna może być wytchnieniem. Poza tym pozytywna atmosfera na zajęciach, akceptacja i szacunek wobec zachowań ucznia, jak również stawianie jasnych zasad z wszelkimi konsekwencjami ich nieprzebrzegania z pewnością stworzą takiemu uczniowi bezpieczne środowisko nauki (Borkowska, 2010: 61).

5.10 Zespół Aspergera – podsumowanie

Biorąc pod uwagę wszystkie wspomniane cechy ucznia zaburzonego i oparte na nich wskazówki dla nauczycieli, należy pamiętać, że zrozumienie natury ZA jest niezbędne, by pomóc takiemu dziecku w trakcie nauki. Większa świadomość problemu i implikacji, jakie ze sobą niesie, wpłynie na odpowiednie podejście nauczyciela do ucznia zaburzonego. To nauczyciele poprzez kształtowanie nie tylko swoich postaw społecznych, ale i postaw społecznych innych mogą znacząco wpłynąć na powodzenie dziecka zaburzonego w klasie.

Należy pamiętać, że wiele osób może posiadać tylko niektóre symptomy ZA, nie są zdiagnozowani, ale statystycznie występują w naszym społeczeństwie. Autorzy mają nadzieję, że zwiększy się świadomość problemu, którego poszerzająca się skala ma istotny wpływ na edukację nie tylko dzieci o tego typu specjalnych potrzebach edukacyjnych, ale i tych, których często sprzeczne zachowania czyniło niezrozumianymi outsiderami w procesie nauczania. Jak twierdzi Stein-Szała, pedagodzy powinni być wyczuleni na pierwsze symptomy zaburzeń za spektrum autyzmu u dzieci zwłaszcza na etapie przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Właściwa ocena objawów oraz pokierowanie dziecka do odpowiedniej placówki diagnostycznej pomoże w jego sprawnym zdiagnozowaniu i, co za tym idzie, szybkim rozpoczęciu terapii wspomagającej.

Na bazie podanych źródeł autorzy pracy stworzyli prezentację multimedialną, która może posłużyć za podstawę do konspektu lekcji dotyczącej kształtowania odpowiednich postaw społecznych studentów i nauczycieli języka obcego wobec ucznia z zabu-

rzeniami ze spektrum autyzmu. W pierwszej kolejności należało jednak przeprowadzić badania i ocenić, czy istnieje zapotrzebowanie wśród studentów neofilologii na zajęcia traktujące o wspomnianej problematyce.

6. Badanie ankietowe

Dzięki badaniu możliwa jest prognozyka i ocena potencjalnych postaw społecznych absolwentów studiów neofilologicznych wobec ucznia z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Analiza wyników tych krótkich badań ilościowych ma przyczynić się do wypracowania modelu wspomagania kształtowania adekwatnych postaw społecznych przyszłych nauczycieli wobec wspomnianych uczniów.

6.1 Cele badania i pytania badawcze

Autorzy postawili sobie trzy cele główne badań, czemu służą trzy grupy pytań w ankiecie. Podstawowym celem badań było (1) *sprawdzenie poziomu świadomości i wiedzy absolwentów studiów neofilologicznych na temat autyzmu i zaburzeń pokrewnych*, czemu służyły pierwsze dwa pytania ankiety. Przy czym **pytanie 2** miało pomóc w weryfikacji samooceny wiedzy studentów udzielających odpowiedzi na **pytanie 1**. Istotą badania była również (2) *analiza korelacji między treściami programowymi a ewentualnym pogłębianiem wiedzy teoretycznej i praktycznej studentów neofilologii na temat autyzmu i metod pracy z uczniem zaburzonym*, czemu służyły **pytania 3 i 4**. Ostatnią interesującą autorów pracą kwestią było (3) *określenie stopnia gotowości studentów neofilologii do uczestnictwa w zajęciach poświęconych pracy z zaburzonym uczniem w trakcie studiów i po ich zakończeniu (pytania 5 i 6)*. Odpowiedzi na pytania miały pomóc zauważyć rysujące się tendencje wśród studentów i dać sygnał do wprowadzenia ewentualnych zmian w sylabusie.

W procesie konstruowania kwestionariusza autorzy pracy zainspirowali się pojęciem postawy Skarbka (2003: 81-82), omówionej szczegółowo w punkcie 3 artykułu, a zwłaszcza jej elementami składowymi. Wszystkie pytania ankiety służą analizie postaw społecznych absolwentów wobec ucznia zaburzonego. Pierwsze cztery pytania dotyczą komponentu poznawczo-oceniającego postawy, a kolejne dwa dotyczą sfery komponentu emocjonalnego. Nie uwzględniono pytań związanych z elementem behawioralnym postawy ze względu na znikome doświadczenie zawodowe świeżo upieczonych absolwentów neofilologii.

6.2 Narzędzie badań i przebieg badania

Absolwenci otrzymali ankietę zawierającą sześć pytań przedstawionych poniżej (pełny tekst ankiety podany został w załączniku):

- Jaki jest Pani/Pana poziom wiedzy na temat autyzmu?
- Które z poniższych stwierdzeń dotyczących natury autyzmu i perspektyw ucznia autystycznego w szkole publicznej wydają się Pani/Panu zgodne z prawdą?
- W jaki sposób zdobył/a Pan/i swoją wiedzę na temat autyzmu?
- W jakim stopniu czuje się Pan/i przygotowany/a po ukończeniu studiów filologicznych do pracy z uczniem z zaburzeniami autystycznymi w szkole publicznej?

- Czy uważa Pan/i, że w ramach przygotowania do pracy nauczyciela powinno być więcej zajęć poświęconych pracy z uczniem zaburzoną rozwojowo?
- Czy starał/a/by się Pan/i zgłębić wiedzę o autyzmie w przypadku pracy z uczniem autystycznym?

Badanie ankietowe zostało przeprowadzone na 42-osobowej grupie absolwentów studiów filologicznych I i II stopnia w okresie od czerwca do września 2012. Ankietowani to 27 kobiet i 15 mężczyzn w wieku od 22 do 28 lat. Autorów pracy interesowała grupa badawcza, którą stanowiły osoby wykwalifikowane do wykonywania zawodu nauczyciela od edukacji przedszkolnej po ponadgimnazjalną. Przeprowadzenie badania w grupie absolwentów pozwoliło na ocenę stopnia przygotowania potencjalnych nauczycieli do pracy z uczniem dysfunkcyjnym.

Część ankietowanych wypełniła kwestionariusz po zakończeniu trybu nauki w trakcie spotkań indywidualnych lub grupowych z autorami pracy na terenie Państwowej Szkoły Wyższej w Białej Podlaskiej. Natomiast grupa absolwentów z lat ubiegłych została poproszona o wypełnienie i przesłanie ankiety drogą elektroniczną.

6.3 Prezentacja wyników badania

Tabele przedstawione poniżej prezentują ilość odpowiedzi absolwentów neofilologii na kolejne pytania ankiety. Każda z tabel odnosi się do uprzednio opisanych celów badawczych (zobacz punkt 6.1. artykułu) i przedstawia wyniki poszczególnych grup pytań.

Tabela 1. Sprawdzenie poziomu świadomości i wiedzy absolwentów studiów neofilologicznych na temat autyzmu i zaburzeń pokrewnych.

| Pytania ankiety | 1a | 1b | 1c | 2a | 2b | 2c |
|--|----|----|-----|-----|----|----|
| Ilość odpowiedzi na poszczególne pytania | 21 | 21 | --- | --- | 14 | 28 |

Tabela 2. Analiza korelacji między treściami programowymi a ewentualnym pogłębieniem wiedzy teoretycznej i praktycznej studentów neofilologii na temat autyzmu i metod pracy z uczniem zaburzoną.

| Pytania ankiety | 3a | 3b | 3c | 3d | 3e. literatura | 4a | 4b | 4c | 4d | 4e |
|--|----|----|----|----|----------------|-----|----|----|----|----|
| Ilość odpowiedzi na poszczególne pytania | 25 | 4 | 3 | 35 | 2 | --- | 2 | 10 | 17 | 13 |

Tabela 3. Określenie stopnia gotowości studentów neofilologii do uczestnictwa w zajęciach poświęconych pracy z zaburzoną uczniem w trakcie studiów i po ich zakończeniu.

| Pytania ankiety | 5a | 5b | 5c | 6a | 6b | 6c |
|--|----|----|----|----|-----|-----|
| Ilość odpowiedzi na poszczególne pytania | 38 | 1 | 3 | 42 | --- | --- |

6.4 Analiza i interpretacja

Na **pytanie 1** dotyczące poziomu wiedzy na temat autyzmu połowa ankietowanych odpowiedziała, że wie o istnieniu takiego zaburzenia, jego przyczynach i objawach. Jednocześnie druga połowa ankietowanych (21 osób) przyznała, że słyszała o istnieniu takiego zaburzenia, jednak nie wie, czym się ono charakteryzuje. Żadna osoba nie stwierdziła braku jakiegokolwiek wiedzy na temat autyzmu.

Kolejne odpowiedzi udzielone na **pytanie 2**, dotyczące natury autyzmu i różnych stopni jego zaawansowania, a także perspektyw edukacyjnych dzieci zaburzonych w szkole publicznej, wykazały przeważającą opinię absolwentów (28 ankietowanych), że uczniowie o mniejszym stopniu zaburzenia mają szansę sprostać wymogom edukacyjnym przy odpowiednim wsparciu nauczyciela. 14 ankietowanych stwierdziło jednak, że mimo wsparcia ze strony nauczyciela dzieci te nie będą w stanie sprostać nauce w szkole publicznej. Innymi słowy, co trzeci ankietowany uważa, że mniej zaburzony uczeń autystyczny nie ma żadnych szans powodzenia w edukacji publicznej. Niestety, to błędne przekonanie (por. Święcicka, 2012: 8) potwierdza tylko wiarygodność odpowiedzi absolwentów na **pytanie 1**, w którym ankietowani szczerze przyznali się do niedoborów swojej wiedzy w tej materii. Można przypuszczać, że co trzeci ankietowany wykwalifikowany nauczyciel nie podjąłby nawet próby pracy z uczniem zaburzonym w placówce publicznej sugerując nauczanie indywidualne, co z kolei mogłoby mieć negatywne implikacje skazując danego ucznia na społeczną izolację (por. Ciechanowski i in., 2010: 26).

Źródła wiedzy na temat zaburzenia podane w ankiecie w **pytaniu 3** to przede wszystkim media (35 ankietowanych), edukacja szkolna (25 ankietowanych) oraz w mniejszym stopniu stowarzyszenia działające na rzecz dzieci z autyzmem (4 ankietowanych), rodzice dziecka autystycznego (3 ankietowanych) czy też literatura (2 ankietowanych). W związku z **pytaniem 4**, dotyczącym stopnia przygotowania absolwentów studiów filologicznych do pracy z uczniem z zaburzeniami autystycznymi, znaczna większość ankietowanych (30 osób) przyznała, że w niewielkim (17 osób), a nawet żadnym stopniu (13 osób) nie czuje się gotowa do takiej pracy, a jedynie 12 ankietowanych (w tym 10 osób w średnim, a 2 osoby w dużym stopniu) czuje się przygotowane do roli nauczyciela dziecka zaburzonego. Trudno zaakceptować fakt, iż szkoła ustępuje miejsca mediom w kampanii informacyjnej na temat zaburzeń ze spektrum autyzmu i nieadekwatnie przygotowuje potencjalnych nauczycieli do pracy z uczniem zaburzonym w szkole publicznej.

Według informacji zawartych w odpowiedziach na **pytanie 5** przeważająca ilość ankietowanych (38 osób) uważa, że w ramach przygotowania do pracy z dzieckiem o takich potrzebach specjalnych powinno być więcej zajęć poświęconych tej tematyce; jedynie 4 ankietowanych uważa inaczej utrzymując, że nie ma to dla nich znaczenia (3 ankietowanych), bądź że takiej potrzeby w ogóle nie ma (1 osoba). Natomiast **pytanie 6** ankiety wraz z udzielonymi na nie odpowiedziami dowiodły, że wszyscy badani absolwenci wykazaliby się chęcią zgłębienia wiedzy na temat autyzmu w przypadku pracy z uczniem autystycznym. Zauważalna jest tendencja gotowości studentów do zgłębienia wiedzy na omawiany temat oraz poszerzenia warsztatu dydaktycznego o metody pracy z uczniem dysfunkcyjnym, zarówno w trakcie studiów jak i po ich ukończeniu. W świetle powyższych obserwacji autorzy utrzymują, iż należy wzbogacić treści programowe studiów wyższych o wspomnianą tematykę, by wspomóc potencjalnych nauczycieli w ich pracy zawodowej.

6.5 Wnioski z badania ankietowego

Prognozując na bazie wyników badania potencjalne postawy społeczne ankietowanych absolwentów neofilologii wobec ucznia z zaburzeniami ze spektrum autyzmu należy zauważyć, iż mogą one być zarówno negatywne jak i pozytywne. Te pierwsze mogą wynikać z ich niedoborów wiedzy o takich zaburzeniach, a więc słabo wykształconego elementu poznawczo-oceniającego postawy. Jak wskazują wyniki badań, przynajmniej w jednej trzeciej przypadków może to skutkować nieadekwatnym podejściem do zaburzonego ucznia w klasie. Te drugie, potencjalnie pozytywne postawy, mogą wystąpić dzięki wysokiej chęci i gotowości absolwentów do zgłębiania wiedzy teoretycznej i praktycznej w tej materii (element emocjonalny postawy). Zarysowująca się tendencja pragnienia zgłębienia tematu wydaje się budująca i choć nie gwarantuje sukcesu na polu pracy z uczniem dysfunkcyjnym, tym niemniej motywuje do podjęcia działań mających na celu wspomaganie kształtowania adekwatnych postaw społecznych studentów i nauczycieli języka obcego wobec tego typu ucznia.

Przygotowanie potencjalnych nauczycieli do pracy z uczniem ze spektrum autyzmu to w dużej mierze wiedza z zakresu dydaktyki języka obcego w pracy z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych tego typu, ale również merytoryczna wiedza na temat zaburzenia zdobywana podczas innych zajęć w trakcie studiów. Autorzy pracy pragną zwrócić uwagę, że przekazywanie informacji na temat autyzmu i zaburzeń pokrewnych może odbywać się podczas zajęć z praktycznej nauki języka obcego. Studenci mogą zaznajomić się z materiałami o omawianej tematyce ćwicząc umiejętność czytania i słuchania w języku obcym, a następnie uczestniczyć w dyskusji lub tworzyć pracę pisemną. Ponadto najbardziej zainteresowani mogą szerzej zająć się tematem w ramach spotkań Studenckich Kół Naukowych. Pozwoli im to zgłębić wiedzę na temat autyzmu, na bazie której będą uczyć się formowania własnych sądów i opinii co powinno tylko wzmocnić ich pozytywnie nacechowany komponent emocjonalny postawy (względnie stałe uczucia i nastawienie).

7. Podsumowanie

W świetle nowych wymogów ministerialnych dotyczących konstruowania programów nauczania w Polsce (Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego) należy zwrócić uwagę na odpowiednie dostosowanie materiału, sposobu przekazywania wiedzy i kształcenia studentów. Przy realizacji celów każdego przedmiotu akademickiego wymagane jest spełnienie efektów kształcenia w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Stosując się do wspomnianych elementów w trakcie kształcenia potencjalnych nauczycieli języków obcych trzeba mieć na uwadze jak ogromna odpowiedzialność spoczywa na wykładowcach. Przyszli absolwenci powinni posiadać nie tylko wiedzę dydaktyczną, ale również umiejętności, by stosować ją w praktyce. Ponadto kompetencje społeczne nauczyciela to m.in. uwrażliwienie na indywidualne potrzeby i predyspozycje uczniów i wspieranie szczególnie tych z dysfunkcjami w przezwyciężaniu trudności w uczeniu się języka obcego.

Niewątpliwie uzupełnienie treści sylabusu o tematykę autyzmu i innych zaburzeń z jego spektrum, w szczególności zespołu Aspergera, sprawi, że wzrośnie świadomość studentów o naturze problemu. Ponadto konkretne wskazówki i zalecenia uzyskane w ra-

mach programu studiów to lepsze przygotowanie przyszłych nauczycieli do współpracy z uczniem zaburzonym. Odpowiednie podejście do takiego ucznia i umiejętne stworzenie z nim relacji w trakcie procesu nauczania mogą usprawnić efektywne funkcjonowanie dzieci o mniejszym stopniu zaburzenia w szkole publicznej. Należy więc pamiętać, że aby odnieść sukces pedagogiczny, kształtowanie adekwatnych postaw potencjalnych nauczycieli języka obcego jest niezbędne do spełnienia społecznej roli nauczyciela zarówno jako dydaktyka, jak i wychowawcy.

Załącznik

ANKIETA DLA ABSOLWENTÓW STUDIÓW FILOLOGICZNYCH I i II STOPNIA

(proszę zaznaczyć odpowiednią/e opcję/e przez podkreślenie)

Ankieta wypełnia: Kobieta Mężczyzna

Wiek ankietowanej/ankietowanego:

1. Jaki jest Pani/Pana poziom wiedzy na temat autyzmu? (zaznacz jedną z opcji)

- A. Wiem o istnieniu takiego zaburzenia, jego przyczynach i objawach
- B. Słyszałam/em o istnieniu takiej choroby, ale nie wiem czym się charakteryzuje
- C. Nie posiadam wiedzy na temat autyzmu

ANKIETOWANA/NY, KTÓRA/Y WYBRAŁ/A OSTATNI WARIANT POWYŻSZEJ ODPOWIEDZI NIE ODPOWIADA NA PYTANIE 3 W ANKIECIE

2. Które z poniższych stwierdzeń dotyczących natury autyzmu i perspektyw ucznia autystycznego w szkole publicznej wydają się Pani/Panu zgodne z prawdą?

(zaznacz jedną z opcji)

- A. Autyzm jest zaburzeniem o jednolitym nasileniu, a dziecko z zaburzeniami autystycznymi nie jest w stanie sprostać wymogom edukacyjnym w szkole publicznej bez względu na okazane wsparcie nauczyciela
- B. Istnieją różne stopnie zaawansowania autyzmu, tzw. spektrum autyzmu, ale nawet dzieci mniej zaburzone nie mają szans sprostać wymogom edukacyjnym w szkole publicznej bez względu na okazane im wsparcie nauczyciela
- C. Istnieją różne stopnie zaawansowania autyzmu, tzw. spektrum autyzmu, a dzieci mniej zaburzone mają szansę sprostać wymogom edukacyjnym w szkole publicznej przy adekwatnym wsparciu nauczyciela

3. W jaki sposób zdobyła/zdobył Pani/Pan swoją wiedzę na temat autyzmu?

(zaznacz dowolną ilość opcji)

- A. W trakcie edukacji szkolnej (okres nauki od szkoły podstawowej aż do studiów wyższych)
- B. Poprzez stowarzyszenia działające na rzecz dzieci z autyzmem
- C. Od rodziców dziecka autystycznego
- D. Poprzez media
- E. Inne, jakie:

4. W jakim stopniu czuje się Pani/Pan przygotowana/ny po ukończeniu studiów filologicznych do pracy z uczniem z zaburzeniami autystycznymi w szkole publicznej?
(zaznacz jedną z opcji)

A. Bardzo dużym B. Dużym C. Średnim D. Niewielkim E. Żadnym

5. Czy uważa Pani/Pan, że w ramach przygotowania do pracy nauczyciela powinno być więcej zajęć poświęconych pracy z uczniem zaburzonym rozwojowo?
(zaznacz jedną z opcji)

A. Tak B. Nie C. Nie wiem, jest mi to obojętne.

6. Czy starałaby się Pani/Pan zgłębić wiedzę o autyzmie w przypadku pracy z uczniem autystycznym.

(zaznacz jedną z opcji)

A. Tak B. Nie C. Nie wiem

DZIĘKUJĘ

Literatura

- Attwood, T., 2007, *The Complete Guide to Asperger's Syndrome*, Jessica Kingsley Publishers, London and Philadelphia.
- Attwood, T., 2007, Zespół Aspergera i jego leczenie w: M.L. Kutcher (red.), *Dzieci z zaburzeniami łączonymi*, Wydawnictwo LIBER, Warszawa, s. 127-152.
- Attwood, T., 2006, *Zespół Aspergera*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- Błeszyński, J.J., 2010, *Analiza różnicująca wybranych zespołów zaburzeń autystycznych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Błeszyński, J.J., 2011, *Autyzm a niepełnosprawność intelektualna i opóźnienie rozwoju*, Harmonia Universalis, Gdańsk.
- Borkowska, A., 2010, *Zrozumieć świat ucznia z zespołem Aspergera*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk.
- Bryńska, A., 2009, Zespół Aspergera – kryteria diagnostyczne, obraz kliniczny, w: S. Józwiak (red.), *Autyzm i zespół Aspergera*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa, s. 51-61.
- Ciechanowski, J., Chmielewska, B., Czyż, E., Kołodziej, Z., 2010, *Prawo do edukacji dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Raport z monitoringu*, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, Warszawa.
- Godwin Emmons, P., McKendry Anderson, L., 2007, *Dzieci z zaburzeniami integracji sensorycznej*, Wydawnictwo LIBER, Warszawa.
- Jagielska, G., 2009, Autyzm dziecięcy – rys historyczny, w: S. Józwiak (red.), *Autyzm i zespół Aspergera*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa, s. 9-13.
- Jagielska, G., 2009, Etiologia zaburzeń autystycznych, w: S. Józwiak (red.), *Autyzm i zespół Aspergera*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa, s. 17-32.
- Kutcher, M.L., Glick, J., 2007, Zaburzenia integracji sensorycznej, w: M.L. Kutcher (red.), *Dzieci z zaburzeniami łączonymi*, Wydawnictwo LIBER, Warszawa, s. 163-172.
- Kutcher, M.L., 2007, *Dzieci z zaburzeniami łączonymi*, Wydawnictwo LIBER, Warszawa.

- Notbohm, E., 2009, *10 rzeczy, o których chciałoby Ci powiedzieć dziecko z autyzmem*, Świat Książki, Warszawa.
- Pisula, E., 2000, *Autyzm u dzieci. Diagnoza, klasyfikacja, etiologia*, PWN, Warszawa.
- Pisula, E., 2005, *Małe dziecko z autyzmem*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Seach, D., 2006, Lloyd M., Preston M., *Pomóż dziecku z... autyzmem*, Wydawnictwo LIBER, Warszawa.
- Skala, Fundacja Synapsis, <http://www.synapsis.waw.pl> (1 wrzesień 2012).
- Skarbek, W.W., 2003, *Wybrane zagadnienia socjologii ogólnej i socjologii edukacji*, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski.
- Stefańska-Klar, R., 2003, Albert Einstein, Izaak Newton i Zespół Aspergera, w: *Psychologia i Rzeczywistość*, 2, <http://www.psycholog.alleluja.pl> (5 wrzesień, 2012).
- Stein-Szała, K., *Wiedza nauczycieli na temat autyzmu*, <http://www.pastyłka.pl> (10 wrzesień 2012).
- Święcicka, J., 2012, *Uczeń z zespołem Aspergera. Praktyczne wskazówki dla nauczyciela*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Winter, M., 2006, *Zespół Aspergera: Co nauczyciel wiedzieć powinien*, Fraszka Edukacyjna Warszawa.

(liczba znaków ze spacjami: 42910)

