

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

[języki:OBce]

w szkole

NR 4/2018

TEMAT NUMERU

Uczniowie ze specjalnymi
potrzebami edukacyjnymi

KATARZYNA KARPIŃSKA-SZAJ
JOANNA PITURA

Wirtualna wymiana
dla edukacji
włączającej uczniów
z uszkodzeniami słuchu

JAN ILUK

Metodyczne problemy
stosowania pytań na
lekcjach języka obcego

PROJEKT

Laureaci konkursu
European Language
Label 2018



Problematykę pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi podejmowano już w naszym czasopiśmie wielokrotnie. Tym razem poświęcamy jej dział Temat numeru, a najwięcej artykułów dotyczy pracy z uczniami z dysfunkcją słuchu.

Pokazano w tych tekstach, jak przystosowywać zalecenia podstawy programowej do potrzeb uczniów niesłyszących lub słabosłyszących (E. Domagała-Zyśk), jak wykorzystać iCommunicator w pracy z nimi (M. Łuszcz), jak pomóc studentowi niesłyszącemu w rozwinięciu sprawności posługiwania się polszczyzną pisaną za pomocą gier (K. Ruta-Korytowska). W bardzo interesującym artykule K. Karpińskiej-Szaj i J. Pitury omówione zostały podstawy edukacji włączającej i projektowania uniwersalnego w kontekście uczenia (się) uczniów z dysfunkcją słuchu. Zasady te, m.in. różnorodność form pracy na lekcjach, angażowanie uczniów na wiele możliwych sposobów, mnożenie postaci prezentowania wiedzy, różnicowanie form aktywności i wyrażania siebie, kształtowanie postawy tolerancji i otwartości, nie są niczym nowym dla większości nauczycieli. Gdy do tego dodać dążenie do porównywania języka obcego z językiem ojczystym, czyli doskonalenie kompetencji w języku pierwszym i rozwój świadomości językowej – zalecenia te mają wręcz wymiar uniwersalny. Można by rzec – *toutes proportions gardées* – że są jak dieta w cukrzycy: niby przeznaczona dla chorych, ale najzdrowsza dla wszystkich.

Specjalne potrzeby edukacyjne to spore spektrum zagadnień, zwłaszcza gdy uświadomimy sobie zakres różnorodności uczniów, także pod względem występujących u nich dysfunkcji i deficytów. Autorki tekstów dotyczących pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi podkreślają zwłaszcza wpływ owych deficytów na funkcjonowanie poznawcze tych uczniów i podpowiadają, jak próbować je poprawiać (K. Karpińska-Szaj i J. Pitura, B. Janiszewska) oraz jakie proste działania przedsięwziąć (A. Dziecioł-Pędich, M. Michalak). Wszystko to w imię wsparcia budowania wiedzy o świecie u uczniów, u których kształcenie reprezentatywnej funkcji języka jest zdecydowanie niestandardowe, ale dysponując wiedzą i umiejętnościami, można tę funkcję skutecznie rozwinąć, czyli – poniekąd – otworzyć lub poszerzyć uczniom świat.

W tym numerze „Języków Obcych w Szkole” warto zatrzymać się także na artykule o metodycznej wadze pytań w nauce języka (J. Iluk), zwłaszcza że autor nie tylko rozważa rozmaite aspekty pytań na lekcjach, lecz także podsumowuje swój tekst listą praktycznych wskazówek dotyczących ich stosowania.

Z wielu artykułów w tym wydaniu naszego czasopisma wynika, że w posługiwaniu się językiem najistotniejszy jest przekaz – słowo. Jeśli przyjąć taki dalekosiężny cel uczenia (się) języków, wszelkie napotymane problemy prawdopodobnie maleją i dadzą się rozwiązać. Życzymy zatem owocnej lektury „Języków Obcych w Szkole” i przekonania o sile słowa – a nawet Słowa.

DR AGNIESZKA KAROLCZUK
REDAKTOR NACZELNA JOWS

ZESPÓŁ REDAKCYJNY

REDAKTOR NACZELNA	dr Agnieszka Karolczuk
SEKRETARZ REDAKCJI	Beata Maluchnik
WSPÓŁPRACA REDAKCYJNA	Dorota Kuczara, Tomasz Mrozek
KOREKTA	Jadwiga Marculewicz-Olaś, Anna Zalewska
PROJEKT GRAFICZNY OKŁADKI	 RZECZYPOBRAZKOWE
SKŁAD I PRZYGOTOWANIE DO DRUKU	Artur Ładno
DRUK	TOP DRUK Łomża
WYDAWCA	Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji
ADRES REDAKCJI I WYDAWCY	Języki Obce w Szkole Aleje Jerozolimskie 142A 02-305 Warszawa tel. 22 46 31 367, e-mail: jows@frse.org.pl

WWW.JOWS.PL

RADA PROGRAMOWA

PROF. ZW. DR HAB. Hanna Komorowska	Zakład Dydaktyki Języków Obcych Uniwersytetu SWPS. Przewodnicząca Rady Programowej JOWS
PROF. ZW. DR HAB. Zofia Berdychowska	Instytut Germanistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego
PROF. ZW. DR HAB. Miroslaw Pawlak	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie
DR HAB. PROF. UMCS Jarosław Krajka	Instytut Germanistyki i Lingwistyki Stosowanej, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
DR HAB. Radosław Kucharczyk	Instytut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego
DR Clarinda Calma	Katedra Interdyscyplinarnych Badań nad Językiem, Wyższa Szkoła Europejska im. ks. Józefa Tischnera w Krakowie
DR Paweł Poszytek	Dyrektor generalny Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji
DR Wojciech Sosnowski	Zakład Języka Rosyjskiego Szkoły Języków Obcych UW
Aleksandra Ratuszniak	Dyrektor XIII LO z Oddz. Dwujęz. w Łodzi
Danuta Szczęsna	Państwowa Komisja ds. Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego

PL ISSN 0446-7965

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2018

Przedruk materiałów zamieszczonych w czasopiśmie w całości lub części możliwy jest wyłącznie za zgodą redakcji. Cytowanie oraz wykorzystywanie danych empirycznych dozwolone jest z podaniem źródła.

Redakcja nie zwraca tekstów niezamówionych oraz zastrzega sobie prawo do ich redagowania i skracania.

Publikacja sfinansowana z funduszy Komisji Europejskiej w ramach programu Erasmus+. Komisja Europejska nie ponosi odpowiedzialności za treść umieszczoną w publikacji.

Publikacja bezpłatna

UCZNIOWIE ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI

Ewa Domagała-Zyśk

Dostosowanie podstawy programowej w zakresie języka obcego do potrzeb uczniów z dysfunkcją słuchu **5**

Katarzyna Karpińska-Szaj, Joanna Pitura

Wirtualna wymiana dla edukacji włączającej uczniów z uszkodzeniami słuchu **11**

Magorzata Łuszcz

iCommunicator w pracy z uczniami niesłyszącymi **17**

Karolina Ruta-Korytowska

Myszka Miki gra w guziki, czyli wykorzystanie gier językowych w praktycznej nauce języka polskiego studenta niesłyszącego **23**

Bożena Janiszewska

Uczniowie z trudnościami w nauce – jak z nimi pracować **31**

Agnieszka Dzieciot-Pędich

O planowaniu lekcji językowej, użyciu tablicy i wydawaniu poleceń uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi **37**

Monika Michalak

Praca z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych
Przykład gimnazjalistów uczących się języka angielskiego **43**

Joanna Augustynowicz

Z doświadczeń nauczyciela języka niemieckiego w szkole specjalnej **49**

EUROPEAN LANGUAGE LABEL – LAUREACI 2018

Agnieszka Nowak

Klasa tolerancji
Zespół Szkół nr 19 z Wrocławia za projekt „Beyond the Borders” **53**

Marlena Deckert

„D.I.A.L.O.G.” – projekt na miarę
III Liceum Ogólnokształcące z Oddziałami Dwujęzycznymi
im. Marynarki Wojennej RP w Gdyni za projekt „D.I.A.L.O.G” 57

Michał Radkowski

Polonez po amerykańsku, czyli o projekcie „Living
Together”
Gimnazjum i Liceum im. Ks. Piotra Skargi
w Szamotułach za projekt „Living Together: Multiculturalism
in the Polish-Lithuanian Commonwealth” 61

METODYKA

Jan Iluk

Metodyczne problemy stosowania pytań na lekcjach
języka obcego 65

Klaudia Gąsior

Czy możliwe jest jednoczesne ćwiczenie słownictwa,
gramatyki i sprawności mówienia?
O potencjale dydaktycznym zmodyfikowanych „Kostek opowieści” 73

Ewa Badyda, Ewa Kurlenda

O kilku pomysłach dydaktycznych wykorzystania
naturalnej sytuacji komunikacyjnej w kształceniu
studentów cudzoziemskich 79

Barbara Kyrk

Rozwijanie kompetencji narracyjnej dziecka
dwujęzycznego w Polsce a jego sukces edukacyjny
Porównawcze studium przypadku 85

Marta Pudło

Wykorzystanie źródeł internetowych w procesie
nauczania i uczenia się niemieckich frazeologizmów 93

KOMPETENCJE NAUCZYCIELA

Krystyna Mihułka

Walory osobowe nauczyciela w opinii uczniów
Przegląd współczesnych badań 99

Ewa Lipińska, Anna Seretny

Jak uczyć w grupach heterogenicznych?
Poradnik metodyczny dla nauczycieli języków obcych
(na przykładzie polszczyzny) 105

FONETYKA I WYMOWA

Agnieszka Bryła-Cruz

Różne biografie edukacyjne, ten sam cel
pragmatyczny
Szczególny przypadek dokształcania nauczycieli
języka angielskiego 109

EGZAMINY

Magdalena Pater

Komunikacja, czyli co jest najważniejsze na egzaminie
ósmoklasisty 115

BADANIA I ANALIZY

Marta Kotarba

Język w kontekście, czyli żywioł ziemi we wczesnym
nauczaniu języka obcego 121

PROJEKT

Małgorzata Kostian

Sześć kroków do udanego projektu Erasmus+
O projekcie „Mind the SPORT – Ruszaj się z głową” 129

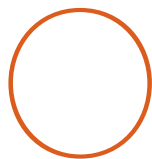
ABSTRACTS

133

Dostosowanie podstawy programowej w zakresie języka obcego do potrzeb uczniów z dysfunkcją słuchu

EWA DOMAGAŁA-ZYŚK

Uczniowie każdej klasy różnią się między sobą wieloma cechami: stylem uczenia się, rodzajem i poziomem motywacji, dotychczasową biografią edukacyjną, poziomem wsparcia ze strony rodziny i szkoły, a także czynnikami takimi jak wrodzone zdolności i talenty (lub ich brak) oraz zakres doświadczanych trudności w uczeniu się, związany m.in. ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Częstym pragnieniem nauczycieli jest nauczanie jednorodnych grup uczniów, a to po prostu nie jest możliwe. Nie ma bowiem ucznia „przeciętnego”, każdy młody człowiek jest niepowtarzalny, a w przypadku niektórych z nich jednym z elementów tej niepowtarzalności są specjalne (dodatkowe) potrzeby rozwojowe czy edukacyjne.



Obecna podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej została wydana 14 lutego 2017 r. Jak pokazuje rzeczywistość szkolna, coraz częściej jest ona realizowana w klasach integracyjnych i inkluzyjnych, w których uczą się razem różni uczniowie, także ci ze specjalnymi (dodatkowymi) potrzebami edukacyjnymi: z dysfunkcjami wzroku i słuchu, ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się typu dysleksja czy dysortografia, z niepełnosprawnością intelektualną czy zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Nauczyciel pracujący w klasie integracyjnej czy inkluzyjnej stoi przed wyzwaniem przygotowania takiego programu nauczania oraz scenariuszy każdej lekcji, aby mogli wziąć w niej udział wszyscy uczniowie, niezależnie do rodzaju i stopnia doświadczanych trudności.

Celem artykułu jest wskazanie, w jakim stopniu obecna podstawa programowa kształcenia ogólnego w zakresie języka angielskiego w klasach IV–VIII szkoły podstawowej może być dostosowywana i modyfikowana w nauczaniu uczniów z dysfunkcją słuchu.

Język angielski w nowej podstawie programowej dla klas IV–VIII

W strukturze podstawy programowej z języka obcego nowożytnego dla klas IV–VIII wydzielono trzy wersje: II.1. – język obcy nowożytny nauczany jako pierwszy; II.1.DJ – język obcy nowożytny nauczany jako pierwszy w oddziałach dwujęzycznych; II.2. – język obcy nowożytny nauczany jako drugi; II.2. DJ – język obcy nowożytny nauczany jako drugi w oddziałach dwujęzycznych. Dla każdej z tych wersji określono cele kształcenia (wymagania ogólne) oraz treści kształcenia (wymagania szczegółowe). Dla wszystkich wersji opisano warunki i sposób realizacji podstawy programowej (Smolik, Poszytek 2017).

Podstawa programowa zakłada, że uczniowie będą nabywali na lekcjach języka obcego zarówno umiejętności *stricte językowe*, jak i te, które będą im przydatne w procesie uczenia się przez całe życie. Wśród umiejętności językowych wymienia się następujące: znajomość środków językowych, rozumienie ze słuchu oraz rozumienie tekstów pisanych, tworzenie wypowiedzi ustnych i pisemnych, reagowanie na wypowiedzi w formie ustnej i pisemnej oraz przetwarzanie informacji w sposób ustny i pisemny. Do drugiej grupy umiejętności można zaliczyć umiejętności przydatne do tego, by wiedzieć, jak się uczyć. Są to: dokonywanie samooceny, znajomość technik samodzielnej pracy nad językiem, współdziałanie w grupie, korzystanie z rozmaitych źródeł informacji, stosowanie strategii komunikacyjnych, w tym kompensacyjnych, oraz budowanie świadomości językowej.

Zakłada się, że na drugim etapie edukacyjnym uczniowie powinni mieć możliwość kontynuacji uczenia się języka obcego, którego uczyli się w klasach I–III. Po ukończeniu klasy VIII – czyli po ośmiu latach (450 godzinach) nauki języka obcego – powinni osiągnąć sprawność posługiwania się nim na poziomie A2, a w zakresie rozumienia wypowiedzi – B1. Autorzy komentarza do podstawy programowej (Smolik, Poszytek 2017: 31–32) przekonują, że nadrzędnym celem nauczania języka obcego jest skuteczne porozumiewanie się w nim – zarówno w mowie, jak i w piśmie – co wiąże się z koniecznością dążenia do osiągania coraz wyższego stopnia precyzji w wyrażaniu myśli oraz coraz wyższego stopnia poprawności językowej – gramatycznej, leksykalnej, ortograficznej i fonetycznej. Nauczanie języka w podstawie ma charakter spiralny – te same zagadnienia powracają cyklicznie w programach nauczania, jednak za każdym razem uczniowie mają możliwość poszerzania i rozbudowywania swojej wiedzy oraz umiejętności praktycznych. Uczenie się języka obcego ma także wymiar wychowawczy: wspiera rozwój dziecka jako członka różnych grup społecznych, może służyć do nawiązywania szerszych kontaktów rówieśniczych, rozwijania własnych pasji i zainteresowań, lepszego przygotowania się do pracy zawodowej. Znajomość języka obcego może także być przydatna w uczeniu się innych przedmiotów, poprawia sprawności rozumowania, wnioskowania oraz współpracy z innymi osobami. Ważne jest też to, że zagadnienia poruszane na zajęciach z języka obcego dotyczą bezpośrednio codziennego życia uczniów i mogą stanowić okazję zarówno do poszerzenia wiedzy ogólnej, jak i do kształtowania ich postaw społecznych.

Uczniowie z dysfunkcją słuchu a realizacja podstawy programowej z języka obcego

Uczniowie z dysfunkcją słuchu stanowią niejednorodną grupę, różniącą się stopniem, zakresem i rodzajem

uszkodzenia słuchu, a czasem także rodzajem i efektami podejmowanych terapii. Istnieje dosyć obszerna literatura dotycząca trudności i możliwości uczenia się języka obcego przez tę grupę uczniów (Domagała-Zyśk 2009, 2013a, 2013b, 2014, Domagała-Zyśk, Kontra 2016, Domagała-Zyśk, Podlewska, w druku). Zasadniczo to grono uczniów dzielimy na dwie podgrupy:

Uczniowie słabosłyszący – to osoby z częściową utratą słuchu, które w komunikacji posługują się głównie językiem narodowym, korzystając z aparatów słuchowych, implantów ślimakowych, systemów FM, pętli induktofonicznych, odczytując mowę z ust czy pismo. W uczeniu się języka obcego korzystają przede wszystkim z tekstów i wypowiadają się w formie pisemnej, jednak bardzo często uczą się również mowy obcojęzycznej, prowadzą konwersacje w językach obcych, dla niektórych osób możliwe jest także korzystanie z nagrań audio. Kiedy w klasie uczy się osoba słabosłysząca, należy szczególnie dbać o zasady poprawnej komunikacji – powinna ona zawsze dobrze widzieć twarz osoby mówiącej, uczestnicy konwersacji nie mogą się przekrzykiwać, należy mówić wyraźnie, ale bez przesadnej artykulacji. Lekcjom prowadzonym w małych grupach mogą towarzyszyć indywidualne zajęcia przeznaczone na dodatkowe ćwiczenia mówienia lub wyjaśnienia zawiłości obcojęzycznych tekstów.

Uczniowie niesłyszący (głusi) – to osoby z poważną lub całkowitą utratą możliwości słyszenia; w komunikacji posługują się językiem migowym, nie mówią w języku narodowym (lub mówią w ograniczonym zakresie), nie uczą się także mowy obcojęzycznej. Uczniowie ci uczą się zazwyczaj w szkołach specjalnych lub na zajęciach indywidualnych, poznając język obcy poprzez teksty i używając go w piśmie. Szczególnie ważne jest zadbanie o różnorodność wykorzystywanych tekstów i proponowanych sposobów ekspresji pisemnej, które mogą przypominać formę konwersacji: czat, wpisy na forum internetowym, wiadomości w mediach społecznościowych, komentarze, filmy z napisami itp. Pedagodzy są zgodni co do tego, że korzystne jest także włączanie w proces nauczania elementów zagranicznych języków migowych, np. Brytyjskiego Języka Migowego lub Amerykańskiego Języka Migowego (por. Pritchard 2013).

Szczegółowe treści podstawy programowej podzielone zostały na 14 działów. Poniżej omówione są możliwości dostosowania i modyfikacji tych treści w odniesieniu do wersji II.1. przeznaczonej dla uczniów klas IV–VIII kontynuujących uczenie się języka obcego od klasy I.

I. Uczeń posługuje się podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych czy fonetycznych) umożliwiających

realizację podstawowych wymagań ogólnych w zakresie tematów wymienionych w podstawie (np. podróże i turystyka, sport, zdrowie)

Podstawa programowa w tym punkcie prezentuje 14 zakresów tematycznych, które powinny być realizowane w czasie lekcji. Nie tworzą one zamkniętego zbioru (nauczyciel może rozszerzać zakres omawianych zagadnień), w żadnym dokumencie nie przedstawiono też pełnego zbioru środków językowych, które uczeń miałby opanować. W odczuciu autorów podstawy pozwala to na lepsze dostosowanie lekcji do potrzeb danej grupy. Od nauczyciela pracującego z uczniem z dysfunkcją słuchu wymaga to także dostosowania programu nauczania do jego potrzeb i możliwości. Niektórzy uczniowie nie są w stanie posługiwać się fonetycznymi środkami językowymi, więc należy zaprezentować im język obcy oraz umożliwić posługiwanie się nim poprzez inne typy środków. Użytkownicy języka migowego mogą doświadczać specyficznych trudności gramatycznych związanych z tym, że na co dzień posługują się językiem migowym, który jest kodem wizualnym, a nie fonicznym. W związku z tym koniecznie trzeba podjąć następujące działania:

- wstępne określenie zasobu leksykalnego i gramatycznego ucznia, zarówno w języku narodowym, jak i w języku obcym,
- jeśli jest to potrzebne – praca nad poszerzaniem zasobu wiedzy ogólnej ucznia, dostarczanie doświadczeń, w których mógłby posługiwać się językiem i poznawać nowe słowa i terminy,
- praca nad poszerzaniem słownictwa w języku narodowym i języku migowym – jeśli jest używany przez ucznia,
- systematyczna praca nad poszerzaniem zakresu słownictwa i używanych struktur gramatycznych w języku obcym, która częściowo może dokonywać się w grupie, ale zazwyczaj wymaga także pracy indywidualnej,
- konieczne są także częstsze powtórzenia na różnorodnym materiale,
- motywująco działa stwarzanie różnych okazji do prezentowania swojej wiedzy w sposób komfortowy dla ucznia – na forum klasy, w indywidualnym kontakcie z nauczycielem, poprzez media elektroniczne itp.

II. Uczeń rozumie proste wypowiedzi ustne artykułowane wyraźnie, w standardowej odmianie języka

- Uczniowie mogą mieć problemy z rozumieniem wypowiedzi ustnych, w każdej sytuacji jest to zależne od poziomu rozumienia mowy w języku narodowym.

- Wypowiedź powinna być przekazana w odpowiedni sposób – z wyraźną, choć nie przesadną artykulacją, powtórzeniem najważniejszych fragmentów, w pomieszczeniu o dobrej akustyce i dobrym oświetleniu, z wykorzystaniem środków technologicznych wspomagających słyszenie (pętle indukcyjne, systemy FM).
- Zamiast tradycyjnych nagrań audio można korzystać z materiałów zawierających nagrania wideo, z dobrze widocznymi twarzami rozmówców; nagrania te powinny mieć także napisy.
- W kategorii zadań „reagowanie na polecenia” należy zadbać o to, by polecenia na pewno zostały przez ucznia odebrane, np. przekazać je w formie pisemnej z wykorzystaniem monitora telefonu komórkowego.
- Wspierając rozumienie wypowiedzi ustnych, należy zastosować jedną z następujących strategii:
 - Zadbać o poprawny przekaz informacji na drodze słuchowej, wzmocniony elementami wizualnymi (gesty, ilustracje, mimika).
 - Jeśli nie jest to możliwe, przekazać wypowiedź w formie wizualnej/pisemnej – poprzez ilustracje, pismo, napisy do filmów i prezentacji, zapisywanie symultaniczne.

III. Uczeń rozumie proste wypowiedzi pisemne

Nie należy zakładać, że uczeń z dysfunkcją słuchu nie doświadcza trudności w rozumieniu tekstów pisanych. Uszkodzenie słuchu nie dotyczy tylko rozwoju słuchania i mówienia, ale także języka w ogóle. W nauczaniu języka obcego oznacza to konieczność dodatkowych wyjaśnień i powtórzeń, np. tłumaczenia słów i wyrażeń nieznanymi w języku narodowym, precyzyjnego wyjaśniania znaczenia związków frazeologicznych, idiomów, wyrażeń wieloznacznych czy specjalistycznych, pomoc w zrozumieniu znaczeń wyrazów i fraz po zapoznaniu się z tekstem, umożliwienie korzystania ze słowników i dodatkowe ćwiczenia słownikowe, wykorzystanie języka migowego w ustalaniu znaczeń słów i wyrażeń, odnoszenie się do indywidualnych doświadczeń ucznia, poszerzanie zakresu doświadczeń osobistych.

IV. Uczeń tworzy bardzo krótkie, proste, spójne i logiczne wypowiedzi ustne

Uczniowie posługujący się mową w języku narodowym zazwyczaj chcą także mówić w języku obcym i powinni mieć taką możliwość. Należy – zgodnie z zaleceniami podstawy programowej – dbać o zwiększanie poziomu poprawności ich wypowiedzi, jednak przy świadomości barier związanych z trudnościami w produkcji mowy.

Uczniowie z dysfunkcją słuchu mówiący w języku narodowym często mówią niezbyt wyraźnie – i tak też będą mówić w języku obcym. Poprawność wymowy i intonacji nie powinna być zatem przedmiotem oceny.

Jeśli uczeń nie posługuje się mową w języku narodowym, to formę wypowiedzi należy zamienić na pisemną, starając się jednak zachować – na ile to jest możliwe – konwersatoryjny charakter tych wypowiedzi, np. poprzez stosowanie formy czatu internetowego, przygotowywanie komentarzy do informacji online, prowadzenie rozmowy w formie pytań i odpowiedzi z wykorzystaniem narzędzi elektronicznych itp.

V. Uczeń tworzy krótkie, proste, spójne i logiczne wypowiedzi pisemne

Uczniowie z dysfunkcją słuchu wymagają wsparcia w zakresie tworzenia struktury wypowiedzi pisemnej oraz określenia jej rejestru (formalny/nieformalny itp.). W ocenie należy uwzględnić specyficzne trudności językowe uczniów użytkowników języka migowego oraz uczniów z prelingwalnymi głębokimi uszkodzeniami słuchu (Domagała-Zyśk 2013a, 2014). Formą wsparcia mogą być strukturyzowane ćwiczenia z zakresu pisania, ćwiczenia utrwalające nowy materiał, ocenianie, w którym nauczyciel promuje skuteczność przekazania treści, a błąd uznaje się za naturalny element procesu uczenia się.

VI. Uczeń reaguje ustnie w typowych sytuacjach

Zakres wypowiedzi ustnych osób z dysfunkcją słuchu zależy od możliwości posługiwania się mową w języku narodowym. Jeśli uczeń chce mówić po angielsku, to powinien mieć taką możliwość, tym bardziej że na tym etapie nauki ustne reakcje uczniów dotyczą prostych sytuacji, np. przedstawiania siebie, składania życzeń, wyrażania prośby, używania form grzecznościowych. Opanowanie takiego repertuaru wypowiedzi zazwyczaj służy uczniowi także na kolejnych etapach edukacji oraz w sytuacjach pozaszkolnych. Osoby z zaburzeniami motoryki narządu mowy (co często towarzyszy dysfunkcji słuchu) mogą potrzebować więcej czasu na wykonanie takich zadań i ten czas jest ważną formą dostosowania. Poprawna wymowa i intonacja nie powinny być przedmiotem oceny – oceniana jest przede wszystkim skuteczność porozumiewania się. Można także rozważyć połączenie wypowiedzi ustnej z elementami wizualnymi, np. z wykorzystaniem monitora telefonu komórkowego, dodanie gestów, mimiki czy znaków języka migowego.

Jeśli uczeń nie mówi w języku narodowym i języku obcym, to tego typu ćwiczenia można wykonywać w formie pisemnej, w konwencji wypowiedzi z użyciem poczty

elektronicznej, wypowiedzi na blogu czy na czacie – to pozwala zachować interakcyjny charakter zadań tej kategorii.

VII. Uczeń reaguje w formie prostego tekstu pisanego w typowych sytuacjach

Ta forma reakcji językowej jest niewątpliwie bardziej dostępna dla uczniów z dysfunkcją słuchu niż mówienie w języku obcym, jednak – tak jak zaznaczono w p. V – mogą oni doświadczać trudności w zakresie zrozumienia rejestru danej wypowiedzi i przygotowania poprawnej leksykalnie i gramatycznie reakcji językowej. Liczne powtórzenia na różnorodnym materiale mogą pomóc uczniom w osiągnięciu tej sprawności.

VIII. Uczeń przetwarza prosty tekst ustnie lub pisemnie

Ta kompetencja dotyczy głównie sprawności tłumaczenia. Uczniowie z dysfunkcją słuchu napotykają tutaj problemy wynikające z czasami niższej niż u innych uczniów w klasie kompetencji leksykalnej i gramatycznej – warto w tego typu zadaniach zasugerować im częstsze korzystanie ze słowników lub przygotowanie specjalnych kart pracy z wyjaśnieniami niektórych słów i wyrażen. Czasem może zachodzić konieczność dostosowania tekstu – eliminacji wyrażen, które mogłyby dla ucznia okazać się za trudne, i zastąpienia ich formami mniej skomplikowanymi.

Tłumaczenie z języka obcego na język polski (i odwrotnie) jest szczególnie trudne dla uczniów posługujących się na co dzień językiem migowym – dla nich naturalnym sposobem tłumaczenia jest stosowanie tego kodu i w niektórych sytuacjach pozwala to uczniowi pełniej wyrazić swoje kompetencje (uczeń dokonuje wtedy tłumaczenia z języka obcego na język migowy oraz z języka migowego na język obcy). Wymaga to znajomości języka migowego ze strony nauczyciela języka obcego bądź obecności na lekcji tłumacza języka migowego.

IX. Uczeń posiada podstawową wiedzę o krajach, społeczeństwach i kulturach społeczności, które posługują się danym językiem obcym, ma świadomość związku między kulturą własną a obcą oraz wrażliwość międzykulturową

W kształtowanie wiedzy o krajach i kulturach, gdzie używany jest dany język, warto włączać elementy wiedzy o ich mieszkańcach z dysfunkcją słuchu – codziennym życiu, osiągnięciach czy trudnościach.

X. Uczeń dokonuje samooceny i wykorzystuje techniki samodzielnej pracy nad językiem

Jedną z technik samodzielnej pracy wyjątkowo trudną dla

ucznia jest samodzielne przygotowanie notatek. Uczeń z dysfunkcją słuchu nie jest w stanie tego zrobić w czasie lekcji, ponieważ jego uwaga skoncentrowana jest na odczytywaniu z ust lub obserwacji nauczyciela używającego języka migowego. Konieczne jest zatem, aby notatkę dla ucznia przygotowywał asystent – skryba lub inni uczniowie uczestniczący w tej samej lekcji. Jeśli nie jest to możliwe, wówczas uczeń powinien mieć zapewnioną możliwość otrzymania planu lekcji i najważniejszych informacji z jej przebiegu (handout) od nauczyciela lub wykonania kserokopii notatek innego ucznia.

Jednym z celów edukacji językowej jest kształtowanie autonomii oraz samowiedzy ucznia i cel ten powinien być realizowany także w odniesieniu do uczniów z dysfunkcją słuchu. Nadopiekuńczość i chęć wyręczenia, choć mogą przynosić dobre rezultaty bieżące, nie służą rozwojowi osoby. Należy zatem zachęcać uczniów do aktywności w poszukiwaniu źródeł uczenia się języków obcych, stwarzać im możliwość udziału w zajęciach pozalekcyjnych czy w wyjazdach zagranicznych.

XI. Uczeń współdziała w grupie

Uczniowie z dysfunkcją słuchu powinni mieć możliwość pracy w grupach zróżnicowanych (nie tylko w grupie osób z tą samą dysfunkcją czy innymi), powinni być włączani w prace projektowe i grupowe, co zarówno im, jak i innym uczniom stwarza okazję do nabywania nowych kompetencji społecznych (np. porozumiewania się z osobą z dysfunkcją słuchu, uwrażliwienia na specjalne potrzeby związane z czasem trwania pracy, choćby czekanie na zakończenie wypowiedzi kolegi/koleżanki z trudnościami w mówieniu, szukanie kreatywnych sposobów włączenia w prace uczniów z dysfunkcjami sensorycznymi, np. amatorskie tworzenie napisów do filmów).

XII. Uczeń korzysta ze źródeł informacji w języku obcym nowożytnym

Uczniowie z dysfunkcją słuchu powinni mieć możliwość korzystania ze źródeł informacji w formie odpowiednio dostosowanej do ich potrzeb (strony internetowe zaprojektowane zgodnie z normą WCAG, materiały zawierające analogiczne wersje wizualne i do odsłuchu, np. książki hybrydowe).

W edukacji uczniów z dysfunkcją słuchu szczególnie ważne jest korzystanie z najnowszych osiągnięć technologicznych ułatwiających porozumiewanie się, np. tych powszechnie dostępnych (tablet, komputer czy iPhone), które mogą skutecznie pomagać w komunikowaniu się z wykorzystaniem elementów pisma, umożliwić szybkie

wyszukanie frazy w słowniku online czy pomóc w gromadzeniu materiałów dodatkowych do pracy indywidualnej. W obudowie dydaktycznej współczesnych podręczników często występują także oprogramowania do tablic multimedialnych umożliwiające wyświetlanie stron podręcznika na tablicy interaktywnej, co pozwala uczniom wygodniej śledzić przebieg zajęć.

XIII. Uczeń stosuje strategie komunikacyjne, w tym kompensacyjne

W edukacji uczniów z dysfunkcją słuchu kształcenie kompetencji komunikacyjnych jest szczególnie istotne – ma dać im pełne przekonanie, że uczą się języka nie dla szkoły ani egzaminów, ale dla siebie, by móc poszerzać sieć swoich kontaktów społecznych, rozwijać pasje, poszerzać możliwości zawodowe. Strategie kompensacyjne (upraszczanie formy wypowiedzi, wykorzystywanie środków niewerbalnych) są naturalnymi elementami tej komunikacji i uznanie ich rangi ze strony nauczyciela może być dla ucznia z dysfunkcją słuchu ważnym źródłem wsparcia.

XIV. Uczeń posiada świadomość językową

Świadomość językową ucznia i jego rówieśników warto kształtować także z uwzględnieniem języków migowych.

Zakończenie

Sytuacja edukacyjna dzieci i młodzieży z dysfunkcją słuchu w ostatnich dekadach zmienia się bardzo wyraźnie, co związane jest z nowymi osiągnięciami technologicznymi i wzrostem wiedzy o medycznych i psychopedagogicznych aspektach funkcjonowania tej grupy osób. Wymaga to także zmian w zakresie dydaktyki nauczania języków obcych (surdoglottodydaktyki). Diagnoza i prognozowanie możliwości nabywania przyszłych kompetencji językowych przez uczniów z dysfunkcją słuchu powinny mieć charakter dynamiczny, uwzględniający zmianę czynników związanych z dysfunkcją słuchu (np. zakup nowych aparatów słuchowych, wszczepienie implantu czy pogorszenie się ogólnego stanu zdrowia) oraz czynnikami osobowymi i społecznymi (wzrost poziomu autonomii, zmiana przekonań o uczeniu się języka obcego, zmiana w zakresie wsparcia społecznego, rodzinnego czy rówieśniczego). Uczeń z dysfunkcją słuchu ma prawo do rzetelnej edukacji i oceny poziomu swoich kompetencji w odniesieniu do norm dla danego poziomu językowego. Różnice polegają na wybraniu innych ścieżek dojścia do celu, a nie na zmianie celu nauczania i oczekiwań dotyczących wiedzy oraz kompetencji.

BIBLIOGRAFIA

- Domagała-Zyśk, E., Karpińska-Szaj, K. (2011), *Uczeń z wadą słuchu w szkole ogólnodostępnej. Podstawy metodyki nauczania języków obcych*, Kraków: Impuls.
- Domagała-Zyśk, E. (red.) (2013), *English as a foreign language for the deaf and hard-of-hearing persons in Europe*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Domagała-Zyśk, E., Podlewska, A., *Strategies of oral communication of deaf and hard-of-hearing (DHH) Non-native English Users* (w druku).
- Domagała-Zyśk, E. (2009), *Lekcje i zajęcia języka obcego dla uczniów niepełnosprawnych*, [w:] H. Komorowska (red.), *Skuteczna nauka języka obcego. Struktura i przebieg zajęć językowych*, Warszawa: Wydawnictwo CODN, s. 232–246.
- Domagała-Zyśk, E. (2013a), *Wielojęzyczni. Studenci niesłyszący i słabosłyszący w procesie uczenia się i nauczania języków obcych*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Domagała-Zyśk, E. (2014), *Surdoglottodydaktyka. Lekcje i zajęcia językowe dla uczniów niesłyszących i słabosłyszących*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Domagała-Zyśk, E., Kontra, E.H. (red.) (2016), *English as a foreign language for deaf and hard-of-hearing persons. Challenges and strategies*, Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Pritchard, P. (2013), *Teaching of English to deaf and severely hard-of-hearing pupils in Norway*, [w:] E. Domagała-Zyśk, *English as a foreign language for deaf and hard-of-hearing persons in Europe*, Lublin: Wydawnictwo KUL.

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. z dn. 24.02.2017, poz. 356).
- Smolik, M., Poszytek, P. (2017), *Komentarz do podstawy programowej przedmiotu język obcy nowożytny*, [w:] Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język obcy nowożytny, Warszawa: MEN-ORE.

DR HAB. EWA DOMAGAŁA-ZYŚK, PROF. KUL Pedagog, anglistka, pracuje w Katedrze Pedagogiki Specjalnej KUL. Od 1999 r. prowadzi specjalistyczny lektorat języka angielskiego dla studentów niesłyszących i słabosłyszących oraz systematyczne międzynarodowe badania naukowe w tym zakresie, które doprowadziły do sformułowania podstaw surdoglottodydaktyki języka obcego. Jest autorką m.in. monografii *Wielojęzyczni. Studenci niesłyszący i słabosłyszący w procesie uczenia się i nauczania języków obcych* (2013) oraz *Surdoglottodydaktyka. Lekcje i zajęcia językowe dla uczniów niesłyszących i słabosłyszących* (2014), redaktorką kilku monografii wieloautorskich i autorką ponad 100 artykułów z zakresu pedagogiki specjalnej w języku polskim, angielskim, hiszpańskim i czeskim.

Wirtualna wymiana dla edukacji włączającej uczniów z uszkodzeniami słuchu¹

KATARZYNA KARPIŃSKA-SZAJ
JOANNA PITURA

Specjalne potrzeby edukacyjne uczniów z uszkodzeniami słuchu na lekcjach języka obcego są o tyle szczególne, że nie tylko obejmują działania usprawniające naukę języka obcego, lecz także mają wymiar terapeutyczny. Celem artykułu jest wskazanie możliwości kształcenia językowego w szkołach ogólnodostępnych w obu tych aspektach: edukacyjnym i terapeutycznym.

W Europejskim systemie opisu kształcenia językowego (2001) zdefiniowano i skategoryzowano poziom językowych kompetencji komunikacyjnych na poszczególnych etapach kształcenia językowego w krajach europejskich. Dokument ten, podobnie jak inne regulacje prawne obowiązujące w poszczególnych państwach (np. podstawy programowe), określa edukacyjny wymiar kształcenia językowego, jakim jest rozwijanie kompetencji komunikacyjnej w wybranym języku. Dla uczniów z niepełnosprawnością, a w szczególności dla uczniów z uszkodzeniami słuchu, nauka języka obcego może mieć wymiar terapeutyczny. Przejawia się on w działaniach rehabilitacyjnych, mających na celu usprawnianie porozumiewania się w języku ojczystym oraz rozwijanie sprawności poznawczych. Wszak poznawanie rzeczywistości dostępnej za pośrednictwem języka może być wzmacniane także poprzez poznawanie nowego systemu językowego. Warunkiem takiego terapeutycznego oddziaływania nauki języka obcego jest świadomość specyfiki trudności, z którymi boryka się uczeń z uszkodzonym słuchem, oraz potencjalnych korzyści dla jego ogólnego rozwoju, w tym funkcjonowania w języku ojczystym. Tymczasem nauczycielom języka obcego często brakuje źródeł inspiracji do przygotowania i organizowania nauczania, które spełnia owe edukacyjne i terapeutyczne cele.

Wirtualna wymiana dla edukacji włączającej uczniów z uszkodzeniami słuchu jest tematem projektu badawczo-edukacyjnego, którego celem jest promowanie nauczania włączającego poprzez wskazanie możliwości kształcenia językowego w wymiarze edukacyjnym i terapeutycznym na konkretnych przykładach lekcji języka obcego (angielskiego i francuskiego). W niniejszym artykule omawiamy podstawy koncepcyjne tego projektu oraz przedstawiamy główne zalety jego wykorzystania w praktyce nauczania szkolnego. W tym celu najpierw charakteryzujemy specyfikę nauczania/uczenia się języków obcych tej bardzo heterogenicznej grupy uczniów oraz uzasadniamy celowość jej wdrażania w systemie włączającym. Wskazujemy również na potencjał projektowania uniwersalnego dla uczenia się na lekcjach języka obcego w zróżnicowanej klasie. W ostatniej części artykułu prezentujemy zrealizowany w roku akademickim 2017/2018 projekt. Mamy nadzieję, że omawiana inicjatywa edukacyjna okaże się interesująca dla praktyków i badaczy,

¹ W artykule wykorzystano opis projektu edukacyjnego pod tym samym tytułem, zamieszczony na stronie internetowej: inclusivelessons.weebly.com.

którym bliska jest problematyka niepełnosprawności i inkluzji w polskich szkołach.

Specjalne potrzeby edukacyjne uczniów z uszkodzeniami słuchu

Przyswajanie języka przez dzieci z uszkodzeniami słuchu jest trudne do opisanego w ramach określonej kategorii trudności. Funkcjonowanie językowe dziecka z niedosłuchem zależne jest bowiem od jego indywidualnej biografii językowej, w której stopień ubytku słuchu jest tylko jednym z wielu elementów. Równie istotne jest czynnik społeczny, bezpośrednie otoczenie dziecka, środowisko słyszących lub niesłyszących rodzin, które zaważa często na tożsamości językowej dziecka z uszkodzonym słuchem: rehabilitacji w kierunku rozwoju języka fonicznego, kształcenia w dwujęzyczności, stosowania PJM lub SJM czy innych form komunikacji (np. fonogestów)². Istotne są także: skuteczność podjętej rehabilitacji, motywacja i indywidualne predyspozycje psychiczne oraz poznawcze, wcześniejsze doświadczenia szkolne (zob. szersze omówienie tych czynników [w:] Domagała-Zysk, Karpińska-Szaj 2011). Zawsze indywidualny spłot wszystkich tych okoliczności powoduje, że kompetencje językowo-komunikacyjne uczniów o tym samym stopniu niepełnosprawności słuchowej nie mogą (i nie powinny) być porównywane. W każdym przypadku uszkodzenie słuchu implikuje odmienne, specjalne potrzeby ucznia w jego edukacji (nie tylko) językowej.

Powszechnie uważa się, że deficyt słuchu oznacza głównie trudności komunikacyjne, których doświadcza zarówno uczeń, jak i jego otoczenie. Poważny uszczerbek słuchu i związane z nim często niedobory językowe nie tylko jednak wiążą się z trudnościami komunikacyjnymi (niewyraźną mową lub jej brakiem, trudnościami w odbiorze informacji przekazywanej ustnie), lecz także wpływają na sposób funkcjonowania poznawczego ucznia niesłyszącego. Oznacza to, że głównym problemem niesłyszących jest „słowo” – jego znaczenie, pojęcie, kontekstowe użycie, a nie „głos” – możliwości poprawnej artykulacji i porozumiewania się³.

Usterki artykulacyjne, niewyraźna wymowa, uchybienia gramatyczne – jeśli są one cechami wypowiedzi w języku polskim, to stają się też cechami charakterystycznymi w komunikacji w języku obcym. Te

specyficzne dla danego ucznia cechy zachowań komunikacyjnych w języku pierwszym (którym jest często język polski foniczny, a także język migowy) nie wpływają na wartość nabywanych kompetencji ani nie zmniejszają szans na ich efektywne użycie, jeśli są one skuteczne w komunikacji w języku polskim. Wyzwaniem nauczania/uczenia się jest zatem dążenie do osiągnięcia w obu językach postępów na miarę własnych możliwości i osobistych celów. Oznacza to, że uczeń niesłyszący ma potencjał, by nabywać oraz rozwijać wiedzę i językowe kompetencje komunikacyjne, choć różni się on oczywiście od potencjału jego słyszących kolegów. W trakcie nauki języka obcego uczniowie z uszkodzeniami słuchu będą mieli problemy analogiczne do tych napotykanymi w nauce języka polskiego. Są to problemy z właściwą wymową, pamięcią werbalną i rozumieniem pojęć, a także trudności związane z konceptualizacją rzeczywistości pozajęzykowej, ze sprawowaniem kontroli nad przebiegiem wypowiedzi ustnej i pisemnej, trudności z rozumieniem na poziomie dekodowania tekstu lub/i osadzenia go w dyskursie. Specyfika tych trudności może być bardzo różnorodna, związana z możliwościami ich kompensowania, może ujawniać się na różnych etapach nauki (zob. przykłady i możliwości kompensowania takich trudności [w:] Domagała-Zysk, Karpińska-Szaj 2011 i Karpińska-Szaj 2013: 110–123). Nauka nowego języka zawsze, choć w różnym stopniu, sprzyja rozwojowi kompetencji uczenia się, poszerzaniu repertuaru strategii komunikacyjnych i kompensacyjnych, pogłębianiu wiedzy o świecie. W tym właśnie zakresie możliwe jest zaproponowanie działań terapeutycznych, które mogą dostarczyć uczniowi dodatkowych bodźców wpisujących się w indywidualną rehabilitację języka i mowy.

Specjalne potrzeby edukacyjne uczniów z uszkodzeniami słuchu na lekcji języka obcego są więc o tyle szczególne, że nie tylko dotyczą działań nakierowanych na rozwój kompetencji komunikacyjnej w języku obcym, lecz także obejmują starania o rozwój świadomości językowej, doskonalenie kompetencji w języku ojczystym i rozwijanie kompetencji uczenia się języków. Odpowiedzią na te wyzwania może być wdrażanie środowiska szkolnego do nauczania włączającego przy spełnianiu celów integracji społecznej i respektowaniu zasady indywidualizacji obejmującej pewne założenia edukacyjne i terapeutyczne.

² PJM (Polski Język Migowy) to naturalny dwuklasowy język migowy, posiadający własną gramatykę. SJM (system językowo-migowy) jest systemem znaków miganych polegającym na połączeniu języka polskiego i migów uzupełnianych alfabetem palcowym. Fonogesty to ruchy ręki towarzyszące mówieniu, wspomagające odczytywanie mowy z ust.

³ „Nie głos, ale słowo jest prawdziwym problemem niesłyszących” – ta teza sformułowana przez Orina R. Cornetta (zob. Krakowiak, Multan 2006: 8) stała się hasłem przewodnim badań nad kształceniem językowym i rehabilitacją osób z uszkodzeniami słuchu. Oddaje ona bowiem trudne do logopedycznej diagnozy i terapii wyzwanie kształcenia reprezentatywnej funkcji języka związanej z budowaniem wiedzy o świecie.

Zasady edukacji włączającej w perspektywie kształcenia językowego uczniów z niepełnosprawnością słuchu

Zwolennikom edukacji włączającej znany jest model Tima Knostera (2003, zob. także Bogucka, Al-Khamisy 2009), który jest przykładem respektowania zasady komplementarności warunków działania szkoły równych szans. Warunkiem podstawowym jest odpowiednia wiedza odnosząca się do znajomości sposobów kształcenia w różnorodnym środowisku oraz wiedza organizacyjna: znajomość prawa czy możliwości wdrażania odpowiednich strategii pracy. Równie ważny warunek odnosi się do umiejętności wprowadzania kształcenia włączającego z uwzględnieniem odpowiednich środków, bodźców i wsparcia. Wsparciem tym są nie tylko aspekty materialne – chodzi przede wszystkim o opinie specjalistów, współpracę z poradnią/terapeutami dziecka, pomoc rodziców, zaangażowanie w rehabilitację całego zespołu szkolnego. Zasady opisane w tym modelu dotyczą przede wszystkim przygotowania środowiska szkolnego do nauczania włączającego.

W kontekście nauczania/uczenia się języków obcych w realizacji celów edukacji włączającej ważne jest, aby zajęcia z języka obcego były planowane i projektowane z myślą o różnorodności. Oznacza to, że powinny się one odnosić tak do uczniów z niepełnosprawnością, jak i do uczniów pełnosprawnych, czyli – najogólniej rzecz ujmując – do całej klasy, a nawet do całego środowiska szkolnego. Jest to oczywiście podstawowa zasada, odnosząca się do całego różnorodnego środowiska klasy, w nauczaniu wszystkich przedmiotów, ale ze względu na specyfikę języka obcego nauczanie włączające może być realizowane w szczególny sposób poprzez:

- poruszanie problematyki związanej z niepełnosprawnością (w opisywanym tu przypadku – z niepełnosprawnością słuchową): osvajanie ze słownictwem związanym ze specyfiką i z potrzebami osób niesłyszących, objaśnianie możliwości komunikacji z osobami z uszkodzonym słuchem, podstawy i charakterystyka języka migowego,
- wchodzenie w interakcje komunikacyjne z uczniami niesłyszącymi w klasie (wybór sposobu komunikacji zależy od profilu językowego niesłyszących kolegów),
- rozwijanie postawy otwartości i tolerancji: tematyka zajęć nie musi być ściśle związana z niepełnosprawnością słuchową, postawy takie można także rozwijać, proponując treści ogólne, ale wyodrębniając z nich odpowiednie aspekty (np. akceptacja różnorodności kulturowej, rozwiązywanie konfliktów, ochrona przyrody, pomoc zwierzętom),

- zwracanie uwagi na elementy systemu języka obcego w porównaniu z językiem polskim (np. użycie czasów gramatycznych, zasady słowotwórstwa, stopniowanie przymiotników),
- zwracanie uwagi na cechy dyskursu istotne w rozwijaniu kompetencji pragmatycznej (np. rozumienie zasad komunikacji grzecznościowej),
- uwypuklanie znaczenia powiązania zasad gramatycznych z ich użyciem w dyskursie (np. stosowanie czasów przeszłych w odniesieniu do konkretnej sytuacji komunikacyjnej),
- rozwijanie reprezentatywnej funkcji języka (np. rozumienie metafor).

Projektowanie uniwersalne dla uczenia się

Aby zrealizować wymienione wyżej cele edukacyjne i terapeutyczne kształcenia językowego z korzyścią dla wszystkich uczniów (pełnosprawnych i tych z niepełnosprawnością słuchową), istotne jest, by zajęcia szkolne były planowane z myślą o zróżnicowanych potrzebach uczących się. Jest to możliwe dzięki zastosowaniu uniwersalnego projektowania dla uczenia się (ang. *Universal Design for Learning*).

Określenie „uniwersalne projektowanie” (ang. *universal design*) pierwotnie stosowane było w dziedzinie architektury i odnosiło się do identyfikacji barier fizycznych i ich eliminacji poprzez projektowanie otoczenia w taki sposób, by przestrzeń była dostępna dla wszystkich, w tym dla ludzi z niepełnosprawnością. Ten sposób myślenia zaadaptowano na potrzeby edukacji – programy nauczania, materiały dydaktyczne, przestrzeń i technologia informacyjna (edukacyjna i wspomagająca) mogą być zaplanowane tak, by z procesu edukacyjnego skorzystali wszyscy uczniowie o specyficznych potrzebach w tej samej klasie (por. Olechowska 2016).

Jak podaje Center for Applied Special Technology (CAST 2018), w uniwersalnym projektowaniu dla uczenia się istnieją trzy podstawowe zasady, a każda z nich jest uszczegółowiona przez trzy wytyczne, które dokładniej określają sposoby ich wdrażania w procesie edukacyjnym. Pierwsza z nich to zasada zapewnienia wielu sposobów zaangażowania ucznia (*Multiple Means of Engagement*), co ma być osiągnięte poprzez: zwiększanie zainteresowania ucznia, podtrzymywanie jego wysiłku i wytrwałości w procesie edukacyjnym oraz wspieranie samoregulacji. Druga zasada to zapewnienie wielu sposobów prezentowania wiedzy (*Multiple Means of Representation*) poprzez zastosowanie wielu możliwości odbierania informacji, różnych opcji wyjaśniania języka i symboli, różnorodnych sposobów pozwalających uczniowi zrozumieć materiał.

Ostatnia zasada to zapewnianie uczniowi wielu możliwości aktywności i wyrażania się (*Multiple Means of Action and Expression*) poprzez zaplanowanie wielu form aktywności, komunikacji i funkcji wykonawczych. Szczegóły na stronie <http://udlguidelines.cast.org>.

Zasady projektowania uniwersalnego znalazły już zastosowanie w nauczaniu szkolnym. Min Wook Ok i współpracownicy (2017) dokonali przeglądu badań i działań interwencyjnych przeprowadzonych w klasach szkolnych w celu oceny zakresu i jakości inicjatyw edukacyjnych zaprojektowanych na podstawie zasad projektowania uniwersalnego dla uczenia się. Wyniki sugerują, że takie nauczanie potencjalnie może zwiększyć zaangażowanie i dostęp do edukacji uczniów z niepełnosprawnością oraz poprawić ich osiągnięcia. Okazuje się jednak, że efektywność takiego nauczania jest zróżnicowana w przywoływanych badaniach. Autorzy opracowania konkludują, że nauczyciele potrzebują umiejętności i doświadczenia w adaptowaniu nauczania w sposób odpowiadający potrzebom wszystkich swoich uczniów, i wskazują na potrzebę współpracy w zespołach obejmujących nauczycieli, badaczy oraz przedstawicieli administracji szkolnej w procesie wdrażania zasad projektowania uniwersalnego w szkole. Istnieją ponadto opracowania opisujące zastosowanie projektowania uniwersalnego w nauczaniu języka obcego/drugiego, a przykładami prac uwzględniających uczniów, dla których język angielski jest językiem drugim/obcym, są publikacje Rao i Torres (2017) i Rao (2015).

Tak więc zwiększanie świadomości, wiedzy i umiejętności nauczycieli oraz studentów – przyszłych nauczycieli – w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych, projektowania uniwersalnego dla uczenia się, zastosowania w szkole technologii wspomagającej i edukacyjnej może być cenne i stanowić pomoc w planowaniu oraz realizacji lekcji z zachowaniem zasady indywidualizacji i jednocześnie zaspokajając potrzeby wszystkich uczniów (w tym uczniów z uszkodzeniami słuchu). Działania o takim charakterze podjęto w projekcie opisywanym w niniejszym artykule.

O projekcie

Projekt „Wirtualna wymiana dla edukacji włączającej uczniów z uszkodzeniami słuchu” jest międzynarodowym (Polska, Włochy), międzyregionalnym (Kraków, Poznań) oraz wielojęzycznym (polski, angielski, francuski, PJM) projektem badawczo-edukacyjnym. Jest to pierwsza tego typu inicjatywa podejmująca kwestię przygotowania przyszłej kadry nauczycielskiej do pracy z uczniami z uszkodzeniami słuchu, w której pominięto problem odległości i tożsamości kompetencji do opracowania takiego programu.

Celem tej inicjatywy jest zwiększenie kompetencji zawodowych przyszłych nauczycieli języka obcego

poprzez zaangażowanie uczestników projektu w działania edukacyjne w zakresie: problematyki niepełnosprawności słuchowej, edukacji włączającej, technologii wspomagającej i edukacyjnej, projektowania uniwersalnego dla uczenia się. Aby ten cel osiągnąć, studenci mieli za zadanie opracować zespołowo 45-minutowe lekcje języka obcego (angielski i francuski) na temat niesłyszenia, które po zakończeniu projektu miały być udostępnione nauczycielom języków obcych w polskich szkołach.

Odbiorcą projektowanych lekcji jest klasa, w której są zarówno dzieci słyszące, jak i te z uszkodzonym słuchem. Każda lekcja jest zaprojektowana na konkretnym poziomie językowym: A1 (klasy IV–VI), A2 (klasy VII–VIII lub I–III gimnazjum), B1 (liceum – poziom podstawowy) lub B2 (liceum – poziom rozszerzony) w dwóch wersjach językowych: angielskiej i francuskiej; w każdej jest również uwzględnione użycie języka polskiego i Polskiego Języka Migowego. W ramach lekcji jest rozwijane słownictwo z zakresu funkcjonowania osób z uszkodzeniami słuchu, produktywność sprawności językowe (produkcja oraz interakcja ustna i/lub pisemna) oraz sprawności receptywne (rozumienie tekstu pisanego i/lub mówionego). Wszystkie lekcje są tak zaprojektowane, by mogły być wykorzystane zarówno na lekcjach z uczniami słyszącymi, jak i z tymi z uszkodzeniami słuchu.

W projekcie uczestniczyły dwie grupy polskich studentek, przyszłych nauczycielek języków obcych: angielskiego i francuskiego. Pierwszą grupę stanowiły trzy studentki Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie (UP), członkinie studentko-doktoranckiego koła naukowego SNEC. Druga grupa objęła pięć studentek magistrantek z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (UAM), uczestniczących w projekcie w ramach seminarium na temat specjalnych potrzeb edukacyjnych.

Projekt zrealizowano w roku akademickim 2017/2018 w czterech etapach. Na pierwszym etapie stworzono partnerstwo na rzecz wsparcia nauczania języka obcego w inkluzji w polskich szkołach. W tym celu do projektu dołączyli partnerzy – dydaktycy-badacze – o różnych kompetencjach umożliwiających realizację tego projektu. Na kolejnym etapie zaprojektowano moduły, materiały i aktywności studentów w projekcie. Kolejny etap to działania wdrożeniowe. W części pierwszej uczestniczki pogłębiały swoją wiedzę o uszkodzeniach słuchu, charakterystyce uczniów języka obcego z uszkodzeniami słuchu, technologii wspierającej tych uczniów oraz projektowaniu uniwersalnym dla uczenia się. W części drugiej uczestniczki pracowały online w parach/zespołach, w skład których wchodziły: jedna studentka z UP i jedna lub dwie studentki z UAM. Zadaniem

studentek na tym etapie było opracowanie wspomnianych 45-minutowych lekcji do wykorzystania przez nauczycieli w polskich szkołach na lekcjach języka angielskiego i francuskiego. Na ostatnim etapie projektu lekcje zostały opublikowane na stronie internetowej inclusivelessons.weebly.com, podjęto też akcję promocyjno-informacyjną oraz dokonano ewaluacji projektu.

W projekcie wykorzystano dwie bezpłatne platformy internetowe: Wikispaces (www.wikispaces.com) – w celu organizacji treści i interakcji w projekcie, oraz Edmodo (www.edmodo.com) – umożliwiającą komunikację organizatorów z uczestnikami projektu, przysyłanie informacji o zadaniach do wykonania, terminach prac oraz informację zwrotną o efektach pracy.

Podsumowanie

Przedstawiony projekt wpisuje się w cele nauczania/uczenia się włączającego i jego promowania już w trakcie kształcenia zawodowego przyszłych nauczycieli. Dzięki projektowi uczestnicy pogłębili wiedzę i rozwinęli umiejętności w zakresie wspomagania uczenia się i nauczania języka obcego (na przykładzie angielskiego i francuskiego) wśród dzieci i młodzieży niesłyszącej i niedosłyszącej w polskich szkołach. Dzięki temu osoby realizujące projekt miały okazję rozwijania kompetencji zawodowych tak, by w przyszłości tworzyć warunki edukacyjne sprzyjające różnorodności i włączeniu w proces edukacyjny wszystkich uczniów. Dzięki projektowi nastąpiła wymiana wiedzy i umiejętności na dwóch poziomach. Po pierwsze, w celu wdrożenia projektu wiedzę dzielili się wykładowcy-partnerzy, specjaliści w wybranych dziedzinach (specjalne potrzeby edukacyjne, edukacja włączająca, technologia wspierająca i edukacyjna, projektowanie uniwersalne dla uczenia się). Po drugie, studenci, pracując zdalnie w zespołach, uzupełniali i rozwijali swoje umiejętności z zakresu specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów z uszkodzeniami słuchu i nauczania włączającego oraz technologii edukacyjnej w nauczaniu języków obcych.

Skupienie w projekcie wykładowców i studentów, postawienie wszystkim wyzwań edukacyjnych, wizja wspólnego celu oraz stworzenie przestrzeni do kreatywności dały niezwykle rezultaty – uczenie się i rozwój partnerów (wykładowców) i studentów (uczestników projektu) oraz przygotowane lekcje, które mogą być źródłem inspiracji dla nauczycieli w pracy w systemie włączającym – z korzyścią edukacyjną i terapeutyczną dla wszystkich uczniów.

BIBLIOGRAFIA

→ Bogucka, J., Al-Khamisy, D. (red.) (2009), *Szkoła dla wszystkich. Uczeń niepełnosprawny w szkole ogólnodostępnej*, Warszawa: Wydawnictwo CMPPP.

- CAST (2018), *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2* [online] [dostęp 11.08.2018] <udlguidelines.cast.org>.
- Domagała-Zyśk, E., Karpińska-Szaj, K. (2011), *Uczeń z wadą słuchu w szkole ogólnodostępnej. Podstawy metodyki nauczania języków obcych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Europejski system opisu kształcenia językowego 2001 (2003), Warszawa: CODN.
- Karpińska-Szaj, K. (2013), *Nauczanie języków obcych uczniów z niepełnosprawnościami w szkołach ogólnodostępnych*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Knoster, T. (2003), *Practical application of functional behavioral assessment in schools*, [w:] G. Dunlap, L. Bambara (red.), *Positive behavior support: Critical articles on improving practice for individuals with severe disabilities*, Austin TX: PRO-ED, s. 81–91.
- Krakowiak, K., Dziurda-Multan, A. (red.) (2006), *„Nie głos, ale słowo...” Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Ok, M.W., Rao, K., Bryant, B.R., McDougall, D. (2017), *Universal design for learning in pre-K to grade 12 classrooms: A systematic review of research*, „Exceptionality”, nr 25 (2), s. 116–138 <doi.org/10.1080/09362835.2016.1196450>.
- Olechowska, A. (2016), *Specjalne potrzeby edukacyjne*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rao, K. (2015), *Universal design for learning and multimedia technology: Supporting culturally and linguistically diverse students*, „Journal of Educational Multimedia and Hypermedia”, nr 24 (2), s. 121–137 [online] [dostęp 11.08.2018] <scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/41065/1/RaoK_UDLMultimediaTech_PostPrint.pdf>.
- Rao, K., Torres, C. (2017), *Supporting Academic and Affective Learning Processes for English Language Learners with Universal Design for Learning*, „TESOL Quarterly”, nr 51(2), s. 460–472, <doi.org/10.1002/tesq.342>.

PROF. DR HAB. KATARZYNA KARPIŃSKA-SZAJ Kierownik Zakładu Akwizycji Języka w Instytucie Filologii Romańskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Przewodnicząca Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego. Autorka i współautorka wielu prac naukowych z dydaktyki językowej dotyczących m.in. nauczania języków obcych uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, kształcenia nauczycieli języków obcych, rozwijania kompetencji czytania i pisanie w języku obcym.

DR JOANNA PITURA Adiunkt w Katedrze Cyfrowej Edukacji Językowej Instytutu Neofilologii Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie, opiekun naukowy Studenckiego Koła Naukowego SNEC. Prowadzi badania dotyczące uczenia się i nauczania języka obcego wspomaganego technologią, specjalnych potrzeb edukacyjnych i projektowania uniwersalnego w edukacji.

iCommunicator w pracy z uczniami niesłyszącymi

MAŁGORZATA ŁUSZCZ

Ograniczenie dostępu do aplikacji (ze względu na niedostępność systemu Windows) może być czynnikiem utrudniającym użycie jednego z najpopularniejszych współczesnych narzędzi wspierających naukę języka angielskiego wśród osób głuchych i głuchoniemych. Rozwiązaniem może być w tym zakresie iCommunicator.

Dynamiczny postęp technologiczny i rewolucja cyfrowa przyniosły szereg korzystnych rozwiązań nowej generacji dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Jednym z takich rozwiązań jest iCommunicator – amerykańsko-kanadyjskie narzędzie konwertujące mowę na język migowy. Celem projektu było ułatwienie nauki języka angielskiego osobom z problemami ze słuchem, a jego głównym zadaniem pozostaje promowanie niezależnej komunikacji między osobami niesłyszącymi i niedosłyszącymi a pozostałymi członkami społeczeństwa. Narzędzie to zachęca uczniów do zwiększenia umiejętności czytania i pisanie poprzez tłumaczenie języka angielskiego na kilka sposobów, w tym konwersji mowy na tekst, język migowy, tekstu na obraz (video) oraz głosu (mowy) lub tekstu na głos generowany komputerowo. Stosowanie iCommunicatora daje możliwość używania wbudowanego słownika z dostępem do synonimów i antonimów, a za pełną mobilność odpowiada m.in. połączenie narzędzia z siecią globalną, co umożliwia uczniom wyszukiwanie informacji w internecie w celu uzupełnienia wiedzy.

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie i omówienie zalet stosowania iCommunicatora jako narzędzia wspierającego pracę z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Nauka angielskiego dla osób z problemami ze słuchem dzięki takim rozwiązaniom staje się łatwiejsza, a system komunikacji bardziej sprawny, co skutkuje zarówno lepszymi wynikami w nauce języka angielskiego, jak i większymi możliwościami dalszego rozwoju językowego. Jeszcze do niedawna osoby z niepełnosprawnością słuchową nie mogły uczęszczać do wielu szkół publicznych ze względu na niedużą liczbę placówek, które mogą przyjmować takich uczniów, i małą dostępność tłumaczy języka migowego. Prace nad upowszechnieniem edukacji doprowadziły do stanu, w którym szkoły i placówki edukacyjne są dostępne, a rozwiązania systemowe sprzyjają włączaniu w system edukacji osób wcześniej z niego wykluczanych.

Według koncepcji Ministerstwa Edukacji Narodowej (2018) kategoria specjalnych potrzeb edukacyjnych dziecka odnosi się do sposobu oddziaływania na ucznia, którego niezależność i zdolność do normalnego funkcjonowania są zaburzone z powodu niepełnosprawności lub choroby. Do kategorii uczniów wymagających szczególnej opieki dołączono uczniów zdolnych, których potrzeby rozwojowe również wymagają spełnienia przez placówki dodatkowych warunków. Problem zorganizowania efektywnego kształcenia zarówno dla dziecka z niepełnosprawnością, jak i dla dziecka wybitnie zdolnego, niezależnie od wieku ucznia, stanowi przedmiot rozważań

prawno-administracyjnych oraz analiz i badań warunków sprzyjających rozwojowi integralnemu.

Badania i analizy prowadzone niezależnie przez różne instytucje nierzadko przynoszą cenne informacje o innowacjach wspierających niezależność uczniów. Wśród oferowanych instytucjonalnie rozwiązań wymienić można (ORE 2018):

- ośrodki wychowawcze (np. SOSW, SOW i ORW);
- skuteczne sposoby wspierania uczniów z trudnościami w komunikacji językowej;
- systemy wsparcia dzieci z zaburzeniami lękowymi;
- modele współpracy instytucji i placówek oświatowych realizujących kształcenie dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;
- modele pracy z dziećmi niewidomymi i słabowidzącymi.

Jedno z ważniejszych zaleceń wynikających z analizy sposobu i metod kształcenia dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi dotyczy grafiki dotykowej, niezbędnej w pracy z uczniami niedowidzącymi oraz niewidzącymi i jednocześnie bardzo ważnego narzędzia w pracy z dziećmi niesłyszącymi i słabosłyszącymi. Za szczególne rozwiązania w kwestii wsparcia uczniów ze specjalnymi potrzebami odpowiedzialni są dyrektorzy placówek oświatowych, jednak zwykle brakuje im specjalistycznych opracowań odnoszących się do wykorzystania poszczególnych aplikacji komputerowych i mobilnych.

Określenie „uczniowie niedosłyszący” odnosi się do osób, które posługują się mową dźwiękową i jednocześnie mają trudności z jej odbiorem. Uczniowie i studenci niesłyszący stanowią natomiast grupę, dla której język dostępny jest tylko w formie pisanej. Trudności napotykają oni najczęściej przy ekspresji dźwiękowej – mowa ucznia niesłyszącego może być niewyraźna do tego stopnia, że nie jest zrozumiała dla odbiorcy (Domagała-Zysk 2003, 2014, 2015). Konsekwencją problemów z mową i ze słuchem jest brak możliwości realizowania zadań edukacyjnych wynikających z założeń programowych.

Dyrektor Centrum Kształcenia i Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych w Siedlcach, Beata Gulati (2013: 131), analizując sytuację uczniów z niepełnosprawnością słuchową, zauważa, że „najczęściej wybieraną formą wsparcia jest udział tłumaczy języka migowego”. Rozwiązania tego typu mogą pomóc jedynie w sposób ogólny, pozwalając uczniom niepełnosprawnym słuchowo odnaleźć się w rzeczywistości szkolnej. Tłumacz języka migowego nie zawsze jednak może być obecny przy uczniu, w związku z czym należy szukać rozwiązań wspierających codzienne funkcjonowanie ucznia, usprawniające jego komunikację i naukę języka angielskiego. Zajęcia oferowane osobom z niepełnosprawnością słuchową w 90 proc. odbywają

się z pomocą tłumacza języka migowego, a usprawnienia technologiczne stanowią jedynie ok. 10 proc. wykorzystywanego wsparcia.

Nierzadka jest opinia, że „nauczanie języków obcych uczniów niesłyszących w Polsce podejmowane jest w różnych instytucjach, ale, jak dotychczas, brak jest jakichkolwiek prób teoretycznej refleksji nad tą problematyką” (Domagała-Zysk 2015: 131). Proces nauczania odbywa się zatem w sposób najprostszy – przy udziale osób trzecich, co w znacznym stopniu osłabia poczucie niezależności ucznia. Wprowadzenie rozwiązań technologicznych usprawniających komunikację na zajęciach i poza rzeczywistością szkolną mogłoby poprawić ogólną sytuację osób z dysfunkcją słuchu i doprowadzić do znacznie szybszej nauki języków obcych.

Uczenie się języków obcych przez osoby z trudnościami ze słuchem było przez długi czas niemożliwe w edukacji systemowej: „Przez prawie cały wiek XX uczniowie i studenci z uszkodzeniami słuchu nie uczyli się języków obcych – nie tylko w Polsce, ale i w innych krajach Europy Środkowej, gdzie nauka języka obcego była obowiązkowym przedmiotem dla uczniów słyszących” (Domagała-Zysk 2015: 27). Możliwości nauczania języka angielskiego były bardzo ograniczone m.in. z powodu niewielkiej liczby tłumaczy języka migowego, a przede wszystkim ze względu na brak odpowiednich rozwiązań metodycznych.

Uczniowie słabosłyszący i niesłyszący, mający stosowne orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, korzystają z podręczników, materiałów edukacyjnych i ćwiczeniowych dostosowanych do ich potrzeb i możliwości psychofizycznych (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. Dz.U. z 2017 r., poz. 1578). Jednym z kluczowych rozwiązań w zakresie poprawy dostępności nauczania języków obcych od 2013 r. w Polsce pozostaje program Open Learning To Sign Language, realizowany w ramach projektu Transfer of Innovation (Rawecka 2015: 111–115). Inicjatywa wspiera naukę języka angielskiego oraz języka migowego – m.in. hiszpańskiego, polskiego i włoskiego.

Rozwiązaniem technologicznym wspierającym proces nauczania języka jest na przykład automatyczny tłumacz języka migowego, który tłumaczy wszystkie języki migowe na języki pisane i mówione oraz odwrotnie. W roku 2012 grupa studentów uniwersytetu w Houston opracowała prototyp tłumacza języka migowego o nazwie MyVoice – jedną z jego funkcji jest analiza gestów i ich konwersja do serii obrazów, które mogą zostać zinterpretowane i przetłumaczone (Smith 2018). W XXI w. liczba rozwiązań ułatwiających naukę języka angielskiego osobom niesłyszącym i niedosłyszącym rośnie, a poziom

funkcjonalności projektowanych aplikacji oferuje użytkownikowi coraz szerszy zakres usług, niejednokrotnie wykorzystywanych w edukacji i dydaktyce. Jednak te usprawnienia dla osób z niepełnosprawnością słuchową, wspierające naukę języka angielskiego, mają ograniczony charakter – nie wszystkie są bezpłatne, jak to jest w przypadku iCommunicatora.

W Polsce dostępnych jest niewiele rozwiązań zwiększających efektywność nauki języków obcych przez uczniów z niepełnosprawnością słuchową. Znane są jedynie konwertery mowy na tekst. Duża część aplikacji ułatwiających pracę w różnych językach to narzędzia płatne, a zakres oferowanych przez nie usług często jest nieodpowiedni, chociażby ze względu na brak właściwego odczytu mowy. Niedokładność aplikacji, nawet w wersjach płatnych, nie ułatwia używania języka obcego, ponieważ wielokrotnie błędy systemowe uniemożliwiają płynne posługiwanie się danym językiem tak w mowie, jak i piśmie.

iCommunicator w nauce języka angielskiego osób z problemami słuchowymi

iCommunicator to innowacyjne narzędzie, które promuje niezależną komunikację wśród osób z dysfunkcją słuchu. W aplikacji, poprzez konwersję i analizę (iCommunicator 4.0, 2018), można tłumaczyć teksty na język angielski, dokonując na przykład zamiany:

- mowy na tekst i odwrotnie;
- mowy/tekstu na prezentację wideo języka migowego;
- mowy/tekstu na głos generowany komputerowo.

iCommunicator, podobnie jak inne aplikacje mobilne, ma dostęp do globalnej sieci oraz wbudowany słownik, co znacznie ułatwia naukę języka angielskiego. Po uzyskaniu tłumaczenia na jeden z wybranych sposobów użytkownik może sprawdzić zastosowanie poszczególnych słów, mając dostęp do synonimów, antonimów i definicji. Użytkownik ma więc możliwość zastosowania aplikacji w szkole, pracy i życiu prywatnym, co zgodne jest z ideą promowania niezależnej komunikacji wśród osób z dysfunkcją słuchu.

iCommunicator wpływa na zwiększenie umiejętności czytania i pisanie, a poza tym usprawnia rozumienie języka mówionego. Dostęp do informacji akustycznych oferowany przez aplikację pozwala na skuteczną i efektywną komunikację, co znacząco zwiększa pewność siebie osób z dysfunkcją słuchu. W sumie edukacyjne zastosowanie aplikacji jest tylko jedną z jej możliwości, a scenariusze możliwego wykorzystania funkcjonalności tego narzędzia, określanego mianem rewolucyjnego ze względu na promowanie równego dostępu do komunikacji, obrazują zakres użyteczności aplikacji.

Edukacyjne zastosowanie aplikacji przedstawiono przy użyciu następujących scenariuszy (iCommunicator Solutions 2018):

1. Uczeń uczestniczący w spotkaniu dotyczącym indywidualnego planowania edukacji (IEP) w ramach usprawnień technologicznych prosi o możliwość korzystania z iCommunicatora podczas niektórych zajęć. Zespół planowania IEP ocenia zastosowanie aplikacji, zgadzając się (lub nie) na jej wykorzystanie ze względu na dążenie do zapewnienia niezależności i dostępności komunikacyjnej niezbędnych do przeprowadzania zajęć.
2. Szkoła ma tylko jednego tłumacza języka migowego i kilku uczniów z dysfunkcją słuchu, z których każdy wymaga asysty tłumacza. Ustawienia iCommunicatora umożliwiają zaspokojenie podstawowych potrzeb komunikacyjnych, pozwalając na najbardziej efektywne wykorzystanie czasu i umiejętności tłumaczenia. Narzędzie nie jest zamiennikiem tłumacza i nie powinno być jako takie traktowane – jest to technologia alternatywna, opłacalna z punktu widzenia czasu i dostępności komunikacji.
3. Kilku uczniów szkoły ma problemy z wielozadaniowością z powodu trudności w uczeniu się wynikających z niepełnosprawności. Odczuwają frustrację przez brak niezależności i niemożność pełnego uczestniczenia w zajęciach, wynikającą również z braku informacji. iCommunicator traktowany jest tu jako rozwiązanie wspierające wielozadaniowość – jeśli system jest połączony z monitorem telewizyjnym lub projektorem LCD, to uczeń ma możliwość wizualnej analizy tekstu przetworzonego z mowy, robienia notatek i tworzenia ich kopii po zajęciach. Stosowanie rozwiązania sprzyja zarówno komunikacji, jak i rozwojowi osobistemu ucznia.
4. Uczeń z niepełnosprawnością słuchową posługuje się specjalistycznymi aparatami słuchowymi oraz innymi narzędziami umożliwiającymi przetwarzanie sygnałów, jednak akustyka pomieszczenia, w którym odbywają się zajęcia, jest bardzo słaba, w związku z czym dochodzi do zniekształceń sygnału. W efekcie uczeń nie rozumie prezentowanych treści, a w swoich notatkach często pomija najważniejsze informacje. W konsekwencji ma słabe wyniki w nauce i w testach. iCommunicator może rozwiązać ten problem – aplikacja umożliwia dostęp do informacji, co zwiększa możliwość zrozumienia i przyswojenia wiadomości.
5. iCommunicator jako narzędzie pracy z uczniami może wspierać edukację w sytuacji, kiedy

potrzebni są tłumacze języka migowego w celu zaspokojenia potrzeb uczniów, jednak ich liczba może się okazać niewystarczająca. Szkoła decyduje się wówczas na użytkowanie aplikacji. Oprogramowania używa się w pracy z uczniami, którzy zostali uznani za najlepszych kandydatów do korzystania z aplikacji w celu uzyskania odpowiednich informacji akustycznych.

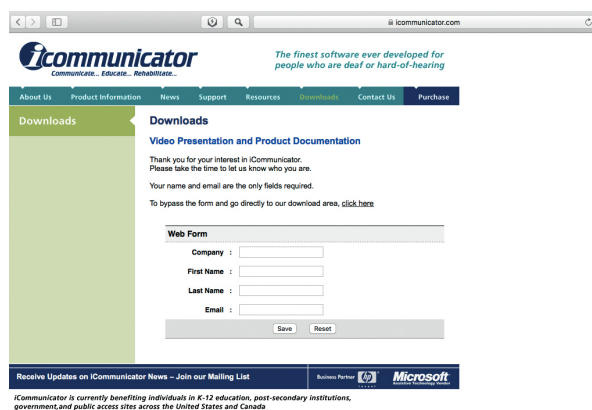
6. Aplikacja może być stosowana również podczas zajęć dodatkowych czy korepetycji, których często potrzebują uczniowie z ubytkiem słuchu. iCommunicator jest skutecznym narzędziem dla ucznia w każdym wieku uczestniczącego w sesjach korepetycji, terapii lub w innych rodzajach zajęć indywidualnych. Posługiwanie się językiem migowym daje dostęp do automatycznego przekładu języka migowego na tekst, głos lub obraz.
7. iCommunicator jest dobrym rozwiązaniem także dla uczniów dorosłych, którzy adaptują się na nowo do systemu edukacji, oraz uczniów z upośledzeniem słuchu używających osobistych aparatów słuchowych lub innych rozwiązań w celu uzyskania informacji niezbędnych w procesie edukacji. Narzędzie zalecane jest jako odpowiednia technologia dla środowiska uczelnianego. Microlink FM jest kompatybilny z systemem LightSpeed FM, którego używa się do wprowadzania głosu/mowy do komputera, dzięki czemu uczniowie mają możliwość konwersji języka migowego na mowę, co zwiększa efektywność uczenia się i nauczania.

iCommunicator może być używany w środowisku edukacyjnym i w wielu innych sytuacjach. Aplikacja może być doskonałym wsparciem dla głuchych i głuchoniemych pracowników, którzy nie mogą uczestniczyć w tradycyjnych sesjach oraz posiedzeniach i na płaszczyźnie codziennej komunikacji z innymi ludźmi. Wśród głównych zalet stosowania iCommunicatora (2018) na polu edukacji wymienić można:

- wsparcie komunikacji bezpośredniej między użytkownikiem a innymi osobami;
- interaktywną komunikację dwukierunkową;
- dostęp do języka migowego;
- możliwość pozyskiwania informacji z różnych źródeł;
- wzrost umiejętności czytania i pisanie;
- równy dostęp do informacji akustycznych;
- kompatybilność z innymi technologiami, w tym FM odpowiedzialną za transmisję na poziomie 216 MHz;
- dostępność do codziennej komunikacji w szkole i miejscu pracy;
- uczestnictwo głosowe w interakcji;

- dostęp do poczty elektronicznej, stron WWW oraz innych dokumentów i rozwiązań korzystających z narzędzia iText.

Dorośli człowiek spędza 45 proc. czasu w ciągu dnia na procesie słuchania, u dziecka jest to około 60 proc. czasu w trakcie lekcji (Wilt 1950). W przypadku ubytku słuchu i innych problemów uniemożliwiających komunikację proces słuchania jest mocno ograniczony, a prowadzenie dyskusji prawie niemożliwe. Te wyzwania komunikacyjne często były poważną barierą w uczeniu się i nauczaniu. Barierę tę skutecznie niweluje stosowanie iCommunicatora (2018). Za poważny minus zastosowania narzędzia można dziś uznać małą jego dostępność dla systemów operacyjnych innych niż Windows: aplikacja w obecnej wersji nie jest dostępna ani na systemy Apple, ani na Linux. Pobranie samej aplikacji jest natomiast niezwykle proste – należy wejść na stronę producenta: www.icommunicator.com w sekcję **downloads**, a następnie uzupełnić formularz, by pobrać narzędzie i obejrzeć film informacyjny (Rys. 1).



RYСУNEK 1. STRONA POBIERANIA PROGRAMU ICOMMUNICATOR 5.0.

Z przewodnika użytkownika i ze strony producenta można się dowiedzieć, że aplikacja software dostępna jest na systemy Windows XP i nowsze, a wymagania sprzętu do obsługi wydają się minimalne, z wyłączeniem nośnika CD, w który obecnie nie wyposaża się laptopów (iCommunicator 4.0a, 2018). Opcje udostępniane po zainstalowaniu obejmują użycie mikrofonu, zapisu minutowego w formie automatycznej, zapis okien tekstowych z częstotliwością co 5-60 minut, mowę, ustawianie rozmów, konwertowanie rozpoznanych słów na słyszalne, generowanie mowy komputerowej, przekazywanie sygnałów akustycznych do urządzenia wspierającego słyszenie, ustawianie rozmów czy zmiany dźwięku (wysokość, szybkość generowanego głosu). Aplikacja oferuje zapis m.in. 24 wiadomości szybkiego mówienia, pomoc w konstruowaniu



RYSUNEK 2. iCOMMUNICATOR – POBRANIE APLIKACJI I URUCHOMIENIE INSTALATORA WWW.ICOMMUNICATOR.COM, [ONLINE] [DOSTĘP: 24.08.2018].

przemówień i tworzenie treści okolicznościowych. Ponadto jednym z ważnych usprawnień jest rozwiązanie iText, wyświetlające teksty pochodzące z dokumentów, wiadomości e-mail, stron www i innych aplikacji, co umożliwia konwersję do postaci zrozumiałej dla osoby z dysfunkcją słuchu.

Prezentacja wideo ze strony producenta pozwala na dokładne zrozumienie sposobów użycia i zalet iCommunicatora jako narzędzia wspierającego proces nauczania i uczenia się, niezależnie od grupy wiekowej uczniów.

BIBLIOGRAFIA

- Domagała-Zyśk, E. (red.) (2014), *Lekcje i zajęcia językowe dla uczniów niesłyszących i słabosłyszących*, Lublin: KUL.
- Domagała-Zyśk E. (2003), *Nauczanie języka angielskiego osób niesłyszących*, „Audiofonologia” T. XXIII/2003, s. 127–133.
- Domagała-Zyśk, E. (2014), *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w środowisku rówieśniczym*, Lublin: KUL.
- Domagała-Zyśk, E. (2015), *Kompetencje w zakresie języka angielskiego studentów niesłyszących i słabosłyszących w opiniach ich lektorów*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej”, nr 9, s. 27–44.
- Gulati, B., Gulati, S. (2007), *Lektorat języka angielskiego dla niesłyszących*, [w:] E. Twardowska, P. Kowalski (red.) *Tożsamość społeczno-kulturowa Głuchych*, Łódź: Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki, s. 129–138.

- iCommunicator V. 4.0. The iCommunicator™ Training Manual (2018), Floryda.
- Rawecka, P. (2015), *Open-otwórz się na języki*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 111–115.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 marca 2018 r. w sprawie wysokości wskaźników zwiększających kwoty dotacji celowej na wyposażenie szkół podstawowych w podręczniki, materiały edukacyjne i materiały ćwiczeniowe dla uczniów niepełnosprawnych, Dz.U. 2-18.611.
- Smith, G., MyVoice (2018), *The Sign Language Translator*, „Prescouter” June 2012, [online] [dostęp 24.08.2018] prescouter.com/2012/06/myvoice-the-sign-language- translator
- Wilt, M.E. (1950), *A study of teacher awareness of listening as a factor in elementary education*, [w:] „Journal of Educational Research”, nr 43 (8), s. 626–636.

NETOGRAFIA

- The iCommunicator™ Version 4.0. (2018), User's Guide, Floryda [online] [dostęp 24.08.2018] <www.icommunicator.com/productinfo/index.html>; [dostęp 25.08.2018] <www.icommunicator.com/productinfo/solutions_apps.shtml>; [dostęp 24.08.2018] <www.icommunicator.com/productinfo/solutions_apps.shtml>.
- Najczęściej zadawane pytania i odpowiedzi dotyczące wsparcia dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (2018), Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej [online] [dostęp 10.08.2018] <men.gov.pl/ministerstwo/informacje/najczesciej-zadawane-pytania-i-odpowiedzi-dotyczace-wsparcia-dzieci-ze-specjalnymi-potrzebami-edukacyjnymi.html>.
- Wydział Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych (2018), Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji [online] [dostęp 10.08.2018] <www.ore.edu.pl/2017/11/specjalne-potrzeby-edukacyjne-materialy-do-pobrania/>.

DR MAŁGORZATA ŁUSZCZ pracuje w Katedrze Cyfrowej Edukacji Językowej Instytutu Neofilologii Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej oraz w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 8 w Krakowie. Zajmuje się szkoleniem nauczycieli, jest autorką materiałów edukacyjnych do nauki języka angielskiego.

Myszka Miki gra w guziki,

czyli wykorzystanie gier językowych w praktycznej nauce języka polskiego studenta niesłyszącego

KAROLINA
RUTA-KORYTOWSKA

Od kilku lat obserwuje się zainteresowanie badaczy, zarówno teoretyków, jak i praktyków, mniejszością językowo-kulturową¹, jaką są osoby niesłyszące. Te z nich, które nie przyswoiły języka pierwszego w stopniu umożliwiającym swobodną komunikację, nazywane są „milczącymi cudzoziemcami”², a analizy ich wypowiedzi w języku polskim pokazują, że popełniają błędy podobne do tych, które występują u obcokrajowców (Jura 2011, Kowal 2011, Ruta 2014).

W niniejszym tekście chciałabym zwrócić uwagę na wykorzystanie gier i zabaw językowych w pracy ze studentem z dysfunkcją słuchu na zajęciach z praktycznej znajomości języka polskiego. Ich specyfika polega na tym, że osoby uczęszczające na tego rodzaju zajęcia, mimo że są Polakami, z powodu niemożliwości naturalnej akwizycji języka fonicznego wynikającej z ograniczonej percepcji słuchowej często mają trudności w posługiwaniu się językiem polskim.

Student niesłyszący – studium przypadku

Student z wadą słuchu zgłosił się na fakultatywne zajęcia z praktycznej znajomości języka polskiego, które prowadzi na Wydziale Filologii Polskiej i Klasycznej UAM w Poznaniu. Studiował historię na III roku studiów licencjackich. Przyszedł do mnie w momencie, gdy promotor jego pracy dyplomowej odrzucił pierwszy rozdział ze względu na liczne błędy językowe, które uniemożliwiały zrozumienie intencji piszącego. Motywacja studenta do uczestnictwa w zajęciach była instrumentalna – chciał zdać egzaminy i zdobyć dyplom. Uczęszczał do klas integracyjnych w szkołach publicznych. Student dużo czytał, najbardziej interesowało go średniowiecze. Problemy, z jakimi się borykał, dotyczyły sprawności produktywnej – pisania. Miał trudności w tworzeniu tekstów głównie ze względu na niską kompetencję w zakresie poprawności gramatycznej. Nieznajomość reguł składni powodowała, że większość jego tekstów była niezrozumiała, liczne były konstrukcje dysmorficzne, zachwiana była spójność tekstu na poziomie lokalnym³.

Niezwykle istotne dla nauczyciela podejmującego pracę z osobą niesłyszącą jest zdobycie informacji o jej wcześniejszych doświadczeniach w uczeniu się języka polskiego. W Polsce system edukacji pozwala na uczestnictwo uczniów z wadą słuchu w klasach integracyjnych. Student również uczęszczał do takiej klasy. Był jedyną osobą w klasie, która miała orzeczenie o ubytku słuchu (głęboki niedosłuch obustronny). W jego rodzinie nie

1 W literaturze przedmiotu z zakresu językoznawstwa, kulturoznawstwa czy socjolingwistyki funkcjonuje wiele określeń odnoszących się do osób z wadą słuchu. Nie jest przedmiotem tego artykułu przybliżanie pełnej nomenklatury. Na potrzeby wywodu będę stosować wymiennie nazwy: „niesłyszący”, „osoba z wadą słuchu”, „osoba z dysfunkcją słuchu”, traktując je synonimicznie.

2 Po raz pierwszy określenia tego użył prof. Marek Świdziński w 2005 r., o czym pisze także J. Kowal (2011).

3 Teksty pisane przez studentów z dysfunkcją słuchu były przedmiotem moich analiz w osobnym artykule (Ruta 2017).

było innych głuchych. Rodzice porozumiewali się z nim w języku polskim, nie znali języka migowego. W wieku dwóch lat otrzymał aparat słuchowy, a gdy miał 12 lat, był implantowany (implant ślimakowy jednostronny). Student nie miał dobrych doświadczeń na wcześniejszych etapach edukacji. Przyczyn tego stanu rzeczy było wiele. Z ważniejszych wymienić należy to, że cały proces dydaktyczny prowadzony był w języku fonicznym, który nie był (i wciąż nie jest) percepcyjnie dostępny dla niego w takim zakresie jak dla osób słyszących. Niska kompetencja w języku polskim powodowała opóźnienia w przyswajaniu wiedzy, nie tylko z literatury i kultury, lecz także z każdego przedmiotu z siatki zajęć obowiązkowych. Niewłaściwe metody nauczania i brak u nauczycieli świadomości funkcjonowania językowego osób niesłyszących, ich możliwości percepcyjnych i nabytych kompetencji językowych przy ograniczonej percepcji słuchowej powodowały, że uczeń kończył szkołę średnią z przeświadczeniem, iż gramatyka języka polskiego jest dla niego za trudna, wręcz niemożliwa do przyswojenia. Zajęcia poświęcone systemowi języka polskiego kojarzą mu się ze znużeniem, z niezrozumieniem materiału. Nic dziwnego, skoro student ten, wspominając lekcje języka polskiego, pamięta jedynie to, że był proszony o wielokrotne zapisywanie na tablicy bądź w zeszytach pełnych paradygmatów odmiany rzeczowników podanych przez nauczyciela. Gdy zapytałam, czy wie, jakiej formy używamy, by utworzyć przeczenie w języku polskim, nie potrafił odpowiedzieć. Zna końcówki fleksyjne, ale nie wie, jakie jest ich funkcjonalne wykorzystanie w zdaniu. Brak możliwości przetwarzania poznawanego materiału gramatycznego powoduje, że nie uruchamiają się w uczącym żadne procesy związane z przyswajaniem języka. Wskutek tego aktywna postawa poznawcza, ciekawość i motywacja w toku tak prowadzonej edukacji słabną, co powoduje, że uczeń przybiera postawę bierną, nie wykazuje zainteresowania zajęciami.

Student potwierdził to, co wynika z częstych badań wśród młodzieży: podręczniki, z których do tej pory korzystał na lekcjach języka polskiego, nie były atrakcyjne dla uczących się ze względu na nudne teksty, często odezwane od rzeczywistości młodych ludzi, jak również ze względu na zbyt obszerny materiał gramatyczny. To właśnie gramatyka stanowi najsilniejszy czynnik demotywujący w uczeniu się języków (Iluk 2013). Pamiętać trzeba, że lekcje języka polskiego nie są przecież lektoratami tak jak w przypadku lekcji języka angielskiego czy niemieckiego, lecz raczej lekcjami na temat literatury i kultury polskiej. Zakres poznawanego materiału gramatycznego jest niezwykle ubogi i jeśli nawet się pojawia, to nie stosuje się metod znanych z glottodydaktyki.

Czynnikiem, który dodatkowo obniżał motywację do nauki, było to, że często student spotykał się z negatywną oceną swoich zadań. Nauczyciel nie tłumaczył, na czym polegają błędy, lecz jedynie zakreślał niepoprawne odpowiedzi i prosił o ich korektę (najczęściej jako zadanie domowe). Rodzice nie potrafili wytłumaczyć źródeł powstania błędów, dlatego najczęściej po prostu poprawiali tekst bez wyjaśniania zagadnień gramatycznych.

Demotywujący dla studenta był również brak kompetencji metodycznych nauczycieli, którzy chcąc dostosować proces dydaktyczny do jego specjalnych potrzeb, modyfikowali poziom wymagań, obniżając go. Podobne działania podejmowane są wobec uczniów o niższym/niskim poziomie intelektualnym. Infantylizacja na poziomie językowym powodowała, że uczeń nie był stymulowany do podejmowania wysiłku intelektualnego. Nauczyciel rzadziej prosił go o wykonanie zadania na forum klasy, wiedząc, że będzie musiał przeznaczyć na ten cel więcej czasu niż w przypadku ucznia słyszącego. Postawa nauczyciela, który motywuje, inspiruje i aktywizuje ucznia była obca studentowi niesłyszącemu. Pamięta on jedynie nauczyciela, którego rola ograniczała się do kontroli (oceny, poprawy) i który nie wykazywał się cierpliwością, nie tłumaczył, nie inspirował.

Negatywne doświadczenia studenta z niższych poziomów edukacyjnych spowodowały, że nie miał wysokiej motywacji, by kontynuować naukę. Znacznie obniżyły również jego samoocenę i wiarę w możliwość nauczania się języka polskiego w stopniu, który będzie mu wystarczał do codziennej komunikacji bez obawy, że zostanie niezrozumiany ze względu na błędy językowe.

Zajęcia, które prowadziłam z tym studentem, miały charakter spotkań indywidualnych. Poziom językowy studentów, którzy zgłosili chęć udziału w omawianych zajęciach, był bardzo różny, więc po pierwszych latach doświadczeń w prowadzeniu zajęć grupowych konieczna była zmiana tej formuły. Każdy ze studentów miał trudności w zakresie różnych podsystemów języka. Chcąc uniknąć braku zainteresowania studentów realizowanym materiałem oraz mając na względzie ich niską motywację wewnętrzną do podnoszenia swoich kompetencji w zakresie posługiwania się językiem polskim, zdecydowałam się na tryb zajęć indywidualnych.

Zanim przystąpiliśmy do pracy, przeprowadziłam wywiad, by zebrać informacje o preferowanych sposobach uczenia się i formach pracy, jak również zainteresowaniach studenta. Oczywiście było, że głównym celem zajęć będzie podniesienie poziomu sprawności czytania ze zrozumieniem i pisanie.

Student pozytywnie oceniał teksty, które miały wysoką wartość informacyjną. W przypadku ćwiczeń wyżej

ceniał te, zmuszały go do aktywności intelektualnej, które pobudzały wyobraźnię i w których mógł sam decydować o tym, jak zadanie zostanie rozwiązane. Zapytany o preferowane gatunki tekstu, wskazał opowiadania historyczne, artykuły prasowe związane z historią i odkryciami archeologicznymi. Student nie wskazał gier ani zabaw, co – w mojej ocenie – wynikało z faktu, że wcześniej nie spotkał się z takimi metodami nauczania. Nie sądził, że mogą być one wykorzystywane na lekcji języka polskiego.

Dla nauczyciela, który pracuje z dorosłym niesłyszącym, ważne jest, by odbudować w nim motywację do nauki, wzbudzić zainteresowanie przedmiotem i chęć do podjęcia jeszcze jednej próby podniesienia swoich kompetencji językowych. Oczywiście jest, że zajęcia nie są prowadzone według żadnego programu dla określonego poziomu zaawansowania językowego. Zakres tematyczny zajęć, jak również materiał językowy traktowane są wybiórczo z uwzględnieniem potrzeb uczącego się. I tak w przypadku opisywanego studenta, biorąc pod uwagę jego potrzebę napisania pracy licencjackiej, największy nacisk położony był na rozwijanie sprawności czytania ze zrozumieniem i pisanie. W zakresie systemu gramatycznego największe trudności pojawiały się w tworzeniu zdań złożonych (podrzędnie i współrzędnie), budowaniu tekstów spójnych na poziomie koherencji i kohezji. Student rozumiał czytane teksty, jednak miał problem z ich streszczaniem czy parafrazowaniem. Nierzadko w pracach, które tworzył, zachwiany był porządek logiczny, co wynikało z licznych usterek na poziomie zależności składniowych.

Gry i zabawy językowe w procesie dydaktycznym

Szukając sposobów na rozbudzenie motywacji studenta do pracy nad ulepszaniem sprawności językowych, postanowiłam wykorzystać te metody, które do tej pory nie były obecne w jego procesie edukacji. Już sama propozycja zrobienia czegoś nowego na zajęciach z języka polskiego była dla niego interesująca. Środki dydaktyczne, które w opinii studenta są najskuteczniejsze, to materiały wizualne i autentyczne teksty źródłowe. Na samym końcu tej listy znajdują się podręcznik i zeszyt ćwiczeń. W pierwszym roku zajęć wypracowałam więc takie metody i środki dydaktyczne, które w największym stopniu odpowiadały oczekiwaniom studenta i dzięki temu mocniej stymulowały zainteresowanie zajęciami i językiem polskim. Wśród tych narzędzi były gry i zabawy językowe⁴.

W pracy ze studentem wykorzystywane były zarówno gry dydaktyczne mające na celu wdrażanie systemu językowego, jak i te, które rozwijają sprawności komunikacyjne (Mróz 2005: 164). Wiele z nich łączyło w sobie oba te rodzaje. Gry dydaktyczne zaliczane są do grup metod problemowych (Motyl 2012: 106), które pozwalają rozwijać zarówno sprawności receptywne (czytanie ze zrozumieniem), jak i produktywne (pisanie). Gry utrwalające system językowy pozwalają rozwijać sprawność tworzenia poprawnych konstrukcji (np. składniowych).

Student znał i lubił szczególnie gry planszowe strategiczne, jednak ze względu na to, że nierzadko do tego typu gier potrzebny jest większy zespół, nie zawsze możliwe było ich wykorzystanie. Student nie lubił zadań wykonywanych na czas. W szkole podstawowej na lekcjach różnych przedmiotów pojawiały się ćwiczenia oparte na rywalizacji, w których wygrywała osoba najszybciej udzielająca odpowiedzi na pytanie nauczyciela. Ze względu na przykład na rozmowy kolegów z ławki nie rozumiał polecenia ani nie był w stanie wykonać zadania.

Gry wykorzystywałam między innymi w bloku zajęć poświęconych składni zdań złożonych. Wcześniej student poznał schematy składniowe wypowiedzi współrzędnie i podrzędnie złożonych. Na etapie ćwiczeń drylujących zaproponowałam grę znaną z dzieciństwa – domino. Jest to gra strategiczno-losowa, w której mogą brać udział dwie osoby, ale sprawdzał się również wariant, w którym student grał sam ze sobą. Zadanie polegało na tym, żeby ułożyć wszystkie kostki tak, by na sąsiednich kostkach był z jednej strony przykład zdania złożonego (podrzędnie lub współrzędnie), a z drugiej strony odpowiadające mu określenie typu wypowiedzenia.

Nie zwracaliśmy na niego uwagi i zaczęliśmy podawać sobie piłkę.	Zdanie podrzędnie złożone okolicznikowe czasu.
Nie byłem w tym mieście od czasu, kiedy chodziłem do przedszkola.	Zdanie podrzędnie złożone okolicznikowe miejsca.
To musi być denerwujące pracować w sklepie, gdzie się wszystko tłucze.	Zdanie podrzędnie złożone przydawkowe.
Wieczorem obejrzałem film z kowbojami, którzy zawsze byli dla mnie bohaterami.	Zdanie podrzędnie złożone okolicznikowe czasu.

4 O funkcjach gier i zabaw, ich celach w procesie dydaktycznym powstało wiele opracowań. Zob. m.in.: prace T. Siek-Piskozub (1994, 1995, 2001), jak również K. Kowalczyk (2016), R. Król (2007), I. Łuc (2010) i prace zbiorowe, np. *Gry i zabawy w kształceniu językowym. Propozycje – scenariusze – projekty* (2000), *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał* (2007).

Innym ćwiczeniem drylującym była zabawa polegająca na tworzeniu wypowiedzi złożonych z wykorzystaniem podanych zdań pojedynczych i wskaźników zespolenia.

Strasznie się nudziłem.
Mogliśmy rozmawiać godzinami.
Zobaczyłem wielkie drzwi.
Słońce oślepiało swoim blaskiem.
Mama i tata nie pozwalają mi chodzić na imprezy.
Mój kolega ciągle je.
Nie chciała mi wierzyć.
Lubiłem oglądać mecze piłki nożnej.
Mam bardzo odważnego kuzyna.
Szybkim krokiem poszedł w przeciwnym kierunku.
Kobieta zaczęła coś podejrzewać.
Zwykle chodzi do pracy piechotą.
Zacząłem kaszleć.
Nie zdążyłem jej wszystkiego powiedzieć.
Wczoraj przyjechał do mnie mój dawny kolega.
Zabronili nam rysowania kredkami po ścianach.
Weszliśmy do środka.
Na stole stała gorąca kawa.

ale
ponieważ
albo
lub
a
dlatego
i
bo
lecz
więc
jednak
zatem

Przykłady:

Kiedy strasznie się nudziłem, ponieważ zabronili nam rysowania kredkami po ścianach.

Wczoraj przyjechał do mnie mój dawny kolega i zawsze mogliśmy rozmawiać godzinami.

Szybkim krokiem poszedł w przeciwnym kierunku, ponieważ słońce oślepiało go swoim blaskiem.

Kiedy zobaczyłem wielkie drzwi i wszedłem do środka, a na stole stała gorąca kawa.

Kobieta zaczęła coś podejrzewać, ponieważ nie chciała mi się uwierzyć, że kiedyś lubiłem oglądać mecze piłki nożnej. Nie zdążyłem jej wszystkiego powiedzieć, ponieważ zacząłem kaszleć.

W wersji trudniejszej tego zadania należało stworzyć opowiadanie zbudowane z wypowiedzi złożonych z zachowaniem spójności logicznej. Mogło być abstrakcyjne. W efekcie powstawały teksty o zabarwieniu humorystycznym, co było dodatkową zaletą – pozwalało studentowi na wykonywanie zadania w poczuciu zabawy.

Innym sposobem ćwiczenia umiejętności tworzenia zdań złożonych była zabawa *Myszka Miki gra w guziki*. Zadaniem było opisanie komiksów znanych studentowi z balonowych gum do żucia w taki sposób, by całą historijkę zamknąć w jednym zdaniu. Celem było rozwijanie umiejętności budowania wypowiedzi wielokrotnie złożonych z zachowaniem porządku logicznego.

Polecenie brzmiało:

Ułóż opowiadanie do poniższych komiksów. Uwaga! Im mniej zdań, tym lepiej. Jeśli uda Ci się napisać całą historijkę w jednym zdaniu, to będziesz mistrzem!



W porze obiadowej Kaczor Donald zanim zjadł, jeszcze dosolił zupę, wówczas głowa jelenia wisząca z kominka zaczął kichać do niego.



Podczas imprezy troje siostrzeńcy zdmuchali tort z świeczkami i mocnym ich wiatrem zrzucił kawałek tortu na twarz Kaczora Donalda, ku zaskoczeniu Daisy.



Myszka Miki obserwowała na latającego pelikana, który uderzył domek dla ptaków i odlatując z tym oderwanym dalej.



Podczas czytania książki zauważył Kaczor Donald, że z sufitu kapie woda podczas deszczu. Wziął parasol i wszedł na drabinie na dach, gdzie przykrył parasolem problematyczną dziurę.



Kiedy Kaczor Donald kopał łopatką ziemię w ogródku i przyleciał ptaszek oraz dziobnął na szelki stracha na wróble. Odleciał z tym zabranym przedmiotem, a spodnie stracha spadło na ziemię.

Uatrakcyjnienie zajęć za pomocą zabawnych ilustracji aktywizowało uczącego się, zwiększało zaangażowanie i pobudzało wyobraźnię. Aktywizacyjna funkcja humoru sprawiła także, że uczeń przyjmował postawę aktywną, co przejawia się w emocjonalnej ocenie zaproponowanego materiału⁵. Komiksy z gum balonowych przywoływały zabawne skojarzenia lub wydarzenia z jego życia.

W bloku zajęć mających doskonalić sprawność pisania wykorzystywałam ćwiczenia, których tworzyłem był materiał wybrany przez studenta. Biorąc pod uwagę jego zainteresowanie historią, jedno zajęcie poświęciliśmy na przybliżenie legend związanych z Poznaniem. W tym celu wykorzystywałam materiały dostępne na stronie: www.poznanskielegendy.pl, na której Paweł Cieliczko – magister historii UAM, autor opowiadań kryminalnych, których akcja dzieje się w Poznaniu, przybliżył dawne dzieje i legendy związane ze stolicą Wielkopolski. Opowiadania te są interesujące nie tylko ze względu na wiele nieznanych studentowi szczegółów, ale także z powodu ciekawie prowadzonej narracji i języka.

Legendy posłużyły jako ćwiczenie czytania ze zrozumieniem oraz pisania:

Proszę przeczytać legendę o poznańskich rurach, a następnie:

- wybrać z niej 20 wyrazów, które według Ciebie są istotne dla tej legendy;
- napisać w punktach przebieg wydarzeń (maksymalnie 8 punktów);

- wykorzystując 20 wybranych wyrazów, napisać streszczenie legendy (maksymalnie 15 zdań).

LEGENDA O POZNAŃSKICH RURACH

Regionalnym wypiekiem, z którego słynie Poznań, są rogale świętomarcińskie, dzisiejsza opowieść dotyczy jednak innego, lokalnego smakołyku, który przez poznaniaków kojarzony jest właśnie z okresem Wszystkich Świętych. Poznańskie **rury**⁶, zwane też **dachówkami**, a przed wojną **trąbami**, właśnie na przełomie października i listopada sprzedawane są z przenośnych kramików, rozstawionych przed bramami wszystkich poznańskich nekropolii.

Dokładnie nie wiadomo, skąd wzięła się tradycja wypiekania poznańskich rur. Nie jest ona na pewno tak stara jak rogali świętomarcińskich, bo pierwsze informacje o tych piernikowych przysmakach pochodzą z okresu międzywojennego. Sprzedawane były początkowo przez zakonnice, nazywano je **trąbami**, a nabyć je można było wyłącznie w czasie oktawy Bożego Ciała. Szybko jednak się rozpowszechniły, bo były tanim w produkcji smakołykiem. Kazimierz Ulatowski wspominał, jak przed wojną, po konkursie na króla kurkowego, przeprowadzono się przez most Chwaliszewski czy tamę Berdychowską na Miasteczko, gdzie odbywały się huczne zabawy, a jemu w pamięci pozostały stragany z poznańskimi rurami:

„Pamiętam, że tuż przed wejściem do ogrodu po obu stronach drogi stały stragany z tradycyjnymi piernikami, które z powodu swego kształtu zwały się «rurami» albo też «trąbami». Kiedy matki z dziećmi przechodziły tłumnie koło straganów, przekupki, obserwując skierowane na pierniki łakome spojrzenia dzieciaków, wołały: – Pani, pani! Dzieciom po trąbie, po trąbie! – Dostała się i mnie taka «trąba», ale choć byłem dosyć łakomy, nie smakowała mi, była bowiem za mało słodka. Wołałem katarzynki”.

Legenda miejska opowiada, że pojawienie się tego poznańskiego wypieku związane jest z uroczystościami **Bożego Ciała**. Wielka procesja ciągnęła, jak zwykle w to święto, ulicami miasta, od ołtarza do ołtarza. Wierni modlili się i **śpiewali** pobożne pieśni. Nie jest do końca jasne, czy nagle zerwał się silny wiatr, czy śpiew był zbyt głośny, a może idąca na czele strażacka orkiestra zagrała zbyt hucznie. Faktem pozostaje, że z dachu domu, pod którym przechodzili wierni, osunęły się dachówki. Pod budynkiem był tłum ludzi, żadna dachówka nikogo jednak nie trafiła, nikt nie został nawet zraniony. Szczęśliwą okoliczność uznano za wiązany znak szczególnej troski oraz **opieki** boskiej, niemalże

⁵ O sposobach wykorzystania materiałów humorystycznych w nauce języka obcego pisały E. Klimiuk, U. Szalast-Bytys w artykule *Z humorem, czyli praktyczne zastosowanie materiału humorystycznego na zajęciach z języka rosyjskiego*, „Języki Obce w Szkole” 2012, nr 1, s. 119-127.

⁶ Wyróżnione są wyrazy podkreślone przez studenta, zgodnie z pierwszym poleceniem zadania.

za cud. Tutejsze siostry zakonne, żeby upamiętnić to niezwykle wydarzenie, postanowiły w okresie Bożego Ciała **wypiekać** specjalne piernikowe, **kruche** ciasta, nawiązujące kształtem do trąb, których dźwięki miały doprowadzić do wypadku. Krucho ciasta w kształcie trąb łamały się jednak podczas transportu, co skłoniło zakonnice do zmiany kształtu okolicznościowych wypieków. Wzorować je zaczęły na dachówkach, które spadły na ulicę, cudownie omijając modlących się parafian. Stąd wzięła się druga nazwa, jaką określany jest ten poznański smakołyk – „dachówki”.

Znane nam z przymientarnych stoisk poznańskie rury to ciemne, brązowe, **słodkie**, kruche, dość twarde ciastka o grubości kilku milimetrów. Mają one kształt kwadratu o boku około 15 cm, zrolowanego w połówkę rury z zagiętymi rogami i ząbkowanymi lub inaczej zdobionymi krawędziami. Temu kształtowi zawdzięczają nazwę, bo wyglądają, jakby były pieczone na rurach od węglowych piecyków. **Legenda** ten kształt wiąże z gąsiorami, czyli półokrągłymi dachówkami, które łączą i nakrywają szczytowe połacie dachowe, a które miały spaść podczas pamiętnej procesji. Wypieki te kojarzyły się z dachówkami czy rurami nie tylko ze względu na kształt, ale i twardość. Wspominał o tym – mieszkający przez lata w Poznaniu pisarz – Przemysław Bystrzycki:

„Mijaliśmy przystanki, tramwajarz zapowiadał ulice, przy Czerwonej Armii wywołał świętego Marcina, wielkiego tutejszego świętego. W dniu jego imienin przed kościołami sprzedaje się «rury», skręcone kawały ciasta dla zdrowych zębów”.

Od dziesięcioleci poznańskie rury pojawiają się na stoiskach przed cmentarzami w okresie Wszystkich Świętych i z tym jesiennym czasem są kojarzone przez większość poznaniaków. W ostatnich latach trafić na nie można znacznie częściej, sprzedawane są bowiem podczas wielkopolskich **jarmarków**, festynów czy kościelnych odpustów. Starzy poznaniacy pamiętają jednak, że pierwotnie **wypiekane** i oferowane były jedynie w czerwcu, podczas Bożego Ciała czy Zielonych Świątków. Dziennikarz poznańskiego „Wprost” określał je nawet jako „wiankowy przysmak”, wiążąc w pamięci z wiankami puszczanymi po Warcie podczas najkrótszej, letniej nocy:

„No i wiankowy przysmak: rury. Owe cudowne w smaku rury po 10 czy 20 groszy – już nie pamiętam. Te, które po długiej przerwie wróciły w ostatnich latach do Poznania na procesję Bożego Ciała, przy której to okazji i wtedy się je zresztą jadało. Twarde, zwinięte rury z brązowego ciasta, smakujące miodem, nocą, tłumem, Wartą, radością, młodością, Poznaniem”.

Przepis na przygotowanie klasycznych, poznańskich rur stanowi jedną z najbardziej strzeżonych tajemnic

regionalnej kuchni, znany jest nielicznym, skrzętnie ukrywany, przekazywany w rodzinach z **pokolenia** na pokolenie. Wszyscy znają **składniki**, nikt nie zna proporcji. Ciasto podobne jest do piernikowego, jednak bardziej kruche i znacznie cieńsze, dodaje się do niego miód spadziewy, karmel i skrobię. Rury nie zawierają natomiast jajek, tłuszczu ani mleka. Podobno przygotowuje się je tak samo jak ciasto piernikowe, a tajemnica tkwi w sposobie pieczenia, bo rury nie zastygają w blaszkach tylko na specjalnych, rozgrzanych, szklanych rurach. Są jednak i tacy, którzy twierdzą, że istnieje jakiś **tajemniczy** składnik, który sprawia, że mają swoisty, niepowtarzalny smak i kruchość, a dowodem na to ma być fakt, że żadnemu poznańskiemu cukiernikowi nie udało się dotąd odnaleźć tego składnika i żaden nie zrobił z poznańskich rur swojego sztandarowego produktu.

Tradycja poznańskich rur podtrzymywana jest nie tylko w ich kształcie oraz czasie, kiedy są oferowane. Tradycja jest **kultywowana** także w kwestii osób oferujących te wypieki. Przed wojną rury nie znajdowały się w ofertach poznańskich cukierni czy piekarni, ale sprzedawane były przez zakonnice czy okazjonalnych przekupniów. Podobnie jest i dzisiaj. Co prawda liczba zakonnic w Poznaniu bardzo się zmniejszyła i mają tyle zadań, że nie znajdują już czasu na pieczenie rur. Rury nie trafiły jednak do menu firm cukierniczych. Sprzedawane są niezmiennie przez okazjonalnych, niekoncesjonowanych handlarzy, doraźnie trudniących się handlem tymi **smakołykami**. Są one bowiem wypiekiem, który przygotowuje się na **domowy** użytek, są wyrobem o charakterze ekonomicznym. Ich sprzedaż stanowiła istotny dochód dla poznańskich zakonnic, a teraz dają okazję dorobienia do skromnego, domowego budżetu tym, którzy znają legendarny przepis na poznańskie rury.

Odpowiedzi studenta do podpunktów b) i c) z zadania:

Ad. b)

1. Geneza i pochodzenie poznańskiej rury.
2. Wspomnienie o tych ciastach przez Kazimierza Ulatowskiego.
3. Historia wypieku rury przez sióstr zakonnych na upamiętnienie ocalenia mieszkańców podczas procesji Bożego Ciała.
4. Kiedyś wypieki były sprzedawane tylko na Bożego Ciała, a obecnie przeważnie na Wszystkich Świętych.
5. Opis wyglądu rury.
6. Rozpowszechnienie ciasta nie tylko w Poznaniu, ale także w całej Wielkopolsce.
7. Tajemnica składników do wypieków rury.
8. Sprzedawanie przez okazjonalnie w jarmarkach przez nielicznych handlarzy.

Ad. c)

Jednych niewielu wypieków w poznańskiej kuchni jest rury, która również znana inaczej jako dachówkami, lub trąbami. Legenda odpowiada, że podczas uroczystości Bożego Ciała, kiedy wierni śpiewali pobożne pieśni w procesji spadły dachówki na nich, lecz jednakże nikomu nie stało się. Z tego wydarzenie siostry zakonne zaczęły wypiekać ciasta na upamiętnienie tego wydarzenia, jako podziękowanie opieki Boga i ocalenie życie wiernych. Sprzedawane przeważnie zazwyczaj na tylko podczas Bożego Ciała i Zielonych Świątków, a teraz zazwyczaj można spotkać się na targach we Wszystkich Świętych. Słodkie i wypiekane rury jest wyłącznie regionalnej kuchni, gdzie rozpowszechnia się nie tylko w Poznaniu, ale także całej Polsce szczególnie sprzedaży podczas jarmarków. Tajemniczy składniki rury jest znany jedynie niewielu, z którego dający dobry smak. Przekazywane jedynie z pokolenia na pokolenie przepis regionalnej smakołyków i wypiekane w domowej kuchni.

W innym ćwiczeniu zaproponowałam studentowi, by najpierw sam spróbował zbudować legendę na podstawie ilustracji:

Proszę napisać opowiadanie, budując fabułę wokół poniższych ilustracji:



Poradził sobie z tym zadaniem następująco:

Wśród górskiej krainie przemierzając przez lasy, rosnące wysokie drzewa, krzewy, gdzie słychać z daleka strumień rzeczki. Przemierzając przez drogą polną, co można byłoby usłyszeć odgłos podkowy przemierzając rycerz – św. Marcin – siedzącym na koniu. Po drodze zauważył na uboczu ścieżki leżącego biedaka, którego nie miał ubrania na sobie, więc ów żołnierz uciął z swojego czerwonego płaszcza i dał ubogiego człowieka, aby mógł przykryć i ogrzać tym materiałem. Jednakże obecnie upamiętnienie na cześć św. Marcina piecze ciasto tzw. rogałe świętomarcińskie, którego przypominają podkowy konia – jak podają legendy – ów zwierzę świętego miało go. Do dziś piekarze pieczą w piecach przygotowane rogałe, szczególnie na obchody św. Marcina w 11 listopada.

Podsumowanie

Wykorzystanie gier i ćwiczeń w formie zabawy pozwoliło realizować najważniejsze cele zajęć, do których należały:

1. zapewnianie kontaktu z językiem w formie zabawowej,
2. wzbudzenie, a na dalszym etapie umacnianie motywacji do nauki języka i chęci podejmowania wysiłku związanego z rozwijaniem poziomu sprawności czytania i pisanie,
3. rozwijanie sprawności językowych.

Wartością dodaną, którą w rozmowie wymieniał student po pierwszym roku zajęć, było poznanie tradycji i historii związanej z Poznaniem. Student cenił również komfort pracy, bez sztywnego schematu wymuszanego realizacją podręcznika i podstawy programowej. Dodatkowo chętnie wracał do gier, w których obecny był pierwiastek humorystyczny, który w jego ocenie uatrakcyjnił zajęcia. Student nie nudził się, ponieważ to od jego aktywności zależał ostateczny efekt pracy. Rosły jego motywacja i zaangażowanie. Dzięki temu, że zabawy te wymagały samodzielności, szybciej zapamiętywał materiał gramatyczny.

Zaproponowane ćwiczenia poza celem nadrzędnym, jakim jest rozwijanie sprawności czytania i pisanie oraz utrwalanie struktur gramatycznych, służą także innym celom pomocniczym. Przede wszystkim polepszają umiejętność wyszukiwania informacji, przetwarzania ich. Pobudzają wyobraźnię i kreatywność, jak również pozwalają na wykorzystanie zdobytej na innych zajęciach wiedzy. Powoduje to wzrost motywacji do nauki. Możliwość zaprezentowania wiadomości z historii podniosła samoocenę studenta.

Mocne strony takiej formy zajęć, które wskazał student podczas rozmowy po zakończonym roku akademickim, można wypunktować następująco:

1. brak poczucia stresu i strachu przed popełnieniem błędu,
2. poczucie zadowolenia z samodzielnie wykonanego zadania,
3. poczucie satysfakcji z tego, że potrafi napisać dłuższą wypowiedź,
4. zrozumienie zagadnień gramatycznych bez konieczności ciągłego drylu,
5. atrakcyjna forma zajęć z wykorzystaniem nieznanych dotąd ćwiczeń,
6. możliwość wyboru tematu zajęć (tekstów),
7. pozytywny *feedback* (konstruktywna ocena prac).

BIBLIOGRAFIA

- Iluk, J. (2013), *Jak (de)motywuujemy uczniów na lekcji języka obcego?*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 67–74.
- Motyl, S. (2012), *Rola gier edukacyjnych w nauczaniu języka niemieckiego*, „Językoznawstwo: współczesne badania, problemy i analizy językoznawcze”, nr 6, s. 105–113.
- Mróz, A., (2001), *Gry i zabawy w procesie nauczania języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 164–168.
- Jura, M. (2011), *Polszczyzna Głuchych*. W: K. Pluskota, K. Taczyńska (red.) *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego II*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, s. 37–50.
- Kowal, J. (2011), „Milczący cudzoziemcy” – Głusi jako uczący się języka polskiego jako obcego – wyzwanie współczesnej glottodydaktyki?, [w:] K. Pluskota, K. Taczyńska (red.) *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego II*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, s. 21–27.
- Ruta, K. (2017), *O spójności tekstów pisanych w języku polskim przez osoby z dysfunkcją słuchu*, [w:] E. Kubicka, M. Berend, M. Rittner (red.) *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego IV*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, s. 139–152.
- Ruta, K. (2014), *Sprawność pisania tekstów w języku polskim wśród studentów z dysfunkcją słuchu*, [w:] A. Mielczarek, A. Roter-Bourkane, M. Zduniak-Wiktorowicz (red.) *Sukcesy, problemy i wyzwania w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Poznań: Wydawnictwo Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, s. 325–337.
- Siek-Piskozub, T. (1994), *Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Siek-Piskozub, T. (1995), *Gry, zabawy i symulacje w procesie glottodydaktycznym*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Siek-Piskozub, T. (2001), *Uczyć się bawiąc. Strategia ludyczna na lekcji języka obcego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Surdyk, A. (red.) (2007), *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał*, t. 1, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Surdyk, A., Szeja, J. (red.) (2007), *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał*, t. 2, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kowalczyk, K. (2016), *Edukacja w pikselach. Gry komputerowe w procesie kształcenia*, Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Król, R. (2007), *Efektywność gier dydaktycznych w procesie kształcenia*, Kraków: Impuls.
- Łuc, I. (2010), *Współczesne gry komunikacyjnojęzykowe*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

DR KAROLINA RUTA-KORYTOWSKA Adiunkt w Instytucie Filologii Polskiej UAM, lektor języka polskiego jako obcego, specjalizuje się w językoznawstwie współczesnym. Przedmiotem jej badań jest Polski Język Migowy i metodyka nauczania osób z dysfunkcją słuchu języka polskiego jako obcego.

Uczniowie z trudnościami w nauce – jak z nimi pracować

BOŻENA JANISZEWSKA

W Polsce obowiązuje Rozporządzenie MEN (z dnia 1.09.2017 r.) w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w placówkach edukacyjnych. Pomocy tej potrzebują uczniowie z różnego rodzaju trudnościami, szczególnie ci z dysfunkcjami i deficytami. Wśród tych uczniów są także dzieci mające duże możliwości intelektualne. Z powodu trudności w nauce mają one często obniżoną samoocenę i dlatego nie wykorzystują dostatecznie swej inteligencji.

Zarówno zdolności, jak i dysfunkcje oraz wady zależą od wielu czynników i mają różną etiologię. Ogólną genezę uwarunkowań ludzkich zdolności omówiono w artykule *Uczniowie zdolni w świetle teorii psychologicznych* w nrze 3/2018 „Języków Obcych w Szkole”. To opracowanie skupia się na dysfunkcjach i wadach uczniów oraz sposobach pracy z nimi.

Uwagi ogólne

Jeżeli trudności w nauce dzieci wynikają z wad (wzroku, słuchu, funkcjonowania układu nerwowego i z innych niepełnosprawności) i zwyczajna ich korekta nie wystarcza, to wszystkie te dzieci mają opinie lub orzeczenia albo powinny je mieć. Uczniowie tacy zazwyczaj uczęszczają do klas integracyjnych, a jeśli są w klasach masowych, to w orzeczeniach omówione są sposoby i metody pracy z nimi. Zwykle pracują z tymi dziećmi pedagodzy terapeuci, a nauczyciele informowani są o specjalnych potrzebach edukacyjnych uczniów i uwzględniają je w trakcie pracy.

Druga grupa dzieci, które wymagają pomocy psychologiczno-pedagogicznej, to dzieci z opiniami z poradni psychologiczno-pedagogicznych. Opinie te powinny zawierać wskazania dotyczące wymagań szkolnych dostosowanych do możliwości uczniów oraz wskazania co do metod i sposobów pracy z nimi. Jeżeli brak jest tego rodzaju wskazań, to psycholog z poradni może być zapraszany na posiedzenia rady pedagogicznej i powinien uzupełnić wskazania i służyć dalszą pomocą.

Pozostali uczniowie z trudnościami w nauce, zachowaniu lub kontaktach z rówieśnikami, wymagający pomocy psychologiczno-pedagogicznej na terenie szkoły, są typowani przez nauczycieli, którzy zaobserwowali trudności, przez rodziców dostrzegających trudności i nieumiejących pomóc dziecku, wreszcie starsi uczniowie sami mogą zgłaszać się z prośbą o pomoc. Największą trudność sprawia nauczycielom nie typowanie dzieci z trudnościami w nauce, ale określenie przyczyn tych trudności. Nie są oni przecież specjalistami w tym zakresie ani nie są przygotowani do stawiania diagnoz.

Niniejsze opracowanie ma na celu pomóc nauczycielom w stawianiu hipotez co do przyczyn trudności w nauce i zachowaniu na podstawie zaobserwowanych objawów. Opisano tu główne sposoby pomocy uczniom i rodzaje stawianych im wymagań.

Trudności w nauce

I. TRUDNOŚCI W NAUCE SPOWODOWANE BRAKAMI W WIEDZY, NIEPEŁNYM UTRWALENIEM WIEDZY, TRUDNOŚCIAMI W ZROZUMIENIU TREŚCI NAUCZANIA ITP.

W każdej klasie występuje najwięcej tego rodzaju trudności. Brak pewnych wiadomości lub umiejętności skutkuje lawinowym nawarstwianiem się trudności, szczególnie tam, gdzie materiał omawia się liniowo (np. czytanie i pisanie w klasach młodszych, nauka języków obcych).

Trudności te mają:

1. **Dzieci często chorujące i nieobecne w szkole** (w domu rodzice nie potrafią im pomóc).
2. **Dzieci z alergiami** – złe samopoczucie utrudnia przyswajanie materiału.
3. **Dzieci biorące duże dawki antybiotyków lub innych leków** zaburzających procesy zapamiętywania i pamięć trwałą.
4. **Dzieci infantylne** (zbyt dziecinne jak na swój wiek), niemające poczucia obowiązku i odpowiedzialności (nie wiedzą, co jest zadane, co należy powtórzyć i utrwalić) – często są to dzieci wychowywane w sposób zbyt opiekuńczy i we wszystkim wyręcane przez rodziców.

Dzieciom takim pomoc potrzebna jest okresowo – należy po prostu uzupełnić braki. We współpracy z rodzicami należy wypracować metodę zapisywania przez uczniów obowiązków związanych z nauką w domu, a w szkole jedynie pomóc w zrozumieniu materiału – także tylko okresowo. Można prosić o pomoc kolegów uczniów. Czasem pomaga wspólne z dzieckiem/ucznikiem wypracowanie ramowego planu dnia w taki sposób, by był czas na odpoczynek po nauce w szkole, na odrabianie lekcji i na zabawę oraz kontakty z rówieśnikami.

Jak typować dzieci z brakami w umiejętnościach lub w treściach nauczania?

Jedyną metodą jest tu sprawdzanie opanowania materiału po każdym nowym dziale, po pewnej dawce materiału. Sprawdziany powinny być tak skonstruowane, by sprawdzały wiedzę nie tylko pamięciową, lecz także rozumienie omawianych treści oraz sposobów wykorzystywania opanowanych umiejętności.

WAŻNE: *Każdy uczeń powinien mieć możliwość poprawy sprawdzianów i zastąpienia oceny niedostatecznej oceną pozytywną – to sposób motywacji dzieci do nauki i do pokonywania trudności.*

II. TRUDNOŚCI W NAUCE SPOWODOWANE NIEWŁAŚCIWYM TEMPEM I TRUDNOŚCIAMI W TECHNICIE PISANIA – TRUDNOŚCI GRAFOMOTORYCZNE

Wbrew pozorom takie trudności nie dotyczą tylko dzieci młodszych, ale wszystkich uczniów. Trudności typu:

- wolne tempo pisania;
- brak płynności ruchów ręki przy pisaniu;
- pismo uproszczone (zgeometryzowane);
- pismo nieczytelne z powodu zmian kształtu liter itp. powodują tak silną koncentrację na czynności pisania, że uczniowie nie kierują uwagi na poprawność ortograficzną i gramatyczną oraz sensowność zapisywanych treści, nie mogą ich także zapamiętać.

Przez cały okres nauki uczniom z tymi trudnościami tak męczy się ręka przy pisaniu, że:

- nie prowadzą zeszytów (wołą słuchać i zapamiętywać niż pisać);
- z reguły nie zapisują informacji o zadaniach domowych i zapominają je zrobić;
- piszą bardzo krótkie streszczenia i wypracowania.

Bardzo duże trudności tego typu mogą świadczyć o dysgrafii. Podejrzenie dysgrafii uwarunkowanej organicznie wymaga badań psychologicznych. Na etapie edukacji wczesnoszkolnej o trudnościach grafomotorycznych świadczą:

- ból ręki;
- niewłaściwa postawa podczas pisania;
- zły sposób trzymania przyboru;
- trudności w pisaniu liter (niewłaściwy kierunek pisania, zmiany kształtu i wielkości liter);
- trudności w mieszczczeniu się w liniaturze;
- mylenie liter pisanych z drukowanymi;
- trudności w łączeniu liter;
- wolne tempo pisania;
- bardzo duża podatność na zmęczenie;
- zmienny nacisk przy pisaniu;
- elementy pisma lustrzanego.

Grafomotoryka nie jest podatna na ćwiczenia: im dziecko więcej przepisuje, tym bardziej pismo się pogarsza. Gdy dzieci nie muszą się spieszyć i piszą wolno, błędy zdarzają się sporadycznie. Wśród uczniów klas IV–VIII oraz szkół ponadpodstawowych nadal występują wymienione zaburzenia oraz niemożność automatyzacji pisania. Prace pisemne są krótkie i ubogie, szczególnie z przedmiotów humanistycznych, dlatego uczniowie mają słabe oceny z języka polskiego i języków obcych. Sprawdziany pisemne są często nieskończone z powodu zbyt wolnego tempa pracy.

WAŻNE: *Przyczyną tzw. brzydkiego pisma zwykle nie jest ani niedbłość, ani lenistwo.*

Jakie są główne przyczyny trudności grafomotorycznych i dysgrafii?

- obniżone lub zbyt silne napięcie mięśniowe we wczesnych etapach rozwoju utrzymujące się przez wiele lat;
- uszkodzenie ośrodków korowych odpowiedzialnych za specyficzne czynności wykonywane rękami;
- ogólne zaburzenia motoryki – niezdarność ruchowa, zaburzenia integracji sensorycznej;
- opóźniony lub zaburzony proces lateralizacji (stronność czynnościowa);
- opóźniony proces kostnienia, szczególnie nadgarstka (znacznie niższy wiek szkieletowy dziecka w porównaniu z wiekiem biologicznym).

Jak pomagać uczniom z trudnościami grafomotorycznymi i dysgrafią oraz jak ich traktować w szkole?

- zwracać uwagę na właściwą postawę przy pisaniu;
- zwracać uwagę na prawidłowy chwyt przyboru do pisania;
- nie karać za „brzydkie”, „nieczytelne” pismo;
- nie wymagać wielokrotnego przepisywania tekstu;
- nie obniżać oceny ogólnej z powodu brzydkiego pisma, ale oceniać za treść;
- dopytywać uczniów ustnie.

Na czym polega pomoc psychologiczno-pedagogiczna w szkole?

Najbardziej skuteczną jest pomoc dzieciom na etapie edukacji wczesnoszkolnej. Zajęcia należy prowadzić na lekcjach wychowania fizycznego oraz w formie ćwiczeń z terapeutą.

Rozwój sprawności rąk u dzieci kończy się w wieku ok. 10–12 lat. Starszym uczniom z trudnościami grafomotorycznymi (z klas IV–VIII oraz szkół ponadpodstawowych) należy nadal jednak pomagać przez doskonalenie pisma typu technicznego. Nie należy obniżać ocen za jakość pisma, natomiast konieczne jest wydłużanie czasu pisania sprawdzianów wewnętrznych i zewnętrznych (ze wszystkich przedmiotów) oraz możliwość pisania prac domowych na komputerze.

III. SPECYFICZNE TRUDNOŚCI W NAUCE, W TYM W NAUCE JĘZYKA OBCEGO:

- trudności w pisaniu i czytaniu – w klasach I–IV ryzyko dysleksji, powyżej klasy IV – dysleksja wzrokowa lub/i słuchowa;
- fragmentaryczne zaburzenia mowy i myślenia.

O specyficznych trudnościach w nauce (deficytach/zaburzeniach fragmentarycznych) mówimy wówczas, gdy uczeń ma prawidłowy poziom umysłowy (norma intelektualna) i był prawidłowo uczony w klasach I–III. Jeżeli

takie zaburzenia występują wcześniej, to występuje ryzyko dysleksji rozwojowej. Utrzymujące się trudności w pisaniu i czytaniu powyżej klasy IV, mimo udzielanej pomocy, nazywa się dysleksją rozwojową.

Uczniowie ze stwierdzoną dysleksją zazwyczaj mają opinie z poradni z zaleceniem wydłużenia czasu na sprawdzianach wewnętrznych i zewnętrznych. Uczniowie z głęboką dysleksją są zwalniani z nauki drugiego języka obcego w szkołach ponadpodstawowych.

1. Ryzyko dysleksji lub dysleksja wzrokowa

Główną przyczyną dysleksji typu wzrokowego są zaburzenia spostrzegania wzrokowego, w tym znaczne zaburzenia w ujmowaniu zależności przestrzennych i zależności między elementami spostrzeganej całości.

Niektóre objawy ryzyka dysleksji lub dysleksji typu wzrokowego:

- trudności w różnicowaniu, rozpoznawaniu i zapamiętywaniu kształtu liter, cyfr i symboli; układu liter, ich kolejności itp.;
- wolne tempo czytania, przekraczanie trudniejszych wyrazów, szybkie męczenie się przy czytaniu, brak zrozumienia treści;
- w pisaniu zamiana i opuszczanie liter oraz drobnych znaków graficznych;
- trudności w stosowaniu wielkiej litery;
- łączenie przyimków z rzeczownikami w jeden wyraz;
- w językach obcych trudności w stosowaniu innego znaczenia liter niż w języku polskim;
- silnie zaburzona pamięć wzrokowa;
- bardzo duże trudności w rozumieniu czytanych instrukcji, poleceń itp., szczególnie w stresie egzaminacyjnym.

Jak można pomóc uczniom z trudnościami w spostrzeganiu wzrokowym?

- różnicowanie liter za pomocą kolorów, podkreśleń, pisanie drukowanymi literami itp.;
- „ruchowe” zapamiętywanie kształtów liter,
- słowne omawianie kształtów liter, omawianie różnic między literami;
- starsi uczniowie mogą pisać na komputerze;
- długotrwała terapia ryzyka dysleksji lub dysleksji prowadzona przez terapeutę;
- uczniowie o dobrym słuchu muzycznym zwykle dobrze mówią w języku obcym, ale problemem jest pisanie w tym języku – warto tu różnicować wymagania.

2. Ryzyko dysleksji lub dysleksja słuchowa

Dysleksja słuchowa to zaburzenia w spostrzeganiu dźwięków mowy ludzkiej, a dokładnie w rozpoznawaniu

i różnicowaniu ich brzmienia (tzw. słuch fonematyczny) oraz w ujmowaniu zależności czasowych między nimi (rytm i rymy), a także w odróżnianiu czasu trwania dźwięków. Dysleksja słuchowa częściej występuje u chłopców.

Niektóre przejawy ryzyka dysleksji i dysleksji słuchowej:

- błędy w zapisie literowym głosek o podobnym brzmieniu;
- przedstawianie kolejności głosek i sylab;
- trudności w czytaniu – w analizie i syntezie głoskowej i sylabowej wyrazów;
- brak zrozumienia tekstów i poleceń w zadaniach, szczególnie w języku obcym;
- niemożność korzystania z podręczników;
- zaburzenia pamięci rytmów, rymów, trudniejszych pojęć, sekwencji słów;
- stosunkowo ubogi, prosty słownik;
- trudności w werbalizacji myśli;
- silnie obniżona pamięć słuchowa (np. słów w językach obcych).

Fragmentaryczne zaburzenia mowy i myślenia jako skutek dysleksji słuchowej:

- ubogie treściowo i krótkie prace pisemne z wieloma błędami;
- trudności w przyswajaniu akcentu i melodyki języka obcego;
- trudności w zapamiętywaniu treści słuchanych wykładów.

Jak można pomóc uczniom z trudnościami w postrzeganiu słuchowym?

- kojarzyć mówiony (a przez to słuchany) tekst z tekstem napisanym, np. słowa w języku obcym;
- wielokrotnie w czasie lekcji używać pewnych wyrażen – ćwiczenia w zapamiętywaniu;
- mobilizować uczniów do wypowiedzi poprawnych („Jak można to powiedzieć inaczej?”, „Dobrze, ale spróbuj lepiej” itp.) – wzbogacanie zasobu słów i poprawności wypowiedzi;
- ćwiczyć znaczenie kontekstowe słów i wyrażen;
- uczyć korzystania ze słownika na co dzień;
- nagradzać za samodzielną poprawę.

IV. UCZNIOWIE Z INNYMI TRUDNOŚCIAMI W NAUCZE

W szkołach można spotkać uzdolnione językowo dzieci z ADHD oraz z zespołem Aspergera.

1. Trudności szkolne dzieci z ADHD (zespołem nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi)

Na ADHD składają się zwykle trzy elementy:

- a. deficyty uwagi (słaba koncentracja, uwaga mimowolna, brak podzielności uwagi, duża jej przeczutność i mały zakres);

- b. nadpobudliwość psychoruchowa (częsta zmiana pozycji, niepokój ruchowy, ekspansja ruchowa, brak powściągu myślowego, pochopność w spostrzeganiu i działaniu, łatwe uleganie namowom innych);

- c. impulsywność emocjonalna oraz impulsywność w działaniu i myśleniu, brak „organizacji” – przerywanie, porzucanie lub zmiana charakteru działań.

Uczniowie z ADHD powinni mieć orzeczenia z poradni ze szczegółowymi wskazaniem dla nauczycieli (m.in. wydłużenie czasu na sprawdzianach wewnętrznych i zewnętrznych).

Objawy zaburzeń uwagi (są uczniowie z takimi zaburzeniami bez ADHD):

- brak zdolności do skupiania uwagi:
 - częste przerywanie wykonywanej czynności,
 - brak kontroli wykonywanych działań,
 - brak powściągu myślowego (najpierw mówienie czy pisanie, dopiero potem poprawianie się);
- słaba zdolność skupiania się przez dłuższy czas na zadaniu:
 - przerywanie czynności i zajmowanie się czymś innym,
 - zaniechanie czynności i zapominanie o niej;
- zapominanie: przyborów, zeszytów, odrobienia lekcji;
- liczne błędy przy przepisywaniu, które uczeń może potem z łatwością poprawić (tym się różni od ucznia z dysleksją), opuszczanie wyrazów lub ich części itp.;
- fragmenty pisanego tekstu nie są ze sobą powiązane (efekt gonitwy myśli);

Dzieci młodsze z ADHD częściej mają trudności w skupianiu uwagi oraz z ruchliwością, jednak z wiekiem (dojrzewanie układu nerwowego i wpływ ćwiczeń) poziom i jakość uwagi poprawiają się, zmniejsza się także ruchliwość.

Jak można pomóc uczniom z ADHD i zaburzeniami uwagi?

- w miarę możliwości ograniczyć liczbę bodźców;
- utrzymywać stały, niezmienny tryb zajęć;
- stosować krótkie, pojedyncze polecenia, czynność skomplikowaną rozkładać na części;
- stawiać jasne wymagania, uzgadniać je z uczniami i wymagać ich spełniania;
- stosować wzmocnienia pozytywne;
- stosować przerwy w lekcji;
- wymagać zapisywania istotnych informacji, uzgodnień, zadań do wykonania w domu;
- prowadzić zajęcia w sposób zadaniowy – zadanie ukierunkowuje stan pobudzenia i ułatwia skupienie uwagi;
- konieczna jest współpraca z rodzicami uczniów, a czasem z lekarzem.

2. Trudności szkolne uczniów z zespołem Aspergera

Zespół Aspergera to zaburzenia funkcjonowania mózgu z przewagą zaburzeń przetwarzania informacji, m.in. informacji zmysłowych, przy ograniczonym zakresie zainteresowań i empatii. U uczniów z tymi zaburzeniami występują zwykle ograniczenia w kontaktach społecznych z rówieśnikami oraz trudności polegające na dosłownym rozumieniu wypowiedzi.

Zaburzenia przetwarzania informacji zmysłowych mogą występować głównie w postaci:

- nadwrażliwości zmysłowej – do mózgu dociera zbyt wiele bodźców i powoduje to przeżywanie dyskomfortu (czasem aż do bólu);
- podwrażliwości zmysłowej – do mózgu dociera zbyt mało bodźców i dziecko szuka okazji do pobudzenia układu nerwowego;
- zaburzeń organizacji informacji – informacje nie w pełni docierają, docierają nieregularnie lub nie są prawidłowo powiązane;
- brak jest celowych i prawidłowych reakcji z powodu nieprawidłowo przetwarzanych informacji.

Dzieci z zespołem Aspergera miewają duże zdolności do uczenia się języków obcych.

Jak można pomóc uczniom z zespołem Aspergera?

- należy uzyskać od rodziców dziecka informacje o zwyczajach, rytuałach, zainteresowaniach, oczekiwaniach dziecka i uwzględniać je w pracy;
- mówić do ucznia prostym, zrozumiałym językiem (bez przenośni czy porównań);
- nie zmieniać dni ani godzin lekcji, stosować ten sam tryb, przebieg i czas;
- stosować wzmocnienia pozytywne;
- prosić o zapisanie tego, co dziecko ma ćwiczyć w domu;
- starać się nie dotykać dziecka (może mieć nadwrażliwość dotykową);
- stawiać jasne wymagania i egzekwować ich realizację.

Wszystkie dzieci z zespołem Aspergera mają orzeczenia z poradni i odpowiednie zalecenia.

Przedstawione tu skrótowo informacje o trudnościach w uczeniu się powinny okazać się przydatne w diagnozie uczniów i pozwolić lepiej z nimi pracować, nie pomijając ich indywidualnych możliwości, ale je rozwijając.

BIBLIOGRAFIA

- Bogdanowicz, M. (1985), *Psychologia kliniczna dziecka w wieku przedszkolnym*, Warszawa: WSiP.
- Bogdanowicz, M. (2000), *Integracja percepcyjno-motoryczna. Teoria, diagnoza, terapia*, Warszawa: CMPP-P.
- Bogdanowicz, M. (2005), *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie*, Gdańsk: Harmonia.
- Bragdon, A., Gamon, D. (2006), *Kiedy mózg pracuje inaczej*, Gdańsk: GWP.
- Brejnak, W. (2003), *Dysleksja*, Warszawa: PZWL.
- Eliot, L. (2003), *Co się tam dzieje. Jak rozwija się mózg i umysł dziecka w pierwszych pięciu latach życia*, Poznań: Media Rodzina.
- Goddard Blythe, S. (2010), *Harmonijny rozwój dziecka*, Warszawa: Świat Książki.
- Kendall, Ph.C. (2004), *Zaburzenia okresu dzieciństwa i adolescencji*, Gdańsk: GWP.
- Krasowicz-Kupis, G. (red) (2012), *Diagnoza dysleksji*, Gdańsk: Wyd. Harmonia.
- Kutscher, M.L. (2007), *Dzieci z zaburzeniami łączonymi (ADHD, Zespół Aspergera...)*, Warszawa: LIBER.
- Mielcarek, D. (red.) (2007), *Mini-Max o dysleksji*, Warszawa: Seventh Sea.
- Nartowska, H. (1980), *Opóźnienia i dysharmonie rozwoju psychomotorycznego dziecka*, Warszawa: WSiP.
- Spionek, H. (1970), *Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych*, Warszawa: WSiP.
- Spionek, H. (1973), *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, Warszawa: PWN.
- Spitzer, M. (2008), *Jak uczy się mózg*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wolański, N. (1975), *Rozwój biologiczny człowieka*, Warszawa: PWN.
- Zakrzewska, B. (1996), *Trudności w czytaniu i pisanii. Modele ćwiczeń*, Warszawa: WSiP.

BOŻENA JANISZEWSKA Psycholog z ponad 50-letnim doświadczeniem. Wykładowca wyższych uczelni prowadzący zajęcia z różnych dziedzin psychologii, współpracownik instytucji szkolących nauczycieli szkół i przedszkoli, wieloletni współpracownik WSiP, CENSA. Pracuje w poradniach psychologiczno-pedagogicznych. Autorka wielu publikacji: artykułów, książek dla nauczycieli, rodziców i dzieci.

O planowaniu lekcji językowej, użyciu tablicy i wydawaniu poleceń uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

AGNIESZKA
DZIĘCIOŁ-PĘDICH

Praca z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych jest wyzwaniem dla każdego nauczyciela, nie tylko nauczyciela języków obcych. Celem niniejszego artykułu jest pokazanie, jak poprzez planowanie lekcji, użycie tablicy i wydawanie poleceń można przyczynić się do większego zaangażowania się uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w lekcję, a co za tym idzie – do większej efektywności nauki języka obcego.

Termin „specjalne potrzeby edukacyjne” (ang. *special educational needs*) został wprowadzony przez Mary Warnock w dokumencie *The Warnock Report. Special Educational Needs* opublikowanym w Londynie w 1978 r. W raporcie tym Warnock argumentowała, że wyrażenie *handicap*, do tamtego czasu używane do określenia medycznie opisanej jednostki chorobowej, nie spełnia swojej funkcji w kontekście edukacyjnym. Wychodząc z tego założenia, Warnock zaproponowała termin *special educational needs* jako mniej stygmatyzujące i lepiej uwzględniające złożoność indywidualnych potrzeb w kontekście kształcenia dzieci i młodzieży (Janicka 2017: 27).

Specjalne potrzeby edukacyjne – perspektywa polska

W Polsce dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i rozwojowymi to te, „u których stwierdza się spektrum objawów utrudniających lub uniemożliwiających funkcjonowanie: ruchowe, sensoryczne, poznawcze, w zakresie komunikacji, emocjonalno-społeczne i/lub psychiczne, wpływających na jakość życia i pełnienie ról społecznych teraz i/lub w przyszłości” (Zaremba 2014: 15). Definicja ta, opracowana przez Zespół Ekspertów ds. Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych, powołany przez ministra edukacji narodowej, mówi też o dzieciach i młodzieży o wysokim potencjale intelektualnym, uzdolnionych poznawczo lub w dziedzinach kierunkowych (Zaremba 2014: 15).

Dzieci i młodzież ze spektrum objawów utrudniających lub uniemożliwiających funkcjonowanie: ruchowe, sensoryczne, poznawcze, w zakresie komunikacji, emocjonalno-społeczne i/lub psychiczne, to m.in. uczniowie z:

- dysleksją, czyli trudnościami w opanowaniu techniki czytania, zwłaszcza w zakresie poprawności i płynności (Łodej i Karoń 2017: 74);
- dyskalkulią, czyli zaburzeniami zdolności matematycznych (Landerl i Kaufmann 2015: 100);

- dyspraksją, czyli rozwojowym zaburzeniem koordynacji (Kirby 2010: 22);
- ADHD, czyli zespołem nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi (Chrzanowska i Świącicka 2010: 11);
- zespołem Aspergera, czyli całościowymi zaburzeniami rozwoju mieszczącymi się w spektrum autyzmu (Świącicka 2010: 10).

Cechy wspólne specyficznych różnic w uczeniu się

Do cech wspólnych tych specyficznych różnic w uczeniu (SRwU, ang. *specific learning differences*), jak określają je Kormos i Smith (2012), czyli dysleksji, dyskalkulii, dyspraksji, ADHD, zespołu Aspergera i autyzmu, które w znacznym stopniu mogą utrudnić funkcjonowanie tej grupy uczniów na lekcjach języka obcego, zaliczamy m.in.:

- problemy z pamięcią krótkotrwałą i/lub pamięcią roboczą;
- problemy z przetwarzaniem bodźców zmysłowych (wzrokowych, słuchowych, czuciowych);
- brak świadomości upływającego czasu i/lub brak umiejętności zarządzania czasem;
- trudności ze słuchaniem, zwłaszcza podczas pracy w grupach;
- trudności z koncentracją i utrzymaniem uwagi i/lub trudności z przeniesieniem uwagi na inne czynności;
- problemy z zapamiętywaniem sekwencji i/lub tworzeniem sekwencji;
- trudności z uczestniczeniem w takich aktywnościach jak np. odgrywanie ról lub dyskusja, w czasie których uczący się muszą poczekać na swoją kolej, aby wypowiedzieć kwestię lub wyrazić opinię;
- trudności ze zrozumieniem znaczenia przenośnego;
- unikanie nowych lub nieprzewidywalnych sytuacji;
- trudności z doбором wysokości głosu/głośności/tempa podczas mówienia (Smith 2018).

Lekcje języka obcego, tak jak każdego innego przedmiotu, powinny być czasem, podczas którego dobrze się czują i efektywnie się uczą zarówno uczniowie „zwyčajni”, jak i ci z SRwU. Pierwszym krokiem do osiągnięcia takiego stanu rzeczy jest właściwe planowanie lekcji, ponieważ jasne określanie celów, które uczeń ma osiągnąć, i efektywne zarządzanie czasem należą do fundamentów szkoły inkluzyjnej (Reich 2014 za: Janicka 2017: 28).

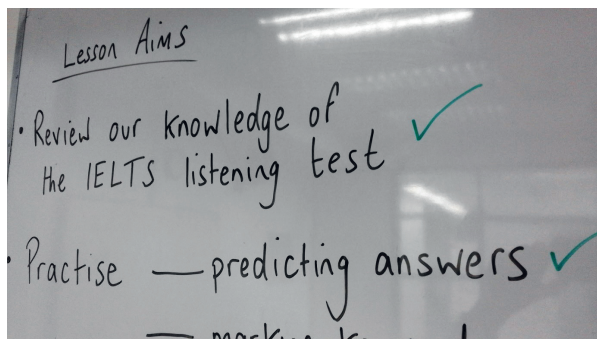
Planowanie lekcji

Każdą lekcję powinno się zaczynać od przedstawienia uczniom jej celów. Ze względu na to, że uczniowie z SRwU mają problemy z utrzymaniem uwagi m.in. na toku lekcji, jej cele powinny być zapisywane na tablicy zawsze w tym

samym miejscu i pozostawać na niej aż do dzwonka. Zapis słowny można uzupełnić obrazkami, a w przypadku gdy uczniowie nie umieją jeszcze pisać ani czytać, nauczyciel może użyć wyłącznie pomocy wizualnych, pokazujących to, co się będzie działo na lekcji (Delaney 2016: 86). Należy pamiętać, że cele lekcji muszą być zapisane, a obrazki powieszone w dokładnie takiej kolejności, w jakiej będą realizowane czynności w trakcie lekcji. Takie działanie sprawia, że lekcja zyskuje przewidywalną strukturę, która – według brytyjskiego The National Autistic Society (2016) – sprawia, że „świat staje się bardziej przewidywalny, dostępny i bezpieczny”. Według Delaney (2016: 17) uczniowie z SRwU, którzy uczestniczą w lekcjach o uporządkowanej i przewidywalnej strukturze, będą chętniej wykonywać polecenia nauczyciela i angażować się w różne aktywności.

Pierwszym celem lekcji powinno być powtórzenie wiadomości z ostatnich zajęć, a ostatnim – powtórzenie materiału i przebiegu bieżącej lekcji. Powtórzenie wiadomości na początku każdej nowej jednostki lekcyjnej pozwala uczniom zauważyć i utrwalić związki pomiędzy starą i nową wiedzą oraz umożliwia łagodniejsze przejście ze znanego w nieznaną, co jest szczególnie ważne w przypadku uczniów z zespołem Aspergera lub autyzmem, ponieważ nie lubią oni zmian (Kormos i Smith 2012: 54).

Każdy zrealizowany cel należy odznaczyć na tablicy, np. poprzez postawienie przy nim tzw. ptaszka (zob. Rys. 1).



RYS. 1. Sposoby zapisywania i odznaczania celów lekcji języka angielskiego

Źródło: eltplanning.com/2015/09/28/16-ways-to-improve-your-whiteboard-work

Przy przechodzeniu do następnego celu lekcji nauczyciel powinien powiedzieć, które z nich już zostały zrealizowane, a które dopiero będą. Można to zrobić w następujący sposób: „Zrobiliśmy już ćwiczenie na powtórzenie czasu przeszłego prostego, a teraz będziemy czytać opowiadania napisane w tym czasie”, a następnie „Zrobiliśmy już ćwiczenie na powtórzenie czasu przeszłego prostego,

przeczytaliśmy opowiadanie napisane w tym czasie, a teraz przejdziemy do streszczania tego opowiadania w parach”. W klasach o niższym poziomie językowym można to robić po polsku, natomiast z bardziej zaawansowanymi uczniami cele lekcji omawia się w języku obcym. Pozwala to uczniom z deficytem uwagi na szybsze „zorientowanie się”, co się dzieje na lekcji i na czym powinni się skupić w danym momencie.

Cele lekcji zapisane na tablicy można sfotografować, a zdjęcia użyć na początku następnego spotkania, aby przypomnieć uczniom zagadnienia, o których była mowa na poprzedniej lekcji. Można je też udostępnić uczniom drogą elektroniczną. Dzięki takiej fotografii starsi uczniowie będą mogli w usystematyzowany sposób powtórzyć materiał. Co więcej, takie zdjęcie pozwoli rodzicom młodszych uczniów na pracę z dzieckiem w domu.

Ponieważ uczniowie z SRwU mają problemy z pamięcią krótkotrwałą i/lub pamięcią roboczą, lekcja języka obcego powinna być podzielona na krótkie etapy. Pamięć robocza ma ograniczoną pojemność: zazwyczaj przechowuje aktywnie informacje przez jedną sekundę lub dwie (Baddeley za Kormos i Smith 2012: 25). U uczniów z SRwU jej pojemność jest znacznie ograniczona (Grant 2017: 11), co sprawia, że mają oni trudności z przyswojeniem i utrzymaniem informacji. Oznacza to, że podczas wykonywania zadań mają mniej materiału do pracy. Dzieci i młodzież ze słabą pamięcią krótkotrwałą i/lub pamięcią roboczą mają problemy z zapamiętaniem tego, co się będzie działo dalej, gdy robią to, co jest do zrobienia teraz. Z trudem przychodzi im też kończenie zadań (Morin: online). Dlatego tak ważne jest dzielenie lekcji i ćwiczeń na krótkie etapy, a materiału na małe części.

Planując lekcje, warto też zastanowić się nad robieniem przerw w ich trakcie. Według Kormos i Smith (2012: 118), najbardziej zapadające w pamięć etapy lekcji to początek i koniec. Przerwa w trakcie lekcji to dodatkowy początek i koniec, a więc większa szansa na to, że uczniowie zapamiętają więcej przekazywanych przez nauczyciela informacji. Przerwy są też potrzebne uczniom z nadpobudliwością psychoruchową, ponieważ dzieci i młodzież z ADHD na początku lekcji są w stanie pracować tak jak ich rówieśnicy, ale po upływie kilku minut zaczynają mimowolnie wyszukiwać sobie inne zajęcia (Srebrnicki i Wolańczyk 2010: 23). Wskazane jest, aby w trakcie przerwy, która powinna stać się stałym elementem rutyny lekcyjnej, np. zawsze odbywać się po dwudziestu minutach i trwać dwie, uczniowie mogli wstać z ławek i poruszać się po klasie. Przerwa ruchowa pomaga uczniom z ADHD wysiedzieć na krześle do końca lekcji i ukończyć wyznaczone zadania (Rawe: online). W danej grupie

uczniów na pewno znajdą się osoby bez SRwU, ale im też „lepiej się myśli”, gdy mogą się poruszać. Aby wspomóc stabilność uwagi u uczniów, należy też kilkakrotnie zmienić rodzaj zadań (nie planujemy np. trzech kolejnych ćwiczeń czytania), zmniejszyć liczbę zadań do wykonania (uczniowie z SRwU wykonują tylko niezbędne minimum na lekcji) i skracać czas ich wykonywania (Srebrnicki i Wolańczyk 2010: 23).

Dzieci i młodzież z SRwU, a zwłaszcza uczniowie z zespołem Aspergera i autyzmem, mogą źle reagować na zmiany. W związku z tym nie należy przechodzić gwałtownie od jednej aktywności do drugiej, ale przypominać uczniom, że zadanie, które właśnie wykonują, za chwilę się skończy, a następnie przejdą do kolejnego. Warto to zrobić na 5 minut i minutę przed końcem danego ćwiczenia, mówiąc np.: „Macie jeszcze 5 minut na dokończenie tego ćwiczenia, zanim zaczniemy je sprawdzać” oraz „Została wam ostatnia minuta, a potem przechodzimy do sprawdzania”.

Lekcja językowa dla dzieci i nastolatków, wśród których są uczniowie z SRwU, to przede wszystkim lekcja, która zawsze przeprowadzona jest w podobny, jeśli nie identyczny, sposób. Taka powtarzalność może wydawać się nudna dla nauczyciela i uczniów, ale – jak zauważają Kormos i Smith (2012: 118) – poleganie na powtarzalnej strukturze lekcji nie musi oznaczać, że zajęcia stają się nudne, ponieważ zmienia się ich treść. Stałość i powtarzalność kolejnych etapów lekcji, oprócz zapewnienia poczucia bezpieczeństwa uczniom z SRwU, pozwala m.in. do minimum ograniczyć przeciąganie w czasie wykonywania poszczególnych czynności, co jest cechą charakterystyczną uczniów z ADHD, i wyeliminować efekt tzw. dyskusyjności – uczeń, który jest przyzwyczajony do określonej struktury lekcji, nie będzie prowadzić z nauczycielem dyskusji na temat tego, co należy w danym momencie zrobić (Chrzanowska i Świąćicka 2006: 77).

Jak już wspomniano, uczniowie z SRwU, a zwłaszcza uczniowie z zespołem Aspergera i autyzmem, nie lubią zmian i potrzebują struktur sprawiających, że świat staje się miejscem bardziej przewidywalnym, dostępnym i bezpieczniejszym (The National Autistic Society 2016). Jak zauważa Manthey (2017): „Zespół Aspergera nie lubi zatem zmian, niespodzianek i nowych sytuacji. To, co nieznane albo niespodziewane, jest powodem nieadekwatnie dużego stresu (...)”. Ustrukturyzowane i uporządkowane powinno być zarówno otoczenie uczniów z SRwU, jak i procesy, w których uczestniczą (The National Autistic Society 2016). Ponieważ nauczyciele zazwyczaj mają niewielki wpływ na salę, w której odbywają się lekcje języka obcego, czyli na dobór kolorów ścian i wyposażenia, tak

ważna jest przewidywalna struktura lekcji: u uczniów, którzy wiedzą, co się będzie działo i czego dokładnie będzie się od nich wymagać, obserwuje się zmniejszony niepokój (The National Autistic Society 2016).

Wykorzystanie tablicy

Nauczyciel, oprócz nadania lekcji przewidywalnej struktury, może również ustrukturyzować sposób użycia tablicy, co oznacza, że tablica jest podzielona na sekcje, które zawsze są wykorzystywane w ten sam sposób. Przykładowo na jednej części, np. po lewej stronie, zapisujemy cele lekcji, które pozostają na tablicy aż do dzwonka. Na górze tablicy umieszczamy wiadomości z poprzedniej lekcji, a na samym dole możemy zostawiać przestrzeń na poprawianie błędów (Rys. 2). Jedną część tablicy, którą można wycierać i od razu ponownie zapisywać, zostawiamy do wykorzystania na bieżące potrzeby (Clarke 2008).

Cele lekcji	Temat i data	
	Powtórzenie wiadomości	Praca bieżąca
	Poprawianie błędów	

rys. 2. Przykładowe wykorzystanie tablicy na lekcji języka obcego

Należy też pamiętać, aby na początku każdej lekcji zapisywać na tablicy datę: dzięki niej uczniom łatwiej będzie uporządkować notatki.

W pracy z tablicą pomocne okazać się może konsekwentne wykorzystanie kolorów. Przykładowo: cele lekcji zapisujemy zawsze kolorem zielonym, błędy poprawiamy na niebiesko, a nowe struktury gramatyczne i słownictwo zapisujemy na czarno. Sposób wykorzystania tablicy i kolorów zależy od preferencji nauczyciela oraz uczniów, z którymi pracuje. Ważne jest, aby był on taki sam przez cały rok szkolny.

Aby ułatwić uczniom odczytywanie treści z tablicy, zapisujemy ją od strony lewej do prawej i z góry na dół. Dodatkowo możemy numerować początek i koniec każdej linijki tekstu i/lub zapisywać każdą linijkę tekstu innym kolorem.

Należy pamiętać, że uczniowie z SRwU, zwłaszcza uczniowie z dysleksją, mogą mieć problemy z pisanem odręcznym: piszą wolno i niewyraźnie, co sprawia, że ich notatki są często niekompletne i prawie niemożliwe do odczytania w domu. W związku z tym warto pozwolić uczniom na robienie zdjęć tablicy lub robić zdjęcia samejmu i udostępniać je uczniom przez internet.

Wydawanie poleceń

W pracy z dziećmi i młodzieżą, wśród których są uczniowie z SRwU, ważny jest również sposób, w jaki wydaje się

polecenia. Wydając polecenia, jak również prowadząc zajęcia, staramy się unikać ironii, sarkazmu, żartów, dwuznaczności językowych i idiomów, ponieważ uczniowie z zespołem Aspergera i autyzmem traktują język i odbierają komunikaty dosłownie (Manthey 2017). Na przykład na pytanie nauczyciela: „Czy możesz zacząć czytać tekst na głos?” (ang. *Can you start reading the text aloud?*), uczeń autystyczny prawdopodobnie odpowie „Mogę” (ang. *I can*). Dla takiego ucznia pytanie nauczyciela jest pytaniem o możliwość, a nie prośbą.

Polecenia i pytania należy adresować do konkretnej osoby, a nie do całej klasy. Pytamy więc: „Bartek, czy znasz odpowiedź na to pytanie?”, zamiast: „Kto zna odpowiedź na to pytanie?”, gdyż uczniowie z zespołem Aspergera lub uczniowie autystyczni będą prawdopodobnie czekać na osobę o imieniu „Kto”, żeby odpowiedziała na pytanie, lub nie odezwą się dopóty, dopóki nie usłyszą własnego imienia (Delaney 2016: 84).

Polecenia powinny składać się z dwóch, maksymalnie trzech elementów, np. „Otwórzcie książki na stronie 15. Zróbcie ćwiczenie 2” – im dłuższe polecenie, tym mniejsza szansa, że uczeń zapamięta, co i w jakiej kolejności ma zrobić. Jak zauważają Chrzanowska i Świącicka (2006: 74), uczniowie z ADHD, jeżeli stosują się do polecenia, to wykonują je dokładnie aż do przesady, ale bardzo często też wykorzystują wszelkie niedopowiedzenia na swoją korzyść.

Wydając polecenia, unikamy używania strony biernej, a te, które zostały wydane, należy zapisać na tablicy ze względu na problemy uczniów z pamięcią krótkotrwałą i/lub pamięcią roboczą.

Polecenia trzeba wydawać na kilka sposobów: wydajemy je w języku obcym, tłumaczymy na język polski, używamy gestów i/lub obrazków, gdyż, jak podkreśla Warot (2017: 103), stosowanie różnego rodzaju wizualizacji sprzyja koncentracji uwagi. Jak już wspomniano, uczniowie z SRwU, a zwłaszcza uczniowie z zespołem Aspergera i autyzmem, mają problemy ze zrozumieniem komunikatów językowych i z koncentracją, co wpływa na ich umiejętność uczenia się tylko ze „słuchu” (Baker 2001: xiii). Pomoce wizualne sprawiają, że abstrakcyjne pojęcia werbalne stają się bardziej konkretne. Co więcej, pozostają stabilne w czasie (tamże), np. gdy obrazki ilustrujące znaczenie nowych słów pozostają na tablicy przez całą lekcję.

Skończywszy wydawać polecenie, nauczyciel powinien się upewnić, że uczniowie je zrozumieli i na pewno wiedzą, co mają robić. Jak zauważają Chrzanowska i Świącicka (2006: 74), dorośli (w tym nauczyciele) mylnie zakładają, że dzieci (i uczniowie) na pewno rozumieją to, co do nich mówimy.

Zakończenie

Potrzeby dzieci i młodzieży z SRwU są takie same jak innych uczestników procesu edukacyjnego. Potrzebują oni akceptacji siebie jako uczniów, szacunku, zrozumienia i konkretnie sprecyzowanych zasad oraz oczekiwań. Odpowiednie planowanie lekcji, użycie tablicy i wydawanie poleceń należą do sposobów, które mogą zagwarantować równość szans uczniom z trudnościami w nauce i jednocześnie być fundamentami inkluzyjnej lekcji języka obcego.

BIBLIOGRAFIA:

- Baker, J. (2001), *The Social Skills Picture Book. Teaching play, emotion, and communication to children with autism*, Arlington: Future Horizons Inc.
- Chrzanowska, B., Świącicka, J. (2006), *Oswoić ADHD. Poradnik dla rodziców i nauczycieli dzieci nadpobudliwych psychoruchowo*, Warszawa: Difin.
- Clarke, S. (2008), Using the board [online] [dostęp 25.09.2018] <www.teachingenglish.org.uk/article/using-board>.
- Delaney, M. (2016), *Special Educational Needs*, Oxford: Oxford University Press.
- Grant, D. (2017), *That's the Way I Think. Dyslexia, dyspraxia, ADHD and dyscalculia explained*, New York: Routledge.
- Janicka, M. (2017), *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na lekcji języka obcego w szkole podstawowej – rola nauczyciela i środowiska szkolnego w realizacji koncepcji inkluzji*, „Neofilolog”, nr 49(1), s. 25–41.
- Kirby, A. (2010), *Dyspraksja. Rozwojowe zaburzenie koordynacji*, Warszawa: Fundacja „Szkoła Niezwykła”.
- Kormos, J., Smith, A.M. (2012), *Teaching Languages to Students with Specific Learning Differences*, Bristol: MM Textbooks.
- Landrel, K., Kaufmann, L. (2015), *Dyskalkulia*, Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Łodej, M., Karoń, R. (2017), *Zdigitalizować dysleksję. Jak nauczać dźwięków języka angielskiego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 74–82.
- Manthey, E. (2017), *Dziwni, nadwrażliwi, genialni. Uczniowie z zespołem Aspergera*. „Gazeta Wyborcza” [online] [dostęp 25.09.2018] <wyborcza.pl/7,75400,22734668,dziwni-nadwrażliwi-genialni-uczniowie-z-zespołem-aspergera.html?disableRedirects=true>.
- Morin, A. *5 Ways Kids Use Working Memory to Learn* [online] [dostęp 25.09.2018] <www.understood.org/en/learning-attention-issues/child-learning-disabilities/executive-functioning-issues/5-ways-kids-use-working-memory-to-learn>.
- Rawe, J. *ADHD Fact Sheet* [online] [dostęp 25.09.2018] <www.understood.org/en/learning-attention-issues/child-learning-disabilities/add-adhd/adhd-fact-sheet>.
- Smith, A.M. (2018), *About Dyslexia and other Specific Learning Differences* [online] [dostęp 25.09.2018] <eltwell.com/resources/about-dyslexia-and-other-specific-learning-differences>.
- Srebrnicki, T., Wolańczyk, T. (2010), *Dziecko z ADHD w szkole i przedszkolu*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji [online] [dostęp: 25.09.2018] <www.bc.ore.edu.pl/Content/195/04ore_adhd.pdf>.
- Świącicka, J. (2010), *Uczeń z zespołem Aspergera. Praktyczne wskazówki dla nauczyciela*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- The National Autistic Society (2016), *SPELL* [online] [dostęp 25.09.2018] <www.autism.org.uk/about/strategies/spell.aspx>.
- Warot, K. (2017), *Sprawności językowe w nauczaniu języka obcego uczniów z zespołem Aspergera*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 100–103.
- Zaremba, L. (2014), *Specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne dzieci i młodzieży. Identyfikowanie SPR i SPE oraz sposoby ich zaspokajania*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

DR AGNIESZKA DZIECIOŁ-PĘDICH Lektorka języka angielskiego w Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych Uniwersytetu w Białymstoku. Jej zainteresowania naukowe obejmują nauczanie języka angielskiego do celów specjalistycznych na studiach wyższych, rozwijanie interkulturowej kompetencji komunikacyjnej, wdrażanie podejścia komunikacyjnego w kulturach narodowych oraz specjalne potrzeby edukacyjne.

Praca z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych

Przykład gimnazjalistów uczących się języka angielskiego

MONIKA MICHALAK

Uczniowie, u których zdiagnozowano specyficzne lub/i niespecyficzne trudności w uczeniu się, są dużym wyzwaniem dla nauczycieli języków obcych.

Czy istnieją skuteczne sposoby wspierania uczniów w przezwyciężaniu tych trudności podczas lekcji języka w szkole?

Współczesna edukacja stawia przed nauczycielami, uczniami i ich rodzinami coraz liczniejsze i ambitniejsze zadania. Z jednej strony, uczeń musi zmierzyć się z ogromem informacji z różnych obszarów nauki i dokonywać ich efektywnej selekcji. Z drugiej powinien odnaleźć dziedzinę, która go interesuje, aby móc z nią w przyszłości związać swoje życie zawodowe. Co więcej, od ucznia wymaga się nieustającej gotowości do poddawania jego wiedzy weryfikacji, najczęściej przy użyciu rozmaitych testów.

Zadaniem rodziców ucznia jest stwarzanie mu jak najdogodniejszych warunków do rozwoju i edukacji. Rola nauczyciela również ulega modyfikacji – od dawna przecież wiadomo, że nie może ona ograniczać się do podawania gotowej wiedzy w formie notatki czy automatyzacji omawianych zagadnień poprzez zlecanie kolejnych zadań z zeszytu ćwiczeń. Aby skutecznie włączyć uczniów w proces (glotto)dydaktyczny, należy go odpowiednio przemyśleć i zaplanować. Zanim to nastąpi, nauczyciel powinien rozpoznać potrzeby i potencjał swoich uczniów oraz uświadomić sobie ich prawo do zachowania odrębności i rozwoju w możliwym dla nich zakresie (Karpińska-Szaj 2014: 11). Warto przy tym pamiętać, że w przypadku uczniów borykających się z różnymi trudnościami w nauce, „to nie rodzaj i stopień deficytu, ale warunki niezbędne do zaspokajania potrzeb rozwojowych i dydaktycznych powinny stanowić podstawę organizacji edukacji w szkole” (tamże).

Specyficzne i niespecyficzne trudności w uczeniu się

Specyficzne trudności w uczeniu się w większości przypadków są już zdiagnozowane u uczniów w wieku gimnazjalnym. Ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się mamy do czynienia w sytuacji, gdy problemy z nauką czytania, pisania, liczenia czy z posługiwaniem się zapisem nutowym lub symbolami pojawiają się nieoczekiwanie i są nieadekwatne do wieku dziecka, jego możliwości intelektualnych, wkładu pracy własnej i postępów w nabywaniu innych umiejętności (Bogdanowicz, Smoleń 2004: 80).

W przypadku języków obcych specyficzne trudności w uczeniu się określane są terminem „dysleksja rozwojowa”, a stanowią one zespół zaburzeń uczenia się czytania i pisania, które mogą ujawnić się w następujących formach: dysleksja (specyficzne zaburzenia w nauce czytania połączone najczęściej z trudnościami w pisaniu), dysortografia (specyficzne zaburzenia w komunikacji pisanej – zwłaszcza w opanowaniu poprawności

ortograficznej tekstu), dysgrafia (zaburzenia w opanowaniu właściwego poziomu graficznego pisma) (Bogdanowicz, Smoleń 2004: 81).

Niespecyficzne trudności w uczeniu się to wszelkiego rodzaju trudności, które mogą być uwarunkowane niższym niż przeciętny poziomem rozwoju intelektualnego, syndromem deficytu uwagi i nadpobudliwości psychoruchowej (ADHD), zaburzeniami emocjonalnymi i somatycznymi oraz czynnikami środowiskowymi (Gindrich 2001: 18-21). W przypadku tych trudności właściwa diagnoza pomoże nauczycielowi wybrać skuteczne metody pracy z uczniem, co w połączeniu z rozwijaniem kompetencji językowo-komunikacyjnych i poznawczych w zakresie języka polskiego może przyczynić się do sukcesu dydaktycznego, który sam w sobie ma wartość terapeutyczną (Karpińska-Szaj 2014: 9).

Zadania nauczyciela

W literaturze przedmiotu podkreśla się, że opanowywanie języka drugiego odbywa się w procesie nabywania wprawy językowej i komunikacyjnej. Nauczyciel odgrywa w tym przypadku rolę animatora procesu glottodydaktycznego, co pozwala pozbyć się fałszywego przeświadczenia, jakoby języka można było kogoś nauczyć bez uwzględniania jego chęci, możliwości, motywacji i innych cech indywidualnych (Lewicka 2007: 17).

Podstawowe zasady pedagogiki humanistycznej obligują nauczyciela do zaakceptowania podmiotowości, samodzielności i odpowiedzialności ucznia, a to wiąże się z koniecznością poszukiwania najbardziej efektywnych sposobów nauczania, pomocy w przypadku trudności, tworzenia sytuacji aktywizujących ucznia i umożliwiających mu indywidualizację pracy, ze szczególnym uwzględnieniem jego predyspozycji kognitywnych, potrzeb i zainteresowań (Zawadzka 2004: 221).

Takie podejście ma kluczowe znaczenie w postępowaniu z uczniami, u których stwierdza się specyficzne i/lub niespecyficzne trudności w uczeniu się (języków obcych). Wsparcie ze strony nauczyciela języka obcego może przejawiać się na dwu płaszczyznach: psychologiczno-pedagogicznej oraz metodycznej. Ta pierwsza wiąże się z wdrożeniem oraz intensyfikowaniem przez nauczyciela następujących działań: rozwijania autonomii ucznia i jego samodzielności, zapoznawania go ze strategiami uczenia się, budowania poczucia własnej wartości, niwelowania napięć emocjonalnych

oraz zachęcania do podejmowania działań. Druga płaszczyzna wsparcia wiąże się ze starannym doбором treści, form i metod pracy, które mogłyby usprawnić zaburzone funkcje percepcyjno-motoryczne oraz doskonaliłyby sprawności słuchowo-językowe, koordynację wzrokowo-ruchową oraz koncentrację uwagi (Jaworska 2012: 135).

Minibadanie grupy gimnazjalistów

Intensywny rozwój cywilizacyjny i technologiczny oraz zmiany stylu życia i pracy przyczyniają się do narastania problemów z budowaniem więzi rodzinnych. Dlatego szkoła – nauczyciele i wychowawcy – pełni tak ważną funkcję we wspieraniu dziecka i w motywowaniu go do podejmowania wysiłku intelektualnego¹.

Głównym celem badania grupki gimnazjalistów było wyłonienie najczęściej występujących trudności w uczeniu się języka angielskiego u uczniów ze specyficznymi i niespecyficznymi trudnościami w nauce oraz określenie roli nauczyciela języka angielskiego i stosowanych przez niego metod, technik i form pracy z uczniem w procesie przezwycięzania tych trudności, co w przyszłości mogłoby skutkować osiągnięciem lepszych rezultatów w nauce języka angielskiego.

Badaniu została poddana grupa 22 gimnazjalistów (15 chłopców i 7 dziewcząt) z czterech oddziałów gimnazjalnych² będących częścią niewielkiej szkoły położonej na terenie wiejskim. Każdy z uczniów miał wydaną przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną opinię, w której stwierdzono specyficzne trudności w uczeniu się i/lub specjalne potrzeby edukacyjne. Badanie trwało jeden semestr, miało charakter tzw. badania w działaniu (ang. *action research*) i obejmowało:

- analizę wydanych przez poradnię opinii o badanych uczniach pod kątem zdiagnozowanych trudności, uzupełnioną informacjami z rozmów z pedagogiem szkolnym, psychologiem, wychowawcami klas, innymi nauczycielami oraz rodzicami/opiekunami prawnymi,
- obserwację reakcji badanych uczniów na dostosowane przez nauczyciela³ zadania i formy pracy (ocena zaangażowania uczniów podczas wykonywania zadań, pytania uczniów podczas lekcji, rozmowy indywidualne z uczniami po zajęciach),
- bieżące monitorowanie postępów uczniów przez nauczyciela na prowadzonych przez siebie lekcjach

¹ Por. *Standardy funkcjonowania poradni psychologiczno-pedagogicznych*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2016.

² Badanie było przeprowadzone przed reformą systemu oświaty w 2017 r., w drugim półroczu roku szkolnego 2016/2017, i obejmowało gimnazjalistów z klas I i II.

³ W klasach, do których uczęszczali badani uczniowie, języka angielskiego uczył jeden nauczyciel. Ten sam nauczyciel prowadził zajęcia wyrównawcze dla niektórych uczniów tych klas.

regularnych oraz zajęciach wyrównawczych (arkusz obserwacji, notatki własne),

- autoobserwację (uczniowie sporządzali krótkie notatki po obserwowanych zajęciach, w których subiektywnie oceniali skuteczność i przystępność stosowanych przez nauczyciela metod, technik i form nauczania).

Zgodnie z założeniami badania w działaniu (nauczyciel odgrywa jednocześnie rolę badacza) procedura badawcza opierała się na czterech zasadniczych elementach: planowaniu, działaniu, obserwacji i refleksji (Wiśniewska 2013: 58).

Zdiagnozowane i zaobserwowane trudności uczniów

Na podstawie analizy dokumentacji sporządzonej przez poradnię, konsultacji z nauczycielami języków obcych oraz obserwacji własnych, do przejawów najczęściej występujących **trudności specyficznych** (ryzyko dysleksji lub dysleksja w różnych postaciach) u badanych uczniów należą:

- **w obrębie trudności w czytaniu:** wolne tempo czytania (tendencja do głoskowania), trudności z tempem dekodowania złożonego tekstu, problemy z całościowym zrozumieniem samodzielnie czytanych treści, a w konsekwencji trudność w budowaniu wypowiedzi złożonych;
- **związane z graficzną stroną pisma:** wolne tempo pisania, niekształtne pismo, kłopoty z przypomnieniem obrazu graficznego niektórych liter;
- **w obrębie trudności z opanowaniem poprawnej pisowni:** znaczna liczba błędów orto-graficznych, w tym pomijanie znaków diakrytycznych i interpunkcyjnych, trudności z łączną i rozdzielną pisownią, mylenie i opuszczanie liter, fonetyczny zapis słów;
- **w obrębie analizy słuchowej tekstu:** osłabienie pamięci fonologicznej, zaburzenie zdolności spostrzegania i różnicowania słuchowego.

U badanych uczniów zaobserwowano następujące **trudności niespecyficzne**:

- **wynikające z syndromu deficytu uwagi (ADD):** brak systematyczności, wytrwałości i konsekwencji, wzmożona potrzeba ruchu, nieumiejętność skupienia uwagi na wykonywanym zadaniu, występujące naprzemiennie zniechęcenie, obojętność i agresja, nadwrażliwość na bodźce zewnętrzne;
- **o podłożu emocjonalnym:** mała odporność na stres, zmienna motywacja zadaniowa, męczliwość psychiczna, tendencja do unikania nowych i nieprzewidywalnych sytuacji;

- **wynikające ze specyfiki środowiska ucznia:** zaniżone poczucie własnej wartości, luki programowe wynikające z niesystematycznego powtarzania wiadomości oraz zaniechań ze strony dorosłych (np. nagminne wagary), wyuczona bezradność;
- **będące wynikiem zaburzeń somatycznych:** fobia szkolna (sporadyczny udział w zajęciach), problemy oraz dolegliwości uniemożliwiające pełny i efektywny udział w zajęciach szkolnych (np. bóle głowy);
- **niższy niż przeciętny poziom rozwoju intelektualnego** (u trojga badanych uczniów).

Zaplanowane działania wspomagające oraz obserwacja ich skutków

Praca na lekcji języka obcego z uczniami, u których obserwuje się trudności w nauce, powinna być wyjątkowo uporządkowana, a poszczególne elementy lekcji oraz polecenia – zrozumiałe i przejrzyste. Do zadań nauczyciela należy dostosowanie przestrzeni w sali lekcyjnej oraz tempa lekcji do możliwości percepcyjnych uczniów (Bogdanowicz, Smoleń 2004: 94).

Badani uczniowie niejednokrotnie podkreślali w notatkach, które sporządzali bezpośrednio po obserwowanych zajęciach, że jasno sformułowane przez nauczyciela cele lekcji dają im poczucie bezpieczeństwa, ponieważ wyodrębniają te elementy języka, na których w toku zajęć należy najbardziej skupić uwagę. Ze wspomnianych notatek oraz indywidualnych rozmów z nauczycielem wynikało, że odpowiednie podsumowanie lekcji, polegające na wspólnym przypomnieniu celów (dyskusja uczniowska moderowana przez nauczyciela) niejednokrotnie dawało uczniom z trudnościami w nauce poczucie zrealizowanego zadania oraz efektywnego udziału we wszystkich jego etapach. Uczniowie chętnie zabierali głos, podawali konkretne przykłady. Nauczyciel „nie wyrывał” uczniów do odpowiedzi i pozwalał odwoływać się do notatek. Czasami naprowadzał na właściwy tok myślenia, chwalił za aktywność i podejmowane działania.

Na podstawie zaobserwowanych podczas zajęć reakcji badanych uczniów nauczyciel wywnioskował, że duże znaczenie mają dla nich rodzaj i forma stosowanych na lekcji instrukcji i poleceń do zadań. Nieskomplikowane i krótkie wyjaśnienia pozwalały uniknąć nieporozumień, przez co tok lekcji nie był zaburzony koniecznością ponownego wyjaśniania i oznakami znudzenia ze strony pozostałych uczniów. Nauczyciel upewniał się, czy uczniowie właściwie zrozumieli polecenie (pytania zamknięte, prośba o powtórzenie czy parafrazę). Unikał wydawania kilku poleceń w tym samym czasie.

Pomoce dydaktyczne oddziałujące na zmysł wzroku (m. in. kolorowe karty, plakaty, plansze, symbole) ułatwiają uczniom odnajdywanie związków przyczynowo-skutkowych oraz pomagają zaplanować i konsekwentnie zrealizować zadanie (np. dialog czy opowiadanie). Należy mieć przy tym na względzie, że niektórzy uczniowie ze zdiagnozowanymi trudnościami w nauce mogą przejawiać pewną nadwrażliwość na zbyt dużą ilość bodźców wizualnych oraz jeszcze innych, dochodzących do nich z najbliższego otoczenia, np. na temperaturę, światło czy hałas (Nijkowska i in. 2016: 60).

Różnorodne pomoce dydaktyczne (plakaty, karty obrazkowo-słowne, słowniki wyświetlane na tablicy interaktywnej, fragmenty filmów, zdjęcia, wykresy zdaniowe) oraz gadżety spotykały się z dużą aprobatą ze strony badanych uczniów, gdyż ułatwiały im zapamiętywanie nowych słów i zwrotów.

Uczniowie biorący udział w badaniu wyrażali potrzebę odpowiedniej organizacji przestrzeni w sali lekcyjnej. Część uczniów sygnalizowała to podczas badania w poradni, co wynikało z treści analizowanych dokumentów. Ci ze specyficznymi trudnościami w nauce preferowali ławki znajdujące się blisko tablicy i nauczyciela, woleli zajmować miejsce obok „dobrych” uczniów, a podczas lekcji starali się eliminować wszelkie dystraktory dźwiękowe (np. zamykali okno w sali, uciszali kolegów).

Deficyty w obrębie analizy i syntezy wzrokowo-słuchowej oraz wady wymowy sprawiają, że uczniowie z trudnościami w nauce mają problemy z głośnym czytaniem tekstu. Według Bogdanowicz (1994: 93) uczniów przejawiających problemy dyslektyczne nie należy przmuszać do głośnego czytania tekstów na forum klasy, ponieważ to, że całą swoją uwagę skupiają na technice głośnego czytania oraz różnorodne napięcia emocjonalne towarzyszące tej czynności mogą przyczynić się do utrwalenia postawy lękowej wobec czytania publicznego w przyszłości.

Aby dać badanym uczniom szansę przyswojenia poprawnej wymowy wyrazów angielskich oraz nie powodować dodatkowych napięć emocjonalnych, nauczyciel regularnie zapisywał większymi literami trudniejsze słowa na tablicy, a następnie zachęcał całą klasę do ich wielokrotnego powtarzania, prezentując wcześniej model wymowy. Uczniowie biorący udział w badaniu wykazywali zainteresowanie czytaniem krótkich tekstów angielskich w celu poprawy wymowy, chociaż, co należy podkreślić, decydowali się na głośne czytanie (indywidualne) tylko na zajęciach wyrównawczych lub w obecności jedynie nauczyciela (np. podczas przerwy). Wówczas korzystali z technik pomagających orientować się w tekście: śledzenie tekstu

za pomocą linijki, zakreślanie tekstu, czytanie powiększonego tekstu czy zakrywanie pozostałej części tekstu kartką. Uczniowie sporadycznie stosowali zapis fonetyczny nad niektórymi wyrazami tekstu.

W trakcie badania nauczyciel wielokrotnie obserwował trudności uczniów w rozumieniu tekstu czytanego, które wynikały z problemów z koncentracją uwagi, zapamiętywaniem i przypominaniem wiadomości czy z braku usystematyzowanej wiedzy programowej z lat ubiegłych i wybiórczej spostrzegawczości. Pomimo tego, że uczniowie ci mieli więcej czasu na zapoznanie się z treścią (teksty czytane po cichu), poziom rozumienia był zdecydowanie niższy w porównaniu z uczniami, którzy nie przejawiali trudności w nauce. W takich przypadkach pomocne okazywały się fragmentaryzacja tekstu oraz pytania pomocnicze, dzięki którym uczniowie mogli przypomnieć sobie więcej szczegółów lub odtworzyć proste związki przyczynowo-skutkowe.

Niejednokrotnie nauczyciel wykorzystywał nowe technologie (komputer z dostępem do internetu, smartfon, tablicę interaktywną, tablet) w celu urozmaicenia zajęć i stymulacji wielozmysłowej. W terapii dysleksji rozwojowej metoda uczenia polisensorycznego, czyli umożliwienie uczniom odbioru informacji wieloma kanałami zmysłowymi oraz integracja tych informacji i ruchu jest jedną z najbardziej efektywnych (Bogdanowicz, Smoleń 2004: 94).

Warto zaznaczyć, że zastosowanie nowych technologii wspomaga również nauczanie sprawności pisania w języku angielskim u uczniów z trudnościami w nauce. Nauczyciel zachęcał do przysyłania zadań domowych, które miały formę wypowiedzi pisemnej, za pośrednictwem poczty elektronicznej czy platformy *Librus Synergia* (dziennik elektroniczny). Uczniowie zauważali, że ich praca ma estetyczny wygląd, dzięki czemu sami byli w stanie skorygować część błędów jeszcze przed jej oddaniem (uporządkowany i przejrzysty tekst sprawdzali chętniej i do końca). Ponadto możliwości graficzne, jakie daje komputer (zdjęcia, wykresy), motywowały uczniów do kreatywnego myślenia i poszukiwania rozwiązań niestandardowych (np. tworzenie krótkich interaktywnych historyjek w języku angielskim z wykorzystaniem programu *Scratch*).

Zdecydowana większość badanych wskazała rozumienie tekstu słuchanego jako jedną z trudniejszych sprawności do opanowania. Uczniowie skarżyli się na „wyłapywanie” podczas słuchania nagrań czy dłuższych wypowiedzi nauczyciela tylko pojedynczych słów. Nie mogli nadążyć za tempem wypowiedzi, więc zniechęcali się bardzo szybko, nie kończąc zadania. Pomocne w tych

sytuacjach okazywało się kilkakrotne odtwarzanie tekstu z jednoczesnym podziałem na logiczne fragmenty. Nauczyciel pozwalał uczniom upewnić się, że poprawnie zrozumieli przekazywane informacje, poprzez krótką parafrazę, wskazanie słów kluczowych, dobór właściwych ilustracji oraz układanie puzzli z opisów zdarzeń w odpowiedniej kolejności, a także opowiedzenie wysłuchanego fragmentu w języku polskim. Czasami wolniej czytał mniej zrozumiałe dla uczniów fragmenty, kładąc jeszcze większy niż w nagraniu nacisk intonacyjny na słowa kluczowe.

Badani uczniowie doceniali zadania realizowane na podstawie utworów muzycznych. Z opinii badanych i obserwacji nauczyciela wynika, że wykorzystywane na zajęciach fragmenty powszechnie lubianych przez młodzież piosenek anglojęzycznych zmniejszały napięcie emocjonalne, oswajały z naturalnym tempem wypowiedzi oraz utrzymywały poprawną wymowę niektórych wyrazów. Zdecydowana większość badanych uczniów znała wykorzystane przez nauczyciela utwory, a niektórzy stwierdzili, że dzięki nim częściej rozpoznają różne słowa w odtwarzanych podczas lekcji tekstach.

Z opinii wydanych przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne oraz bezpośredniej obserwacji nauczyciela wynikało, że badani uczniowie, u których stwierdzono specyficzne trudności w uczeniu się wolą prezentować i poddawać ocenie stan swojej wiedzy w formie ustnej, ponieważ wówczas unikają błędów ortograficznych, nie muszą skupiać się na szacie graficznej pracy, nie czują presji czasu, a nauczyciel może maksymalnie zindywidualizować podejście do nich.

Należy więc założyć, że wypowiedzi ustne uczniów są lepszym wskaźnikiem ich umiejętności niż prace w formie pisemnej (Bogdanowicz 1994: 97). Warto jednak pamiętać, że dotyczy to przede wszystkim odtwarzania raczej krótkich partii materiału, kiedy uczeń ma szansę w odpowiednio wydłużonym czasie przypomnieć sobie potrzebne informacje.

Aby uczeń, u którego obserwuje się specyficzne bądź niespecyficzne trudności w nauce, chciał komunikować się w języku obcym, należy stworzyć właściwe ku temu warunki, np. zaproponować zadanie, w którym mówienie stymulowane jest odpowiednim materiałem wizualnym (m.in. Nijakowska i in. 2016: 64–65).

Badani uczniowie z entuzjazmem podchodzili do następujących typów zadań komunikacyjnych opartych na materiale wizualnym: tworzenia krótkich dialogów z „udziałem” znanych osób, układania historyjek na podstawie komiksów, rozwiązywania problemów przedstawionych na plakatach, przewidywania zakończeń opowiadania zaprezentowanego jako sekwencja obrazków,

opisywania ciągu wydarzeń na podstawie nieskomplikowanych ry-sunków „patyczkowych” (ang. *simple stick drawings*) (zob. Wright 1990: 3–5).

Ważną kwestią, o której należy pamiętać, pracując na lekcji języka obcego z uczniami mającymi trudności w nauce, jest ocenianie. Nauczyciel zaobserwował, że zdecydowanie korzystny wpływ na biorących udział w badaniu uczniów miało uzupełnienie oceny wyrażonej cyfrą o krótki komentarz, w którym zawarte były wskazówki co do dalszego postępowania z odkrytymi deficytami wiedzy i umiejętności. Ponadto nauczyciel uprzedzał uczniów o zamiarze sprawdzenia wiedzy i w miarę możliwości zmniejszał stres związany z tą sytuacją, np. pozwalał uczniom pozostać na swoim miejscu podczas odpowiedzi ustnej. Dzięki temu, że nauczyciel w życzliwy i motywujący sposób informował uczniów o nawet najmniejszych postępach, czuli się oni zmotywowani do podejmowania kolejnych zadań, co podkreślali w rozmowach indywidualnych z nauczycielem. Według Nijakowskiej i in. (2016: 61–62) warto zaproponować uczniom konkretną strategię (lub technikę), która pomoże przezwyciężyć zaobserwowane u nich trudności. Jedną z zastosowanych z grupą badanych uczniów metod jest technika gestów kodowanych (ang. *codified gestures*), wspomagająca naukę chociażby angielskich przyimków miejsca i ruchu (zob. Janzen-Ulbricht 2018).

Podsumowanie

Głównym celem nauki języka obcego jest osiągnięcie kompetencji komunikacyjnej, czyli zdolności komunikowania się w tym języku z innymi. Człowiek jest w stanie skutecznie porozumiewać się w języku obcym, nawet jeśli popełnia błędy, które mogą irytować odbiorcę, jednak nie uniemożliwiają komunikacji językowej (Komorowska 1987: 24–26).

Nauczyciel pracujący z uczniami, u których obserwuje się specyficzne i niespecyficzne trudności w nauce, powinien o tym pamiętać z uwagi na to, że sprawność komunikowania się w języku obcym jest dla tej grupy uczniów bardzo trudna do opanowania.

Dodatkowo na złożoność problemu wpływa to, że uczniowie z trudnościami w uczeniu się mają tendencję do oceniania swoich możliwości w aspekcie funkcjonowania w środowisku szkolnym, wyników w nauce czy różnych umiejętności zdecydowanie niżej niż uczniowie bez trudności w uczeniu się (Kucharczyk, Dłużniewska 2017: 58–59).

Przedstawione obserwacje i doświadczenia z pracy dydaktycznej ze względu na ograniczony zasięg i praktyczny charakter nie mają wymiaru reprezentatywnego. Intencją autorki było nie tylko przybliżenie problemu,

lecz także próba zdefiniowania sposobów radzenia sobie z nim z perspektywy nauczyciela. Niewątpliwie zagadnienie specyficznych i niespecyficznych trudności w nauce w kontekście nauczania i uczenia się języka obcego stanowi duże wyzwanie dla uczniów, ich rodziców oraz nauczycieli i wymaga dalszych wnikliwych badań.

BIBLIOGRAFIA:

- Bogdanowicz, M. (1994), *O dysleksji czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu – odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli*, Lublin: Wydawnictwo Popularnonaukowe Linea.
- Bogdanowicz, M., Smoleń, M. (red.) (2004) *Dysleksja w kontekście nauczania języków obcych*, Gdańsk: Harmonia.
- Nijakowska, J. (red.) (2016), *Dyslexia for Teachers of English as a Foreign Language* [online] [dostęp 20.05.2018] <dystefl2.uni.lodz.pl/wp-content/uploads/DysTEFL2-booklet.pdf>.
- Gindrich, P. (2001), *Nasilenie zjawiska specyficznych i niespecyficznych trudności w uczeniu się wśród uczniów szkół masowych w świetle wyników ankiety*, [w:] D. Osik, A. Wojarska (red.) *Wspomaganie rozwoju uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Lublin: UMCS.
- Janzen-Ulbricht, N. (2018), *An experiment on gesture and fluency in two German schools.*, „ELT Journal”, nr 72 (3), s. 309–318.
- Jaworska, M. (2012) *Nauka języka obcego jako czynnik stymulujący i ułatwiający korygowanie zaburzeń związanych ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się*, [w:] I. Pietras (red.), *Trudności w czytaniu i pisaniu – rozważania teoretyczne i praktyczne*, Warszawa: Difin SA.
- Karpińska-Szaj, K. (2014), *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na lekcji języka obcego. Implikacje dla organizacji praktyk pedagogicznych*, [w:] M. Cichoń i in. (red.), *Przez praktyki do praktyki. W stronę innowacyjności w kształceniu nauczycieli. Część druga. Języki obce*. Lublin: UMCS.
- Komorowska, H. (1987), *Sukces i niepowodzenie w nauce języka obcego*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kucharczyk, I., Dłużniewska, A. (2017), *Samoświadomość emocji i percepcja własnej kompetencji społecznych a osiągnięcia szkolne uczniów z dysleksją w wieku dorastania*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe FREL.
- Lewicka, G. (2007), *Glottodydaktyczne aspekty akwizycji języka drugiego a konstruktywistyczna teoria uczenia się*, Wrocław: ATUT Oficyna Wydawnicza.
- Wiśniewska, D. (2013), *Action Research in EFL Pedagogy*, Poznań: UAM Wydawnictwo Naukowe.
- Wright, A. (1990), *Pictures for language learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Zawadzka, E. (2004), *Nauczyciel języków obcych w dobie przemian*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

MONIKA MICHALAK Od 10 lat nauczycielka języka angielskiego w szkole podstawowej i gimnazjum. Obecnie doktorantka w Instytucie Lingwistyki Stosowanej UAM. Zainteresowania naukowe: dydaktyka języka angielskiego, budzenie ciekawości językowej u uczniów, wpływ środowiska ucznia na jego motywację do nauki języka angielskiego, nauczanie języka obcego metodą ruchu scenicznego i gestów.

Z doświadczeń nauczyciela języka niemieckiego w szkole specjalnej

JOANNA AUGUSTYNOWICZ

Nauczanie języka obcego dzieci niepełnosprawnych intelektualnie stanowi dla nauczycieli duże wyzwanie. Kształcenie takich uczniów wymaga ciągłego szukania nowych rozwiązań metodycznych, które okażą się efektywne w pracy z konkretnymi osobami. Ważną sprawą jest również dokonywanie ewaluacji swojej pracy. Porażki i brak oczekiwanych efektów nie mogą nauczyciela zniechęcać, ale powinny stać się dla niego impulsem do szukania nowych rozwiązań.

Kiedy zdecydowałam się podjąć pracę nauczyciela języka niemieckiego w szkole specjalnej, wydawało mi się, że kilkunastoletnie doświadczenie zdobyte w różnych szkołach ogólnodostępnych oraz wiedza wyniesiona ze studiów podyplomowych na kierunku oligofrenopedagogika stanowią wystarczającą podstawę do prowadzenia zajęć z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Okazało się jednak, że byłam w błędzie. Nauczanie języka obcego w szkole specjalnej jest niezwykle trudne i wymaga od nauczyciela częstego modyfikowania swoich działań oraz ciągłego doskonalenia warsztatu pracy.

Podręczniki i materiały własne

Pierwszym problemem, z jakim przyszło mi się zmierzyć, był wybór podręczników. Na rynku wydawniczym nie znalazłam pozycji adresowanej do uczniów niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu lekkim. W szkole specjalnej obowiązuje taka sama podstawa programowa jak w szkołach dla dzieci w normie intelektualnej. Uznałam więc, że będę korzystać z podręczników, które stosowałam w poprzedniej placówce. Okazało się, że ta decyzja była zła. Zarówno podręczniki, jak i zeszyty ćwiczeń okazały się dla moich uczniów zbyt trudne. Nowy materiał jest w nich wprowadzany bardzo szybko i w dużej ilości. Szybko rośnie też stopień trudności tekstów oraz materiału ćwiczeniowego. Z tego powodu kolejne teksty okazywały się dla moich uczniów niezrozumiałe, a ćwiczenia leksykalne i gramatyczne zbyt skomplikowane. Dochodziło do sytuacji, że musiałam uczniom tłumaczyć prawie całe teksty. Proponowane ćwiczenia dzieci były w stanie wykonać tylko z dużą pomocą z mojej strony. Powodowało to u moich uczniów zniechęcenie. Zaczęłam więc wybierać łatwiejsze materiały z różnych podręczników. Tu jednak pojawił się inny problem. Stwierdziłam, że w różnych podręcznikach tematy obejmujące to samo zagadnienie mogą się różnić użytym słownictwem. Wprowadzało to chaos i konieczność dodatkowego wyjaśniania leksyki, której opanowanie nie było celem zajęć. Wiązało się to ze zbyt dużą ingerencją z mojej strony i zaburzało samodzielną pracę uczniów. Postanowiłam więc sama przygotowywać teksty i ćwiczenia. Szybko zaczęło to przynosić pozytywne efekty. Dzieci, które potrafią samodzielnie wykonywać zadania, pracują chętniej i mają poczucie odniesionego sukcesu. Trochę obawiałam się, czy moje materiały okażą się na tyle skuteczne, że uczniowie poradzą sobie z zadaniami na egzaminie zewnętrznym. Okazało się, że stopień opanowania wymaganych umiejętności jest właściwy i uczniowie uzyskują dobre wyniki.

W tej chwili mam już opracowane własne skrypty dla każdej z klas. Wymagało to ode mnie dużego nakładu pracy, ale obserwowane efekty są zadowalające i przynoszą dużo satysfakcji. Podręczniki pełnią dla mnie funkcję pomocniczą przy doborze materiału leksykalnego i gramatycznego na zajęcia. Wybieram z nich te teksty i ćwiczenia, których stopień trudności nie przekracza możliwości moich uczniów.

Umiejętności szkolne uczniów

Następnym problemem, z którym często się spotykam, jest bardzo niski poziom opanowania przez uczniów podstawowych technik szkolnych – czytania i pisania. W klasach początkowych większość dzieci nie czyta ani nie pisze jeszcze samodzielnie w języku ojczystym. Dlatego w tych oddziałach zrezygnowałam z nauki czytania i pisania w języku niemieckim. Dzieci piszą po śladzie, kolorują kontury wyrazów pod obrazkiem lub łączą te same słowa. Naukę czytania i pisania rozpoczynam dopiero w klasie czwartej. Nie wpajam jednak uczniom teoretycznych zasad fonetycznych ani ortograficznych, ale dążę – poprzez wielokrotne ćwiczenia – do zautomatyzowania prawidłowego czytania i poprawnego pisania. Z każdym dzieckiem staram się na każdej lekcji przećwiczyć czytanie nowego słownictwa.

Pismo moich uczniów jest często na bardzo niskim poziomie pod względem graficznym. Czasami prowadzi to do sytuacji, że dziecko nie może odczytać zapisanej przez siebie notatki. Dlatego każdy uczeń otrzymuje ode mnie karteczkę z komputerowym wydrukiem materiału, który jest wprowadzany na danej lekcji. Zestaw ten wklejany jest do zeszytu przedmiotowego. Daje mi to pewność, że dziecko będzie utrzymywało poprawny wzór. Zwalniając uczniów z przepisywania notatek z tablicy, zyskuję też czas, który mogę wykorzystać na ćwiczenia wprowadzające lub utrwalające materiał. Umiejętność pisania natomiast ćwiczymy przy wykonywaniu zadań pisemnych.

Deficyty poznawcze u dzieci

U dzieci niepełnosprawnych intelektualnie występują zaburzenia w rozwoju procesów poznawczych. Deficyty w tym zakresie bardzo utrudniają przyswajanie materiału językowego. Zaburzenia w obrębie myślenia i pamięci logicznej są przyczyną problemów uczniów z opanowaniem zwłaszcza materiału gramatycznego. Uczniowie mają trudności z przenoszeniem prezentowanego wzorca na tworzone przez siebie przykłady. Niezrozumiałe są dla nich też terminy gramatyczne, np. nazwy części mowy czy części zdania. W mojej pracy zrezygnowałam

z ich stosowania. Zamiast terminu „podmiot” używam np. słowa „osoba”, orzeczenie to czynność, rzeczownik to osoba albo przedmiot. Moje próby wpojenia uczniom zasad gramatycznych zabierały mnóstwo czasu i nie przynosiły zadowalających efektów. Zdecydowałam zatem, że konieczne jest ograniczenie materiału gramatycznego do opanowania przez dzieci w sposób czynny tylko do najprostszych struktur gramatycznych. Dążę do tego, aby uczniowie posługiwali się w swoich wypowiedziach prostymi zdaniami oznajmującymi, pytającymi lub rozkazującymi. Jednak nawet w tak wąskim zakresie trudno jest wypracować umiejętność samodzielnego tworzenia przez dzieci poprawnych struktur gramatycznych. Staram się dawać uczniom do zapamiętania zestawy prostych zdań lub zwrotów dotyczących różnych sytuacji dnia codziennego. Materiał ten wielokrotnie powtarzamy na lekcjach, dążąc do zautomatyzowania ich użycia.

Kłopoty z koncentracją

Dzieci niepełnosprawne intelektualnie bardzo często mają problem z dłuższym skupieniem uwagi. Z tego powodu ćwiczenia, które wykonujemy w czasie zajęć, są krótkie, zawierają proste polecenia i mają różne formy. Aby nie doprowadzić do znużenia, stosuję różne formy aktywności, przy czym staram się, aby na każdych zajęciach pojawił się element ruchu, np. pantomima, zabawa ruchowa, zmiana miejsca pracy.

Dużym utrudnieniem w pracy z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie są zaburzenia w obrębie pamięci. Utrwalenie wprowadzonego materiału wymaga dużo więcej powtórzeń w porównaniu z pracą z uczniami w normie intelektualnej. Na każdej lekcji staram się zatem wygospodarować kilka minut na przypomnienie materiału wprowadzonego wcześniej. Powtarzanie jest stałym – początkowym lub końcowym – elementem moich zajęć.

Zaburzenia mowy

Oprócz wspomnianych deficytów w zakresie procesów poznawczych u dzieci niepełnosprawnych intelektualnie obserwuje się też często wady i zaburzenia mowy lub wymowy oraz trudności z prawidłowym funkcjonowaniem w sferze emocjonalnej i społecznej. Wszystko to sprawia, że w mojej pracy często muszę się cofnąć o jeden etap edukacyjny. Oznacza to, że w pierwszych trzech klasach szkoły podstawowej stosuję najczęściej metody pracy odpowiednie dla dzieci w wieku przedszkolnym. Wielu uczniów w klasach IV i V efektywnie przyswaja treści oraz umiejętności na poziomie nauczania wczesnoszkolnego i dopiero od klasy VI udaje mi się realizować materiał przeznaczony dla drugiego etapu edukacyjnego.

Problemy z pracą domową

Praca domowa także stanowi trudność w pracy z dziećmi w szkole specjalnej. Większość moich uczniów niechętnie pracuje w domu. Szczególnie trudno jest wyegzekwować wykonanie zadań pisemnych. Częściowo wynika to z trudności, jaką stanowi dla moich uczniów opanowanie umiejętności pisania w języku obcym. Na podstawie doświadczenia stwierdziłam, że poprawne wykonywanie przez uczniów zadań na lekcji – samodzielne lub z moją pomocą – nie jest gwarantem tego, że dany materiał został przez dzieci opanowany w takim stopniu, by umożliwiał im samodzielne wykonanie pisemnego zadania domowego. Z tego powodu bardzo ograniczyłam prace domowe w formie pisemnej. Praktykuję zadawanie uczniom utrwalania materiału leksykalnego, który otrzymują ode mnie w formie wspomnianego wydruku komputerowego. Staram się odpytać z zadanego materiału każdego ucznia. Wychodzę z założenia, że nawet jeśli uczeń się nie przygotował, to kiedy posłucha odpowiedzi kilku swoich kolegów, także zapamięta przynajmniej niektóre słowa.

Motywacja do nauki

Pracę w szkole specjalnej utrudnia mi też obserwowany u wielu dzieci niski stopień motywacji do nauki. Większość moich uczniów wywodzi się ze środowiska, gdzie wykształcenie nie stanowi zbyt dużej wartości. Zachęcanie do nauki wizją osiągnięcia sukcesu w przyszłej szkole i pracy zawodowej nie może dać efektów, ponieważ uczniowie kończą edukację na zasadniczej szkole zawodowej. Wskazywanie na możliwość wykorzystania znajomości języka podczas wyjazdów zagranicznych też nie daje rezultatów, ponieważ moi uczniowie wywodzą się raczej

z mało zamożnych rodzin i rzadko wyjeżdżają poza obręb swojego miejsca zamieszkania (pracuję w szkole w małej miejscowości). Pracę w tym zakresie utrudnia także bardzo często obserwowana przeze mnie niska samoocena dzieci i brak wiary w swoje możliwości. Staram się zatem na każdych zajęciach chwalić uczniów za najmniejszy nawet sukces, np. poprawnie zbudowane zdanie, dobrze zrobione czy wykonane do końca ćwiczenie. W chwilach, kiedy dzieci się zniechęcają, bo coś okazuje się dla nich zbyt trudne, dyskretnie pomagam i powtarzam im, że są w stanie to zrobić. Ważne jest, żeby uczeń miał poczucie odniesionego sukcesu. Obserwuję, że jest ono dla ucznia sygnałem, że jednak coś potrafi, i bardzo zachęca go do pracy.

Praca w szkole specjalnej nauczyła mnie, że w działaniach nauczyciela nie zawsze najważniejsze są dobre czy wręcz spektakularne wyniki nauczania. W centrum pracy nauczycielskiej musi stać uczeń, jego rozwój, który przecież nie zawsze jest taki, jakiego byśmy sobie życzyli. Trzeba się po prostu pogodzić z sytuacjami, kiedy mimo dużego nakładu pracy ze strony uczącego efekty mogą się wydawać bardzo mizerne. Warto zatem cieszyć się z najmniejszych nawet osiągnięć uczniów i z tego czerpać motywację do codziennej pracy.

JOANNA AUGUSTYNOWICZ Absolwentka filologii rosyjskiej, nauczycielskiego kolegium języka niemieckiego oraz studiów podyplomowych z zakresu oligofrenopedagogiki. Od 1991 r. nauczyciel języka rosyjskiego i niemieckiego w szkole podstawowej, gimnazjum, zasadniczej szkole zawodowej i liceum profilowanym. Od 12 lat nauczyciel języka niemieckiego w Zespole Szkół Specjalnych w Brzeziu.

Klasa tolerancji

AGNIESZKA NOWAK

Jaki jest przepis na dobry projekt językowy? Jak można poruszać w nim istotne zagadnienia społeczne, wzbudzając zainteresowanie uczniów? Jakich użyć metod i narzędzi, aby podnieść kompetencje językowe i wyzwolić kreatywność młodzieży? Odpowiedzi na te pytania znają organizatorzy projektu „Beyond the borders”, dzięki któremu Zespół Szkół nr 19 z Wrocławia został w tym roku wyróżniony certyfikatem European Language Label (ELL).

Projekt może być przewodnikiem i inspiracją dla nauczycieli języków obcych: uczy tolerancji i przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu. – Nasza inicjatywa pozwoliła na uświadomienie sobie problemu i zrozumienie, co kryje się pod hasłem „integracja społeczna” – mówi Iwona Jodłowska, koordynatorka projektu realizowanego w ramach programu eTwinning, z którą rozmawiam o sukcesie przedsięwzięcia. Zdradza, jak krok po kroku napisać i zrealizować dobry projekt językowy w międzynarodowej wirtualnej klasie, przełamujący bariery w komunikacji międzykulturowej. Moja rozmówczyni wie, o czym mówi: wrocławska szkoła została wyróżniona certyfikatem ELL już po raz trzeci.

Jak zacząć przygodę z projektem?

Najważniejsze jest znalezienie dobrego i sprawdzonego partnera. W tym przypadku się udało: taką osobą jest Włoszka, Patrizia Roma. Współpraca obu pań dawno wyszła poza ramy projektowe – regularnie się spotykają i zastanawiają nad tematami wspólnych inicjatyw. W „Beyond the borders” padło na włączenie społeczne. – Jedną z dziedzin zrównoważonego rozwoju Europy do 2030 r. jest polityka równościowa. Uznałyśmy, że warto podjąć ten trudny temat. Również ze względu na specyficzne słownictwo – podkreśla koordynatorka. W projekcie wzięło udział 75 uczniów w wieku 16–19 lat, w tym 11 z Polski. Poprzez platformę TwinSpace znalazł się trzeci partner: francuska szkoła. – Im więcej partnerów, tym żywiej – uważa Jodłowska.

Przekraczając granice

Sztuką jest umiejętnie zaplanowanie projektu, tak by młodzież zrozumiała, na czym ma on dokładnie polegać i jaki jest jego temat. O ile dla pedagogów działania na rzecz włączania społecznego nie są nowością, o tyle uczniowie biorący udział w „Beyond...” podchodzili do tematu nieufnie. Dlatego jego inicjatorki postanowiły pobudzić uczniów do refleksji i wspólnie znaleźć odpowiedź na pytanie: Co sprawia, że się nie rozumiemy? Szukając owej odpowiedzi, młodzi lepiej poznali samych siebie. – Niektórzy odkryli, że nie są aż tak tolerancyjni, jak im się wydawało i zrozumieli potrzebę pracy nad swoim postrzeganiem innych – zaznacza.

Samopoznanie ułatwiła „szkoła ponad granicami”, czyli przynależność do wirtualnej klasy na platformie TwinSpace działającej w ramach eTwinning. – Praktycznie każdy nasz projekt stwarza uczniom możliwość pracy innej niż ta, którą wykonują na co dzień. W wirtualnej rzeczywistości mogli przekraczać granice samego siebie – dodaje koordynatorka. W takiej klasie młodzież czuje się bezpiecznie, uczy, jak działać w grupie, korzystając



Uczestnicy projektu. Fot. Iwona Jodłowska

z nowych technologii. Samo wejście do wirtualnej klasy było dla uczniów czymś nowym, szczególnie że spotykali się w niej z rówieśnikami z różnych kultur i środowisk. Mogli się przekonać, że akceptacja odmienności jest trudna, ale można się jej nauczyć. – Z jednej strony stykali się online z partnerami z innych krajów, z drugiej – we własnej szkole mieli kolegów różnych wyznań, wywodzących się z różnych środowisk, niepełnosprawnych ruchowo czy mających trudności w nauce – podkreśla. Przeprowadzali z nimi wywiady, aby oswoić problem wykluczenia społecznego i przybliżyć go swoim rówieśnikom.

Metoda idealna

Podjęta tematyka zdeterminowała sposób realizacji projektu. Chodziło o jak najszybsze utworzenie międzynarodowych grup, tak by uczniowie mogli posługiwać się językiem obcym w naturalnym kontekście, także w czasie

poza formalnym nauczaniem, w domu. Nieocenione okazało się zastosowanie metody projektowej, polegającej na twórczym rozwiązywaniu problemów, wyznaczeniu celów i realizacji zadań w zespołach. – Realizując kilka projektów rocznie, przesiąka się tym sposobem pracy. Uczniowie się dziwią, że zamiast odpytywać na lekcji, proszę o przesłanie ich nagrania na zadany temat – zauważa nauczycielka.

Praca metodą projektu pozwala zastosować w praktyce zdobytą wiedzę językową. Nie wszystkim – uczniom i nauczycielom – to się jednak podoba, szczególnie na początku. Niektórzy preferują metody podawcze, w których wiedza jest przygotowana i przekazana przez nauczyciela, tymczasem podejście zadaniowe wymaga pełnego zaangażowania wszystkich uczestników. Po pewnym czasie nawet najwięksi sceptycy przekonują się do metody. Widzą, że mogą dzięki niej efektywniej nauczać języka obcego i go opanowywać. – Metoda zadaniowa jest idealna do

nauki języka – rekomenduje anglistka. Rośnie także motywacja. – Pracując w grupach międzynarodowych, czujemy, że jest to nasze wspólne działanie, że to ma sens. Widzą to inni i to jest dla nich bardzo motywujące – dodaje Jodłowska. Wartością dodaną tego sposobu pracy jest to, że – wyrabiając w uczniach tzw. miękkie kompetencje – przygotowuje ich do wejścia na rynek pracy.

Cyfryzacja dla edukacji

Kolejnym czynnikiem sukcesu projektu jest użycie ciekawych i skutecznych narzędzi. W „Beyond...” wykorzystano wszystkie narzędzia zintegrowane z TwinSpace: e-mail, chat, forum, telekonferencję, jak również dodatkowe aplikacje: MeetingWords, Tricider dla usprawnienia dyskusji, wirtualne tablice Padlet i ThingLink do prezentacji wypracowanych materiałów, programy do tworzenia filmów (np. Animoto). Wbrew pozorom korzystanie z takich aplikacji nie było dla młodzieży oczywiste. – Mimo że to pokolenie cyfrowe, nie zna narzędzi służących edukacji. Bardziej skupia się na tych, które służą rozrywce – stwierdza koordynatorka. Uczniowie najbardziej doceniali narzędzia do komunikacji synchronicznej. Wykorzystali je w tworzeniu – w międzynarodowych zespołach – prezentacji multimedialnych typu tekst-obraz-dźwięk, filmów, piosenek, wierszy, ikonografik czy plakatów. Ciekawą aplikacją jest wirtualny kalendarz adwentowy. Uczestnicy wymyślali dobre uczynki dla obdarowywanego partnera. Były to proste, małe gesty, np. pomoc w nauce. Młodzi przekonali się do innowacji technologicznych w nauce i korzystają z nich również po zakończeniu projektu.

Rozwinąć skrzydła

Powodzenie projektu zależy także od zapewnienia uczniom swobody w fazie tworzenia produktu finalnego, dlatego na koniec trzeba zaplanować przynajmniej jedno rozluźniające, kreatywne zadanie. Warto przy tym wesprzeć uczniów, by zwiększyć ich wiarę w siebie – młodzież się obawia, że nie jest w stanie napisać wiersza czy piosenki. – Faza kreatywna jest bardzo ważna, jeśli cały projekt jest trudny – podkreśla inicjatorka „Beyond...”. Ten był, a zadanie kreatywne pozwoliło uczestnikom rozwinąć skrzydła i wyrazić siebie.

Uczyć się od partnerów

Za największy sukces przedsięwzięcia jego koordynatorka uważa podjęcie trudnego i dość osobistego tematu

tolerancji odmienności. – Uczniowie uświadomili sobie problem braku akceptacji ludzi odmiennych i próbowali spojrzeć na drugiego człowieka z otwartością i ciekawością, bez osądzania i odrzucania tego, czego nie znamy ani nie rozumiemy – zaznacza. Okazało się, że „Beyond...” poruszył wielu uczniów oraz nauczycieli i wyszedł poza mury szkoły. – Byłam pełna obaw, że będzie trudno i powierzyć chownie, że odezwą się uprzedzenia. Nic takiego się nie wydarzyło – dodaje Jodłowska.

Powodzenie inicjatywy dodało również skrzydeł jej samej. Przekonała się, że takie projekty mogą się przyczynić do faktycznego zwiększenia integracji społecznej. Dostrzega jednak pole do poprawy. – Największym wyzwaniem jest praca w zespołach międzynarodowych. Frustruje np. zbyt długie czekanie na reakcję drugiej strony. Ciągłe zastanawiam się, jak tę komunikację usprawnić – mówi. Warto również dać uczniom więcej czasu na fazę kreatywną, która jest trudnym momentem: odbywa się zwykle pod koniec roku szkolnego, kiedy nauczyciele pracują pod silną presją czasu.

Pomysłodawczyni projektu radzi, aby znaleźć dobrego partnera i czerpać z jego doświadczenia oraz przygotować się na trudności. I się nie załamywać, gdy się pojawiają. – Wszystkiego tego, co umiem, nauczyłam się od partnerów w poprzednich projektach. eTwinning pozwala uczyć się od siebie nawzajem i to jest najpiękniejsze. A tematy kolejnych projektów mam zaplanowane już do emerytury – żartuje koordynatorka „Beyond the borders”.

AGNIESZKA NOWAK Absolwentka marketingu i zarządzania na UE we Wrocławiu i filologii germańskiej w PWSZ w Nysie. Stypendystka Programu Erasmus+ i Niemieckiej Centrali Wymiany Akademickiej DAAD. Przedsiębiorca i autorka publikacji naukowych oraz popularno-naukowych dotyczących turystyki, zarządzania i marketingu. Współpracuje z TTG Dziennik Turystyczny i TTG Wiadomości Gospodarcze. Członek Stowarzyszenia Polskich Mediów. Mobilna dziennikarka programu Erasmus+.

IWONA JODŁOWSKA Nauczycielka języka angielskiego w XI Liceum Ogólnokształcącym we Wrocławiu. Trzykrotna laureatka konkursu ELL (2012, 2013 i 2018); czterokrotnie wyróżniona I nagrodą w konkursie „Nasz Projekt eTwinning”, a także I nagrodą w konkursie European Prizes 2016 za projekt „Mirror, mirror”, który został ogłoszony najlepszym europejskim projektem roku 2016.

„D.I.A.L.O.G.” – projekt na miarę

MARLENA DECKERT

Według jednej z najkrótszych i jednocześnie najbardziej wymownych definicji podstawowym zadaniem nauczyciela jest „nauczyć czegoś uczniów” (Kruszewski 1993: 114). Tak krótkie i zwięzłe sformułowanie z pewnością nie pokazuje całej złożoności pracy nauczyciela, ale za to bardzo trafnie oddaje charakter jego powołania i misji, którą jest przygotowanie ucznia – niezależnie od wyzwań chwili – do dorosłego życia.

W czasach globalnego społeczeństwa informacyjnego, kiedy nowe technologie przeniknęły każdą dziedzinę życia i stały się naturalnym narzędziem zdobywania wiedzy, przed nauczycielem staje coraz trudniejsze zadanie. Przestał być depozytariuszem wiedzy, bo wraz z rozwojem internetu dostęp do informacji jest nieograniczony. Wiedza zdobyta podczas studiów często okazuje się niewystarczająca w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości i aby dotrzymać jej kroku, człowiek musi tę wiedzę nieustannie aktualizować, przyjmując zasadę uczenia się przez całe życie (*lifelong learning*). Z kolei prawdziwym wyzwaniem dla ucznia staje się dziś nie tyle dotarcie do wiedzy, ile wybór informacji istotnych z punktu widzenia jej konstruowania oraz rozwijania kompetencji istotnych w realizacji życiowych zadań.

Zadanie nauczyciela polega na umiejętnym pośredniczeniu między uczniem a tym, co istotne dla jego rozwoju i przygotowania do samodzielności. Analizując tekst podstawy programowej (2017), możemy dostrzec, że niezależnie od etapu edukacyjnego nauczyciel pełni funkcję mediatora między uczniem a otaczającą go rzeczywistością. Na etapie wychowania przedszkolnego ma m.in. uwrażliwiać dziecko na pojawiające się w otoczeniu zmiany i tworzyć sytuacje edukacyjne sprzyjające rozbudzaniu zainteresowania innymi kulturami. W szkole podstawowej powinien kształtować postawy otwartości i przedsiębiorczości oraz rozwijać kompetencje społeczne, takie jak komunikacja i współpraca w grupie. W szkole średniej natomiast nacisk położony jest na społeczny wymiar postawy ucznia – przyszłego obywatela, który powinien odznaczać się takimi cechami jak odpowiedzialność, wytrwałość, poczucie własnej wartości, szacunek dla innych, przedsiębiorczość oraz gotowość do podejmowania inicjatywy i do pracy zespołowej. Na wszystkich tych etapach podkreśla się kształtowanie tzw. miękkich kompetencji, które są niezbędne do realizacji zadań w dorosłym życiu.

Nowe kompetencje ucznia

Pojęcie kompetencji komunikacyjnej, stanowiącej osnowę każdej lekcji językowej, w ciągu ostatnich 40 lat zmieniało się w zależności od potrzeb społeczeństwa (Janowska 2011: 61). Dziś językowa kompetencja komunikacyjna to przede wszystkim kluczowe narzędzie poznawcze w odkrywaniu innych języków i kultur.

Autorzy *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (ESOKJ), stanowiącego dla nauczyciela języka obcego istotne narzędzie pracy, obok kompetencji lingwistycznej, socjolingwistycznej i pragmatycznej, podkreślają znaczenie kompetencji różnojęzycznej, która skupia w sobie różne doświadczenia językowe każdego człowieka (ESOKJ 2003: 16).

Stanowi ona o jego własnej, indywidualnej różnorodności językowej i kulturowej. Uświadomienie sobie jej istnienia może być pomocne w przyjęciu postawy zrozumienia i otwartości oraz chęci dialogu. Tematyka różnorodności i różnokulturowości wciąż traktowana jest w szkole pobieżnie, a sami nauczyciele – nawet ci w krajach, w których heterogeniczność językowo-kulturowa społeczeństw nie jest zjawiskiem nowym – przyznają, że nie są dostatecznie przygotowani do pracy w zróżnicowanej pod tym względem klasie (Faneca, Araújo e Sá, Melo-Pfeifer 2018: 141–161). Dlatego w codziennej praktyce szkolnej coraz częściej zwraca się uwagę na potrzebę wykorzystania jednego z cenniejszych narzędzi warsztatu nauczyciela: Systemu opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur (CARAP/FREPA), pozwalającego na wykorzystanie konkretnych rozwiązań metodologicznych w celu kształtowania kompetencji różnorodnej i różnokulturowej ucznia.

Uczeń i nauczyciel w akcji

Jak pokazują badania, w wielu szkołach trwanie przy tradycyjnym modelu nauczyciela, który przede wszystkim przekazuje wiedzę, jest utrwalonym „szkolnym rytuałem”, a odchodzenie od niego nie odbywa się bez przeszkód (Piotrowski 2011: 71). Liczne przykłady dobrych praktyk są jednak dowodem na to, że wielu nauczycieli podejmuje wyzwanie i wchodzi w nowe role, stając się menedżerami i planistami, mediatorami procesu uczenia się, facylitatorami stwarzającymi odpowiedni klimat do współpracy czy „coachami” dodającymi uczniom odwagi do realizacji zadań (Janowska 2011: 218–219). Przyjęcie perspektywy zadaniowej (*approche par tâches, task-based approach*)

w codziennej pracy dydaktycznej pozwala im nawiązać do sfery pozajęzykowej i zaangażować uczniów w autentyczne sytuacje komunikacyjne (ESOKJ 2003: 136). Przygotowując z uczniami międzynarodowe projekty, stwarzają im optymalne warunki do osobistego i zawodowego rozwoju.

BIBLIOGRAFIA:

- *Europejski system opisu kształcenia językowego 2001* (2003), Warszawa: CODN.
- Faneca, R.M., Araújo, e Sá, M.H., Melo-Pfeifer, S. (2018), *Langues et cultures d'origine et formation d'enseignants pour une intégration scolaire: une expérience de formation au Portugal*, [w:] M. Piotrowska-Skrzypek, M. Deckert, N. Masłowski (red.), *Formation et compétences plurilingues*, Lublin: Werset, s. 141–161.
- Janowska, I. (2011), *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków: Universitas.
- Kruszewski, K. (1993), *45 minut. Prawie cała historia pewnej lekcji*, Warszawa: PWN.
- Piotrowski, S. (2011), *Apprentissage d'une langue et communication. Négociations et stratégies en classe de langue étrangère*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL & KUL.

DR MARLENA DECKERT Absolwentka filologii romańskiej KUL. Wieloletni nauczyciel języka francuskiego w lubelskich szkołach. Obecnie wykładowca w Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej Uniwersytetu Warszawskiego. Członek Zarządu Głównego PROF-EUROPE Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Francuskiego w Polsce. Współorganizatorka krajowych i międzynarodowych konferencji dla nauczycieli.

Facilitatorem i coachem, o jakich mowa w powyższym artykule, jest pani Olga Wrońska, nauczycielka języka francuskiego w III Liceum Ogólnokształcącym z Oddziałami Dwujęzycznymi im. Marynarki Wojennej RP w Gdyni, koordynatorka projektu „D.I.A.L.O.G.”, który w tym roku trafił do grona laureatów konkursu European Language Label. W rozmowie dla „Języków Obcych w Szkole” wyróżniona romanistka opowiada o projekcie prowadzonym w ramach programu Erasmus+ (łączone mobilności uczniów z Turcji, Włoch, Polski i Francji) i eTwinning Polska (cyfrowa współpraca szkół) oraz o doświadczeniach w realizacji wielostronnych projektów międzynarodowych.

Uczy pani w szkole, która w rankingu „Perspektyw” znalazła się wśród najlepszych w Polsce. Czy to oznacza, że praca z uczniami zawsze przebiega idealnie?

Gdyńska trójka to na pewno wyjątkowa szkoła. Wyjątkowe są dzieciaki. Wyjątkowi nauczyciele. Przedsięwzięć, imprez i inicjatyw jest więcej niż dni w roku. Dla przykładu, wczoraj do godz. 20 robiliśmy z dziećmi graffiti z mchu w jednym ze szkolnych korytarzy. Realizowane tam projekty są – dosłownie – kosmiczne, np. „3SAT” realizowany we współpracy z Polską Agencją Kosmiczną,

w ramach którego uczniowie byli w habitacie lunarnym i skonstruowali drona, którego wysłał w stratosferę. Poprzeczka jest więc postawiona wysoko. Uczniowie i nauczyciele wymagają od siebie nawzajem bardzo wiele.

Nie szkoda czasu? Przecież najważniejsza matura...

Praca nad projektem zazębia się z realizacją podstawy programowej, którą weryfikuje matura. Udział w międzynarodowych inicjatywach pozwala przełożyć szkolną naukę na rzeczywistość, przez co zyskuje ona praktyczny



Uczestnicy projektu. Fot. Anna Ibikowska

wymiar. A to motywuje. Dzieciaki używają tego, czego się nauczyły, żeby poradzić sobie za granicą, porozumieć się z rówieśnikami i coś fajnego razem stworzyć.

Truizmem jest, że 70 proc. zawodów jutra jeszcze nie wymyślono, a wiedza encyklopedyczna i pruski dryl dawno poszły do lamusa. Głowimy się, jak powinna wyglądać edukacja w świecie coraz bardziej złożonych, dynamicznych, globalnych relacji. Co muszą umieć dzieci, żeby odnaleźć się w świecie jutra lub, lepiej, żeby go współtworzyć? Odpowiedzią są tzw. kompetencje miękkie. Dla mnie kluczowa jest inteligencja międzykulturowa, którą rozumiem jako umiejętność współżycia z innym człowiekiem. Wymaga to elastyczności, kreatywności, otwartości, wrażliwości, ale również umiejętności negocjacji znaczeń i spojrzenia na kulturę (swoją, obcą) z metapoziomu. Nie ma nic, co by lepiej rozwijało te kompetencje, niż programy eTwinning i Erasmus+. Warto tu wspomnieć o Europass, czyli prestiżowym i cennionym na świecie certyfikacie, który formalizuje nabyte w projektach umiejętności i kładzie podwaliny nowoczesnego CV.

No i nie można zapomnieć, że udział w projektach unijnych wyrównuje szanse, przełamując inercję i defetyzm: każdy może w nich uczestniczyć, niezależnie od sytuacji ekonomicznej, a nawet zdrowotnej. W jeden z moich projektów są zaangażowani uchodźcy i migranci.

W drugi – dzieci z niepełnosprawnością. Przekraczamy granice, a uczestnicy projektu przeżywają przygodę życia, ucząc się tego, co ważne teraz, a niezbędne jutro.

Zatem pani sposób na pogodzenie tych zadań z codziennymi obowiązkami w szkole to...

„Kochaj swoją pracę, a nie będziesz musiał przepracować ani jednego dnia w swoim życiu”.

Czy znalezienie chętnych do udziału w projekcie „D.I.A.L.O.G.” było trudne?

Oj, nie. Na pierwszym spotkaniu informacyjnym aula była pełna.

A kto wpadł na pomysł tak wymownego tytułu? I co kryje się za literami D, I, A, L, O, G?

Głupio przyznać, ale już zapomnieliśmy, jak rozwijaliśmy ten akronim na etapie pisania wniosku. To było dawno temu (projekt został przyjęty dopiero za trzecim razem...). Ale może to i lepiej, bo każdy czyta go teraz inaczej, tym bardziej że w miarę realizacji nasze działania się mnożą i zyskują na kompleksowości. Najczęściej rozwijamy nasz tytuł jako: *diversity, ideals/ideas/identities, action/apetite* (apetyt na życie, ale i na wspaniałe potrawy, które wspólnie gotujemy), *language/logos, opportunities/organisations, generosity/group*.

Na czym polegała realizacja projektu?

Chcieliśmy pokazać, że międzyludzki dialog, choć trudny, jest możliwy pomimo barier językowych, kulturowych, etnicznych, religijnych, geograficznych, ekonomicznych i społecznych, jeśli opiera się na wzajemnym szacunku i życzliwości.

Projekt składał się z czterech komplementarnych działań. W ramach działania pt. „Architekci mostów” uczniowie z 12 krajów na trzech kontynentach stworzyli spektakularny manifest, który pokazuje to, co w nas najlepsze (<http://declarationofrespect.unblog.fr>). „Międzynarodowe warsztaty i spektakle prowadzone metodą teatru forum” to z kolei teatralne debaty dla uczniów i nauczycieli oraz cyfrowy multimedialny podręcznik teatru forum dla szkół. Teatr forum daje wgląd w trudne uczucia (choćby lęk przed obcym), pozwalając je wyrazić i przepracować. Uczestnicy konfrontują się z aktualnością, ale i analizują uniwersalne mechanizmy wykluczenia oraz opresji (<https://www.theaterforumatschool.com>). Działanie pt. „Nieobcy” to otwarte spotkania poświęcone tematowi rosnącej heterogeniczności społeczeństw europejskich, w których udział wzięli m.in. badacze, działacze NGO, eurodeputowani, uchodźcy. Zaczęliśmy też serię spotkań w szkołach podstawowych (<http://bibliotekagdunia.pl/relacje/nieobcy-bibliotece-pasja/>). Czwarte działanie to festiwale pod hasłem „United in diversity” zorganizowane w czterech krajach podczas spotkań partnerskich, które pokazują radosną twarz wielożyczności i wielokulturowości. W Polsce stworzyliśmy np. mural z udziałem gdyńskich dzieci, był też koncert rockowy dla grup młodzieżowych.

Jak znaleźliście partnerów do współpracy?

Poprzez platformę eTwinning. Cyfrowa współpraca szkół to doskonały wstęp do spotkań w ramach Erasmus+. Dzięki eTwinning partnerzy mają sposobność się poznać, uczyć się komunikować i współpracować, ewentualnie rozwiązywać problemy. Tworzy się zażyłość i weryfikuje skład zespołu. To bezcenne przy tak odpowiedzialnych przedsięwzięciach.

Czy zdarzały się momenty trudne?

Oczywiście, ale kryzys jest warunkiem rozwoju. Wiele się nauczyłam o sobie i innych w konfrontacji z osobami z krajów o innym etosie pracy. Moja partnerka Maria jest Sycylijką. Nie uznaje zbędnego pośpiechu, a *multi tasking* jest jej wstrętny. Przez pierwszy rok wspólnego projektowania źródłem mojej bezdennej frustracji było np. czekanie cztery tygodnie na e-mail, który okazywał się ponowieniem pytania, na które miesiąc wcześniej odpowiedziałam. Z czasem dzięki Marii zrozumiałam, że za bardzo się stresuję, a mój frenetyczny rytm pracy (wspólny

wielu rodakom) nie jest jedynym możliwym i skutecznym. Z kolei mój partner Birol włada dość skromnym angielskim, a Nicole mówi tylko po francusku. To potencjalnie mogło być źródłem nieporozumień.

I jak udawało się wam ich unikać?

Dzięki dialogowi. Opartemu na szacunku i życzliwości. Bo jest możliwy. Nasza współpraca tego dowodzi.

A uczniowie? Czy zawsze wiedzieli, co mają robić, czy czasem trzeba było nimi pokierować?

Z założenia stawiamy na samodzielność i inicjatywę uczniów. Koordynatorzy dają ramy, wsparcie, ale to młodzi uczestnicy wypełniają je treścią.

Najtrudniejsze wyzwanie podczas realizacji projektu?

Nie oddać się mu całkowicie. Czyli – równie modny, co trudny – *work/life balance*.

Największa satysfakcja?

Długo by wymieniać... Może kiedy w ośrodku dla uchodźców w Pachino ludzie spontanicznie ruszyli do tańca i wspólnego śpiewania: w językach afrykańskich, po turecku, polsku, francusku, włosku... Może kiedy dzieciaki pracowały w wakacje, aby uzbierać na bilet i odwiedzić przyjaciół poznanych podczas mobilności. Może kiedy Beata została *mamaturk*: połączyła ją z rówieśnikami z grupy tureckiej głęboka religijność (choć inna wiara) i, paradoksalnie, słaba znajomość angielskiego. Może kiedy David powiedział: „Teacher, this project makes me grow”. Może kiedy moi uczniowie zrobili w tydzień większe postępy we francuskim niż przez rok w szkole...

A najważniejsza wartość dodana projektu dla pani i dla uczniów?

Nagroda ELL! To ogromnie prestiżowe wyróżnienie, ale i paperek lakmusowy, weryfikujący zasadność założeń i ich realizację. Uczniowie są bardzo dumni. Ja poczułam się pewniej.

Jaki jest zatem przepis na udany projekt?

Wewnętrzna motywacja. Głęboka wiara, że podejmowane działania mają sens i są potrzebne.

Dystans (do siebie), poczucie humoru. Poza tym współpraca i wsparcie w grupie, ale i wśród bliskich. Mój mąż, Jan, jest niezwykle cierpliwy i wyrozumiały.

A co w planach?

Jak to co? Kolejne projekty Erasmus+ i eTwinning!

Rozmawiała Marlena Deckert

Polonez po amerykańsku, czyli o projekcie „Living Together”

Rozmowa z Joanną Jędrzejczak, nauczycielką języka angielskiego w Liceum im. ks. Piotra Skargi w Szamotułach, koordynatorką projektu „Living Together”.

Gdy 12 października tego roku uczniowie Gimnazjum i Liceum im. Ks. Piotra Skargi w Szamotułach spędzali czas w szkole przyszłości „na kółkach”, czyli Mobilnym Centrum Edukacyjnym Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji, ich nauczyciele odbierali prestiżową nagrodę European Language Labelh. Zostali docenieni za przeprowadzenie – wraz ze szkołą Hanover High School ze Stanów Zjednoczonych – projektu edukacyjnego „Living Together: Multiculturalism in the Polish-Lithuanian Commonwealth”. Uczniowie obu szkół odwiedzili się wzajemnie, a komisja konkursowa doceniła niestandardowe działania związane z tą wizytą. Podkreślono interdyscyplinarność projektu oraz zaangażowanie wielu podmiotów. Oprócz statuetki i certyfikatu podpisanego przez minister edukacji Annę Zalewską, grupa projektowa zdobyła dla szkoły również nagrody rzeczowe: iPada oraz gry edukacyjne.

Amerkańscy uczniowie tańczący poloneza w Szamotułach. Bezcenny widok.

Miłe doświadczenie i dla nich i dla mnie. Uczniowie bawili się świetnie, a ja mogłam im opowiedzieć o swojej pasji. Jestem członkiem Zespołu Folklorystycznego „Szamotuły”, który działa na naszym terenie już od ponad pół wieku. Kierownik zespołu, a zarazem instruktor i choreograf, pokazywał podstawowe kroki. Opiekun grupy amerykańskiej był moim partnerem w tańcu. Nie wszyscy wiedzą, że nasze Wesele Szamotulskie jest na krajowej liście niematerialnego dziedzictwa kulturowego UNESCO, czym się oczywiście pochwaliłiśmy naszym gościom ze Stanów.

Przyspieszyło pani życie, kiedy realizowany był projekt we współpracy z amerykańską szkołą?

Bardzo! Dopiero wróciłam ze Stanów Zjednoczonych. Byłam tam pierwszy raz. Przekonałam się, że zaangażowanie pasjonatów z różnych szkół daje fantastyczne efekty i szkole i nauczycielom, a przede wszystkim uczniom. Członkowie grupy projektowej połąkni bakcyła i bardzo się w tym czasie rozwinęli. Ostatnio do Hanover High School pojechało wielu nieśmiałych uczniów. Wiedziałam, że potrafią się komunikować po angielsku, ale na lekcjach rzadko się odzywali. Po trzech dniach pobytu – zaskoczenie. Zaczęli pisać do mnie wiadomości po angielsku!

To co takiego się tam stało?

Brakowało im wcześniej wiary w siebie, a amerykańscy uczniowie i opiekunowie chwalili ich, pokazywali im, że wszystko rozumieją. I wreszcie się odblokowali. Dla mnie jako nauczyciela to było fascynujące.

Jak pani wspomina ten rok?

Na pewno wizyta Mobilnego Centrum Edukacyjnego FRSE była dla nas bardzo ważna. Nigdy wcześniej nie było na szkolnym parkingu w Szamotułach tak wielkiej ciężarówki! Wasi wolontariusze przywieźli puzzle, które można wykorzystać do nauki języka. To zainspirowało jednego z naszych uczniów: Eryk poprowadził lekcję polskiego, na którą specjalnie powycinał puzzle, żeby uatrakcyjnić zajęcia.

Jako laureaci nagrody European Language Label dostaliśmy iPada, którego wykorzystujemy teraz do nakręcenia filmu podsumowującego projekt. Bardzo miło wspominam słowa, które usłyszałam, odbierając nagrodę, o tym, że nasz projekt jest bardzo dobry i świetnie przemyślany. Prawdę mówiąc, nie zdawaliśmy sobie z tego sprawy. Mnie i mojej koleżance, Wiesławie Araszkiewicz, z którą wspólnie prowadziłyśmy projekt, zależało, by uczniowie dobrze się bawili, rozwijając przy okazji swoje umiejętności językowe. I to się udało dzięki zaangażowaniu wszystkich anglistów i historyków w naszej szkole, a także przychylności dyrekcji oraz organu prowadzącego!

Zabrzmiało jak podziękowania na gali.

Tak, bo w ten projekt było włączonych naprawdę wiele osób. Wiesia była odpowiedzialna za część historyczną, ale też nawiązała kontakt z Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN. Wspólnie pozyskiwałyśmy sponsorów. Ja, ze względu na znajomość języka, kontaktowałam się z Amerykanami. Razem wymyślałyśmy, jak się będzie rozwijał projekt.

A skąd pomysł, by wątek wielokulturowości w polskiej historii – który był tematem projektu – realizować we współpracy z amerykańską szkołą?

To ich zasługa. Nauczyciel języka francuskiego z amerykańskiego Hanover High School wysłał e-mail do Żydowskiego Muzeum Galicja w Krakowie. Jest Żydem i zależało mu, by pokazać, że historia obecności jego narodu w Polsce to nie tylko ciemne karty, takie jak Holokaust, ale również czas współistnienia i przenikania się kultur w okresie Rzeczypospolitej Obojga Narodów. Zgłosiliśmy się. Thomas przyjechał do naszej szkoły i zaczęliśmy rozmawiać o wspólnym projekcie. Nie chodziło nam tylko o zwiększenie umiejętności językowych, ale też wykorzystywanie języka obcego do odkrywania przeszłości na



nowo. Położyliśmy nacisk na kwestie wielokulturowości w naszej historii, także tej bardzo lokalnej. Tutaj, w Szamotułach, społeczeństwo było zróżnicowane kulturowo, a jednak potrafiło współdziałać i żyć ze sobą w zgodzie. Chcieliśmy o tym przypomnieć uczniom. Zależało nam, by młodzież stała się bardziej otwarta na inne osoby, bez względu na narodowość, język czy kolor skóry. W marcu odwiedzili nas uczniowie z amerykańskiej szkoły w Hano-
ver w stanie New Hampshire. Spędzili tu tydzień.

Jak przyjęli ich wasi uczniowie?

Wszyscy bardzo szybko się zintegrowali. Odwiedziliśmy wspólnie Muzeum byłego niemieckiego Obozu Zagłady Kulmhof w Chełmnie nad Nerem, zwiedziliśmy Łódź, Warszawę i Poznań oraz okolice Szamotuł. Młodzież amerykańska była bardzo otwarta. Nasi uczniowie byli zaskoczeni tym, jak pozytywnie goście odbierali realia życia w Polsce, jak podobały im się szkoła i nasze małe Szamotuły. To bardzo nas podbudowało. Nasi uczniowie zobaczyli, że są bardzo podobni do swoich amerykańskich kolegów, lubią słuchać tej samej muzyki, podobnie spędzają wolny czas.

A bariera językowa?

Nie było takiej. Mamy klasy, w których jest aż siedem godzin języka angielskiego w tygodniu, więc uczniowie, którzy brali udział w projekcie, świetnie sobie radzili w rozmowach. Zresztą wyniki matur pokazują, że można nauczyć się angielskiego w szkole.

Później to wy odwiedziliście Amerykanów. Co szczególnie zapadło pani w pamięć?

To, że tamtejsza młodzież nie boi się wystąpień publicznych, swobodnie wypowiada się na forum. To jest coś, czego powinniśmy uczyć nasze dzieci i upowszechniać w naszym środowisku. Jestem też pod wrażeniem ich

obywatelskiej postawy. Przyjechaliśmy do nich akurat przed midterm elections, czyli wyborami parlamentarnymi, i na każdym kroku w szkole napotykalismy hasła typu: „Voting is your precious civil right and also an awesome responsibility. Have you registered to vote?”. Młodzi są tam świadomi, że każdy – jako obywatel – ma ogromne możliwości, jeśli tylko weźmie sprawy w swoje ręce. Cieszę się, że zobaczyli to nasi uczniowie.

Inne hasło – „Changing lives, opening minds” – widnieje na fundacyjnym MCE.

Bardzo mi się podobało, nawet robiłam sobie zdjęcie. W przyszłym roku obchodzimy stulecie powstania naszej szkoły i powiedziałam pani dyrektor, że to hasło idealnie pasuje na tę rocznicę. Wiem, że macie do niego prawa autorskie, więc je lekko zmienimy [śmiech].

Czy te słowa trafnie opisują to, co działo się podczas projektu?

W ankietach uczniów czytałam, że to było dla nich „life changing experience”.

Dla pani też?

Projekt pokazał mi, że warto sięgać, gdzie wzrok nie sięga. Nikt na początku się nie spodziewał, że się uda. I co? Daliśmy radę! Ten projekt dał mi pewność siebie i przekonanie, że warto inwestować również w to, co wydaje się niemożliwe – nawet jeśli jest to podróż za ocean.

Rozmawiał Michał Radkowski

Autor jest dziennikarzem prasowym i mobilnym dziennikarzem programu Erasmus+. Współpracuje ze stołecznym wydaniem „Gazety Wyborczej”. Píše reportaże społeczne i miejskie. Pracował też w telewizji TTV, portalu Gazeta.pl oraz serwisie internetowym MetroWarszawa.pl jako wydawca i dziennikarz. Przez wiele lat był prezenterem, wydawcą, dziennikarzem i reporterem radiowym.

Metodyczne problemy stosowania pytań na lekcjach języka obcego

JAN ILUK

W monografii *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki* Waldemar Pfeiffer omawia funkcje nauczyciela jako kreatora procesów glottodydaktycznych (Pfeiffer 2001: 121–123). W swoich przemyśleniach wskazuje na szczególne znaczenie funkcji kreacyjnej, aktywizacyjnej, sterowniczej i kontrolnej. Nawiązując do tych rozważań, chciałbym omówić status i rolę pytań na lekcji języka obcego jako istotnego narzędzia do sterowania pracą intelektualną. Sumarycznych omówień tego zagadnienia brak nie tylko w kursowych podręcznikach metodycznych, lecz także w opracowaniach typu encyklopedycznego¹. Z tego powodu warto szerzej przeanalizować metodyczne kwestie zadawania pytań na lekcji języków obcych.

Metoda podawcza, np. w formie wykładu, często stosowana podczas przekazywania nowych treści, zakłada transmisję wiedzy, konieczność jej zapamiętania i odtwarzania. Jej wadą jest to, że usypia uwagę i ciekawość uczniów oraz wykształca u nich postawę bierności. Przedstawiając gotową porcję wiedzy, nie wyrabia się umiejętności do jej dochodzenia za pomocą pytań.

Aktywizacja uczniów za pomocą pytań

Interakcyjne i indukcyjne formy nauczania polegają generalnie na wymianie pytań i odpowiedzi: pytania zadaje nauczyciel, a odpowiedzi udzielają uczniowie. Sposób i częstość zadawania pytań wiąże się ze stylem nauczania. Z różnych badań wynika, że na jednej lekcji nauczyciel zadaje od 30 do 120 pytań (Seifried, Sembill 2005: 231; Kerry 1987)². Ponadto nauczyciel decyduje o tym, kto, jak długo i na jaki temat może się wypowiadać. W takich warunkach pytania nauczyciela mają następujące skutki negatywne:

1. Uczeń ma niewielki wpływ na swoją postawę poznawczą oraz na formy interakcji w klasie. Prowadzi to do jego pasywności, która pozbawia możliwości samodzielnego myślenia.
2. Stawiane pytania nie wywołują na ogół żadnego naturalnego zaciekawienia tematem.
3. Zadawane pytania są wyrazem prawa do kontroli uczniów i ewentualnie ich dyscyplinowania. W takich sytuacjach pytania wywołują stres i w konsekwencji reakcję obronną, polegającą m.in. na stosowaniu różnych form uniku³.
4. Nadmierna liczba pytań w stosunku do udzielanych odpowiedzi wprowadza ucznia w zakłopotanie i demobilizuje go. Prowadzi to do tłumienia naturalnej ciekawości poznawczej. Ma to miejsce szczególnie wtedy, kiedy pytania są odbierane jako banalne, zbędne lub stawiane w sposób autorytarny.

1 Por. W. Hallet i F. Königs (2013), H.W. Huneke i W. Steinig (1997), G. Heyd (1990), K.-R. Bausch i in. (2007), U.O.H. Jung (2009). Pozytywnym wyjątkiem w niemieckojęzycznej literaturze przedmiotu jest podręcznik G. Storch'a *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik*. 1999, s. 311–315.

2 Niemiecki anglista Helmut Heuer ustalił na podstawie swoich hospitacji, że na lekcji języka angielskiego nauczyciel zadaje od 25 do 58 pytań (Heuer 1983).

3 Liczne praktyczne „porady” na temat tego, jak uniknąć pytania na lekcji, podają portale społecznościowe.

Uwagi krytyczne dotyczą zwłaszcza tych pytań, które implikują jedną określoną odpowiedź. Często może się ona ograniczać do jednego słowa⁴. Są to notabene najczęściej zadawane pytania na lekcji. Duża liczba pytań świadczy o autorytarnym stylu nauczania i dominującej roli nauczyciela. Co gorsza, ich ilość – jak się okazuje – nie koreluje z ich jakością. Dominują tzw. *display questions*: pytania zamknięte, na które nauczyciel zna odpowiedź. Są one zadawane wyłącznie w celu sprawdzenia lub reprodukcji przekazanej wcześniej wiedzy. W przypadku nauczania języków obcych pytania zadawane przez nauczyciela do tekstu usłyszanego lub przeczytanego mają wręcz charakter rytualny, a uczniowie odbierają je jako formę kontroli zrozumienia tekstu lub próbę rekonstrukcji jego treści⁵. Udzielenie poprawnej odpowiedzi nie zawsze jest kwestią zrozumienia treści tekstu, lecz wynika ze zdolności zapamiętania informacji szczegółowych, czyli pojemności tzw. pamięci roboczej. Problem przybiera na ostrości, jeśli uczniowie dysponują nie tylko ograniczoną pojemnością pamięci roboczej, lecz także dodatkowo przeżywają wysoki poziom stresu w trakcie odpowiedzi, co skutecznie blokuje procesy wydobywania informacji z pamięci.

Dlatego już sto lat temu niemieccy przedstawiciele reformatorskiego ruchu pedagogicznego mieli bardzo krytyczny stosunek do interrogatywnej postawy nauczyciela⁶. Jego przedstawiciel, Hugo Gaudig, wskazał na paradoksalną sytuację podczas lekcji szkolnych w kontekście zadawania uczniom pytań. Swoje bardzo krytyczne stanowisko sformułował następująco:

„Die Frageform ist eine künstliche Form der Erregung geistiger Energie; eine Schulform, die das Leben so gut wie gar nicht kennt. Im Leben wird man nicht von jemand gefragt, der uns das wissen lassen will, was er weiß, sondern wenn man uns fragt, dann will der Fragende von dem das wissen, was er nicht weiß. Sieht man also die Lernformen darauf an, ob sie auch der Schule der Fortbildung dienen, so ist die Frage so untauglich wie möglich”⁷.

Z tego powodu pytania nauczyciela są, według Gaudiga, największym wrogiem samodzielności ucznia (tamże, s. 13). Mimo tak krytycznej oceny pytania są integralnym elementem każdej aktywności edukacyjnej. Stosując je w funkcjach wymienionych przez Pfeiffera, należy pamiętać, aby ich negatywny wpływ na postawę i motywację uczniów był jak najmniejszy. Aby tak się stało, niezbędna jest wiedza na temat form i funkcji pytań oraz metody ich zadawania.

Przyczyny niezadawania pytań przez uczniów na lekcjach

Aby z własnej inicjatywy zadać pytanie, konieczne są ciekawość i dociekliwość poznawcza, tzn. potrzeba zrozumienia czegoś oraz wola działania w kierunku jej zaspokojenia (Pobojewska 2014)⁸. Teksty podręcznikowe, zwłaszcza na poziomie początkowym, mają tę wadę, że nie budzą ciekawości poznawczej. W tym kontekście chciałbym przypomnieć trafną wypowiedź Leszka Szkutnika z 1994 r. na temat jakości tekstów podręcznikowych: „[...] tekst realistyczny w wersji spotykanej w tzw. najnowocześniejszych podręcznikach ma [...] wadę, że nie warto się nad nim zastanawiać. Skoro treść oferowanych tekstów jest dla uczniów mało atrakcyjna pod względem poznawczym, to trudno oczekiwać, aby inspirowały one do zadawania pytań. Poważną przyczyną braku nawyku zadawania pytań i tym samym budzenia się ciekawości poznawczej jest to, że teksty w wielu podręcznikach nie mają tytułów, które – jak wiadomo – ewokują pytania i dlatego mogłyby być celowo wykorzystane do ich tworzenia przed przystąpieniem do pracy z danym tekstem”⁹. Inne powody niezadawania pytań przez uczących się to:

- niewystarczająca umiejętność formułowania poprawnych pytań¹⁰,
- trudność w ocenie stopnia zrozumienia przekazanej w trakcie lekcji informacji¹¹,
- trudność w identyfikacji zawartych w tekście aspektów, o które można zapytać,
- brak zaufania i klimatu do zadawania pytań na lekcji,

4 W takich sytuacjach nauczyciel lub podręczniki wymuszają odpowiedź całym zdaniem, co jest sprzeczne z naturalną komunikacją i zasadami nauczania komunikatywnego.

5 W nowszych podręcznikach stopień zrozumienia tekstu weryfikuje się również innymi technikami.

6 W niemieckiej literaturze przedmiotu ruch ten nosi nazwę Reformpädagogik.

7 Gaudig, H. (1963), *Didaktische Praeludien*. W: L. Müller, Bad Heilbrunn (red.) *Die Schule der Selbsttätigkeit*, s. 45, za: Klaus Giel, *Über die Frage mit besonderer Berücksichtigung der Lehrerfrage im Unterricht* [online] [dostęp 12.05.2018].

8 Wersja online: *Waga pytań w procesie edukacji*. (Tekst zainspirowany ćwiczeniem Berri Hessena oraz Roberta Piłata, s. 3) [dostęp 15.05.2018].

9 O wpływie pytań ewokowanych przez tytuł tekstu na efektywność zapamiętywania informacji, budzenie ciekawości, pobudzanie motywacji por. Iluk 2016.

10 Na poziomie początkowym poprawne tworzenie pytań jest dopiero przedmiotem nauki, a ich tworzenie napotyka różne trudności w zależności od języka.

- e. domniemany brak kompetencji nauczyciela do udzielenia odpowiedzi na zadawane pytania,
- f. lęk przed zakłóceniem toku lekcji,
- g. nawyk niezadawania pytań przenoszony z niższych etapów edukacji lub innych przedmiotów¹²,
- h. brak wiedzy na określony temat,
- i. lęk przed tzw. utratą twarzy¹³.

Do zadawania pytań przez uczniów są potrzebne nie tylko odwaga, lecz także klimat zaufania. Zadając pytanie o wyjaśnienie, zwłaszcza dotyczące kwestii językowych, np.: *What does sponge mean in Polish? How do you spell this word? How do we divide the word 'midday'?*, uczeń sygnalizuje, że ma pewien problem i nadzieję, iż szybko uzyska właściwą pomoc. Nie mając odwagi i obawiając się utraty twarzy, uczeń nie zadaje tego typu pytań. Jest bowiem przekonany, że oznaczają one brak wiedzy, nieprzygotowanie, a nauczyciel ten fakt oceni negatywnie. Jest to przekonanie błędne, ponieważ pytania o kwestie językowe są pytaniami autentycznymi. Ponadto są ważną strategią komunikacyjną w sytuacjach pozaszkolnych, wyrażają bowiem czujność kognitywną, świadczą o szczególnej uwadze. Skoro tak jest, to uczniów należy przekonać i przyzwyczaić do tego, że zajęcia z języka obcego to naturalna sytuacja, by porozmawiać o swoich problemach językowych, wspólnie poszukać rozwiązania, wzmocnić zaufanie i tworzyć klimat lekcji sprzyjający nauce. Nauczyciel powinien wtedy demonstrować pozytywny stosunek do tego rodzaju pytań, a przede wszystkim dowartościować tych, którzy je zadają.

Oprócz odwagi do zadawania stosownych pytań niezbędna jest wiedza. Z obserwacji wynika, że studenci zadają pytania do tych fragmentów tekstu, w których informacje wyrażone są eksplicytnie i zostały zrozumiane. Zwykle są to pytania, na które za pomocą tekstu łatwo udzielić odpowiedzi. Natomiast nie zadają pytań, których odpowiedzi wymagają inferowania lub elaborowania. Co więcej, mają z tego typu pytaniami wyraźne trudności. Powody są dwa:

1. Prowadzący zajęcia sami nie zadają tego typu pytań. Ich frekwencja wynosi średnio 4 proc. (Niegemann i Stadler 2001, s. 173). Chodzi tu o tzw. *deep-reasoning-questions*. Fakt ten wyjaśnia brak praktycznego doświadczenia studentów w tym zakresie.
2. Na zajęciach z praktycznej znajomości języka obcego na neofilologiach pytania nie są przedmiotem celowego kształcenia metodycznego. Potwierdziła to grupa studentów na studiach magisterskich, z którymi miałem seminarium metodyczne¹⁴.

Stosunek nauczycieli do pytań zadawanych przez uczniów

Generalnie pytania uczniów są pożądane, jeśli wynikają z ciekawości poznawczej i nie zakłócają toku lekcji (*smart questions*). Pytania uczniów dotyczące przedmiotu nauczania stwarzają bowiem ramy do większej aktywności na lekcji, pobudzają zainteresowanie tematem oraz pozytywnie wpływają na efektywność nauczania i uczenia się. Hospitacje potwierdzają jednak, że na tradycyjnie prowadzonych lekcjach uczniowie, a nawet studenci, z własnej inicjatywy nie zadają prawie żadnych pytań.

Może się jednak zdarzyć, zwłaszcza na lekcjach z precyzyjnie określonym planem (czasowym i merytorycznym), że pytania uczniów mogą być traktowane jako celowy zamiar jego zakłócenia. Mają one odwieść od planowanego przebiegu lekcji, wciągnąć nauczyciela w rozmowę na inny temat, a nawet celowo utrudnić prowadzenie zajęć, jeśli traktowane są jako próba konfrontacji z nauczycielem. Jeszcze inne pytania, zadawane pozornie bezmyślnie przez uczniów, jak np.¹⁵:

- *Po angielsku?*
- *Całym zdaniem?*
- *Czy mam przeczytać polecenie?*
- *Czytać od początku?*
- *A to na ocenę?*
- *Czy musimy to robić?*
- *Anglicy naprawdę tego używają?*
- *A po co mi to?*¹⁶

11 Z niemieckich badań wynika, że subiektywnie odczuwany poziom zrozumienia instrukcji nauczyciela nie pokrywa się z jego rzeczywistym stanem. Na ogół jest to poziom bardzo powierzchowny, który może być powodem tworzenia błędnych reguł (Wißner-Kurzawa 1987). Z tego powodu pytania o poziom zrozumienia tekstu lub udzielonej eksplikacji należy formułować zgodnie z zasadami CCQs.

12 Powołując się na międzynarodowe badania, Żydek-Bednarczuk (1995: 101) wskazuje, że wskaźnik interakcji interrogatywnej polskich uczniów wynosi zaledwie 1,25, podczas gdy w Wielkiej Brytanii ma on wartość 43, a w USA – 34.

13 Motyw ten podało wielu studentów. Potwierdza to m.in. następujący cytat z oddanej ankiety: „Na przedmiotach ścisłych, które nie były moją mocną stroną, unikałam zadawania pytań, ponieważ wołałam pozostać niezauważoną”.

14 Informacji udzielali studenci I roku nauczycielskich studiów magisterskich w IFG Uniwersytetu Śląskiego, wśród których była przeprowadzona ankieta m.in. z pytaniami, w jakich sytuacjach lekcyjnych zadawali pytania, lub co ich powstrzymało przed ich zadawaniem.

15 Przykłady zaczerpnięte z blogu *Angielska Herbata*, wpis pt. „Jakich pytań nie zadawać nauczycielowi języka angielskiego?” [online] [dostęp 12.05.2018].

- *I po co praca domowa?*
- *To będzie na teście?*
- *Teraz?*

wyprowadzają nauczycieli często z równowagi, a nawet doprowadzają do irytacji, czego wyrazem są ironiczne lub nawet złośliwe komentarze, typu:

– Reakcja na pytanie: „Po angielsku?": – *No cóż znowu! Przecież dzisiaj mamy lekcję baletu i będziemy ćwiczyć salta z przysiadem na suficie. W trakcie, między żyrandolem a karniszem, możesz recytować starofrancuską poezję śpiewaną.*

– Reakcja na pytanie: „Całym zdaniem?" – *Nie, kochanie, półśłówkami. Nie po to się uczymy, byś męczył główkę tworząc zdania! Full sentences are sooo 2015!*

– Reakcja na pytanie: „I po co praca domowa?" – *Po to, bąbelku, byś miał okazję przećwiczyć to, co przed chwilą niemalże siłą wtłukłem ci do głowy.*

Powody zadawania takich pytań organizacyjnych mogą być różne. Przez niektórych nauczycieli interpretowane są jako tzw. przeciagacze, których celem jest zakłócenie toku lekcji i zyskanie wolnego czasu. Jeśli natomiast motyw ich zadawania jest inny, to nauczyciel powinien się nad tym poważniej zastanowić i nie reagować sarkastycznie. Zapytani o to studenci kierunku nauczycielskiego podali w przeprowadzonej w tym celu ankiecie następujące powody zadawania wymienionych przez anglistkę pytań:

- niewiedza,
- niedosłyszzenie,
- znudzenie lub zmęczenie tokiem lekcji¹⁷,
- inny sposób myślenia¹⁸,
- wolniejsze tempo myślenia lub spadek koncentracji¹⁹,
- nierozumienie sensu proponowanego działania edukacyjnego²⁰,

- brak zainteresowania proponowanym działaniem edukacyjnym²¹,
- troska o swoje oceny²²,
- próba rozśmieszenia grupy w celu rozładowania stresu,
- próba zwrócenia uwagi na przemęczenie lub znużenie uczniów²³.

Z wypowiedzi tych wynika, że powody zadawania wymienionych pytań są różne. Niektóre z nich są na tyle poważne, że nauczyciel nie powinien ich ignorować lub doszukiwać się w nich wyłącznie złośliwych intencji. Jak się okazuje, uczniowie mimo wszystko oczekują odpowiedzi mądrej, a nie drwiącej.

Dydaktyczne funkcje pytań nauczyciela

Z rozmowy ze studentami na temat pytań wynika, że różnią oni tylko dwie formy wypowiedzi pytających:

- pytania o rozstrzygnięcie,
- pytania szczegółowe, zwane też pytaniami o uzupełnienie.

Wiadomości wyniesione z zajęć z gramatyki opisowej są jednak niewystarczające do optymalnego zadawania pytań w celu osiągnięcia zamierzonych efektów edukacyjnych, ponieważ determinują one formę i zakres odpowiedzi. Tak więc niezbędna jest szersza wiedza na temat tych zależności. Mowa o tym będzie w dalszej części artykułu.

Funkcje pytań

Częstość zadawania pytań wynika z wielości funkcji, jakie pełnią one w procesie edukacji. Ich szczególna rola polega na tym, że²⁴:

- stymulują i ukierunkowują uwagę poznawczą uczącego się,
- inspirują do zastanowienia i refleksji,
- inicjują i podtrzymują komunikację oraz interakcję lekcyjną,

16 Wypowiedź „Po co?” jest pytaniem o sens, cel lub korzyść i należy je interpretować jako sygnał ucznia, że ma chwilowy problem z motywacją lub zasobem energii.

17 W opinii uczniów nudnym zajęciem jest m.in. mechaniczne przepisywanie ćwiczeń do zeszytu.

18 Jak się okazuje, polecenia nauczyciela często są dla wielu uczniów nieprecyzyjne i niejasne. W takich sytuacjach – jak podaje studentka – uczniowie dyskutują między sobą: „Co my właściwie mamy zrobić?” Inna napisała: „Zadawałam nauczycielowi pytania tylko wtedy, kiedy polecenie było dla mnie niejasne”.

19 Około jednej trzeciej nauczycieli udziela wyjaśnień za szybko, zwłaszcza dla uczniów, których reakcje są wolniejsze. Ponadto subiektywnie odczuwana presja czasowa działa negatywnie na efektywność uczenia się. W takich sytuacjach drwiące komentarze są szczególnie niefortunne.

20 Na podstawie swoich doświadczeń studenci potwierdzili, że nauczyciele nigdy nie wyjaśniali im sensu zadań, które mieli wykonać.

21 Brak zainteresowania działaniem edukacyjnym motywuje do stosowania strategii unik.

22 Motywem pytania: „Czy na ocenę?” lub „Czy to będzie na teście?” jest – jak się okazuje – szczególna troska o wysoką ocenę. Aby ją uzyskać, konieczny jest niejednokrotnie większy wysiłek. Perspektywa uzyskania dobrej oceny zwiększa motywację do staranniejzego wykonania zadania. Podejście to świadczy o dominującej motywacji zewnętrznej o silnym nacechowaniu instrumentalnym (por. Iluk 2013: 68). W przypadku braku jakiegokolwiek motywacji do nauki pytania te implikują minimalistyczne podejście do zdobywania wiedzy. Jak wyjaśnia jedna ze studentek, często stosująca tę strategię, chodziło jej o wysondowanie, które partie materiału należy koniecznie opanować, aby otrzymać przynajmniej najniższą ocenę pozytywną (tzn. nawet dopuszczającą).

23 Inicjatywy te wyrażane są zwykle tonem, który ma wywołać współczucie ze strony nauczyciela.

24 Por. 99 *Stichwörter für den Fremdsprachenunterricht*. Hasło „Fragen” [online] [dostęp 18.05.2018].

- inicjują włączanie się uczniów do toku zajęć,
- pomagają zrozumieć usłyszane lub przeczytane informacje,
- weryfikują stan wiedzy i poziom zrozumienia usłyszanych lub przeczytanych informacji,
- weryfikują stopień opanowania określonych umiejętności i sprawności,
- wymuszają wydobywanie z pamięci faktów lub środków językowych do wyrażania określonych treści,
- ułatwiają zapamiętywanie informacji,
- pomagają w sterowaniu procesem edukacyjnym.

Wymieniona lista funkcji uzmysławia, jak ważnym narzędziem są pytania w procesie edukacyjnym. Za ich pomocą nauczyciel steruje procesem nauczania, wpływa na jego tempo, na aktywność uczniów oraz rodzaj używanych odpowiedzi. Z tego względu nauczyciel języków obcych powinien nie tylko dobrze znać funkcje pytań i mieć świadomość ich roli w konkretnym działaniu, lecz także wiedzieć, jaka forma jest optymalna w danych warunkach i w stosunku do zamierzonego celu.

Rodzaje pytań

W literaturze przedmiotu wyróżnia się pytania zamknięte i otwarte. Storch (1999: 312) wskazuje, że pytania mogą być zamknięte i otwarte zarówno na płaszczyźnie syntaktycznej, jak i semantycznej. Pytania syntaktycznie zamknięte implikują na ogół krótką i syntaktycznie przewidywalną odpowiedź, zwłaszcza jeśli uczący się ma odpowiedzieć całym zdaniem. Odpowiedź na tego typu pytania jest z reguły wbudowana w ich treść, np.:

*Czy idziesz do domu? Tak, idę (do domu).*²⁵

Która odpowiedź jest poprawna: a czy b? (Poprawna jest odpowiedź b).

Pytania semantycznie zamknięte, inaczej zwane konwergencyjnymi lub protokolarnymi, dotyczą generalnie znanych faktów i dlatego treść odpowiedzi jest przewidywalna. Stosuje się je powszechnie w nauczaniu na poziomie początkowym, ponieważ są skuteczną formą aktywizowania uczniów. Zadaje się je również w ćwiczeniu wydobywania wiedzy z pamięci oraz we wszelkiego rodzaju sprawdzianach. Status pytań semantycznie zamkniętych mają najczęściej pytania o konkretne informacje zawarte w opracowywanym tekście, poznane zagadnienia gramatyczne lub odpowiedniki leksykalne. Użyty operator pytajny: *kto, co, kogo, o czym, dlaczego* itp., decyduje o treści odpowiedzi²⁶, np.:

Na którym miejscu stoi orzeczenie w zdaniu oznajmującym?

Jak nazywa się po angielsku tablica?

Kto rozmawia w tym dialogu?

Kogo solenizantka chce zaprosić na swoje imieniny?

Czy na podstawie podanych przykładów można sformułować regułę gramatyczną?

Czy kontekst pozwala ustalić znaczenie (funkcję) tego wyrazu?

Podział pytań o rozstrzygnięcie zależy od zakresu możliwych odpowiedzi. Rozróżnia się więc pytania alternatywne i wieloalternatywne.

Pytania syntaktycznie otwarte nie narzucają formy gramatycznej odpowiedzi. Odpowiadający samodzielnie musi zdecydować, jak pod względem gramatycznym sformułuje swoją wypowiedź. Pytania tego typu wymagają większej samodzielności i wyższego poziomu kompetencyjnego, np.:

Jak doszło do wypadku?

Jak wpadłeś na ten pomysł?

Co sądzisz o jego postawie?

Co masz na myśli, mówiąc „sprawiedliwy”?

Na pytania semantycznie otwarte (inaczej: dywergencyjne) możliwe są różne odpowiedzi. Tym samym automatycznie są one pytaniami syntaktycznie otwartymi. Udzielenie odpowiedzi wymaga wiedzy, wyobraźni i/lub kreatywności, np.:

Jak inaczej można rozwiązać poruszony problem?

Jak inaczej mogłaby zakończyć się ta historia?

Co zrobiłbyś na jej miejscu?

Ważną rolę pełnią tzw. pytania sondujące. Za ich pomocą można dopytać o różne sprawy istotne w danej sytuacji komunikacyjnej. Z reguły nie stanowią pojedynczej formy zdaniowej, lecz wymagają zastosowania różnych pytań mieszanych, czyli otwartych i zamkniętych, np.:

N: Kim chciałbyś być w przyszłości?

U: Piłkarzem.

N: Dlaczego?

U: Bo dobrze gram w piłkę.

N: Czy są jeszcze jakieś inne powody, dla których chciałbyś być piłkarzem?

Na lekcjach zadaje się sporą liczbę tzw. pytań organizacyjnych, związanych z organizacją i tokiem zajęć²⁷, np.:

Czy rozumiecie polecenie?

Czy wszyscy dostali kopię tekstu?

Dlaczego się spóźniłeś?

Kto potrzebuje mojej pomocy?

²⁵ W odróżnieniu od innych języków, w języku angielskim odpowiedzi na pytania o potwierdzenie lub rozstrzygnięcie formułuje się specyficznie. Por. *Do you go home? Yes, I do.*

²⁶ Ze względu na uniwersalność problemu przykłady eksplikujące omawiany problem podawane są w języku polskim.

Z pragmatycznego punktu widzenia wiele pytań organizacyjnych nie ma charakteru interrogacyjnego, lecz formę prośby lub łagodnego nakazu, np.:

Czy możesz podłączyć rzutnik pisma?

Czy możemy zaczynać?

Pytania oceniające mają zainicjować wypowiedź ucznia, w ramach której wyrazi on swoją opinię na dany temat, np.:

Co sądzisz o wymowie tego plakatu?

Jak ci się podoba ten plakat?

Czy X zachował się właściwie?

Jak oceniacie plany waszej koleżanki?

Rola pytań o inferencje i ich wpływ na efektywność pracy z tekstem obcojęzycznym

Niezwykle motywującą i efektywną metodą pracy z tekstem jest jego omawianie za pomocą tzw. pytań o inferencje. Ich zadanie polega na inicjowaniu rozumowania wnioskującego, czyli na interpretacji informacji wyrażonych implicytnie (Hartl, Piontek 1989: 11; Iluk 1998: 14-15). Udzielenie odpowiedzi wymaga głębszego przetworzenia tekstu, zastosowania bardziej złożonych operacji kognitywnych, zwłaszcza wnioskowania i uzasadniania wyrażonych sądów lub hipotez. Dzięki temu lepiej i dłużej zapamiętuje się treść tekstu.

W ramach prowadzonych przeze mnie zajęć z metodyki nauczania języka niemieckiego studenci otrzymali tekst i mieli ułożyć w parach pytania o informacje, które nie zostały w nim wyrażone eksplicitnie. Przy wyborze tekstu decydujące były następujące kryteria:

- niski poziom trudności językowej tekstu,
- niski poziom trudności merytorycznej,
- długość tekstu.

Pierwsze dwa kryteria miały wykluczyć trudności związane z semantyzacją leksyki lub brakiem wiedzy potrzebnej do pełnego zrozumienia treści tekstu. Chodziło o to, aby wykluczyć trudności np. z poprawnym formułowaniem pytań oraz konieczność wyjaśniania wyrazów oraz upewnić się, jak szybko są tworzone pytania i czego dotyczą. Ze względu na ograniczenia czasowe wykorzystano następujący krótki tekst z podręcznika do nauki języka niemieckiego na poziomie gimnazjum²⁸.

Przed przystąpieniem do wykonania właściwego zadania studenci zostali poproszeni o utworzenie pytań do poszczególnych zdań i ich członów, jeśli zdania były rozwinięte. Miały one formę pytań protokolarnych²⁹.

Auf dem Land

Gerd Becker wohnt mit seinen Eltern, seinen Großeltern und seiner kleinen Schwester auf einem Bauernhof auf dem Land. Jeden Morgen, Montag bis Freitag, steht er um fünf vor sieben auf. Er duscht sich, frühstückt und ist schon um halb acht auf dem Weg zur Arbeit.

Möchtest du wie Gerd auf einem Bauernhof wohnen?



Um wie viel Uhr steht Gerd auf?



Gerd ist Azubi bei einer Firma in Soest. Er will später Elektrotechniker werden. Es wird noch drei Jahre dauern, bis er mit seiner Lehre fertig ist.

Nach der Arbeit und auch am Wochenende hilft er meistens seinem Vater auf dem Bauernhof. Da gibt's immer viel zu tun. Beckers haben viele Schweine, ein paar Kühe und auch ein paar Kaninchen. Er muss oft beim Füttern helfen.

Am Abend kommt die ganze Familie zum Abendessen zusammen.

Nach dem Abendessen trifft sich Gerd oft mit seinen Freunden in einem Sportklub.

Billard ist dort das beliebteste Spiel, deshalb müssen Gerd und seine Freunde fast immer warten, bis sie spielen können. Ein anderes beliebtes Spiel ist Tischfußball.

Aber den echten Fußball spielt Gerd am Sonntag. Er und seine Freunde gehören zu einer Jugendmannschaft in Soest. Sie spielen immer gegen andere Mannschaften in der Gegend. Gerd ist der beste Spieler und schießt viele Tore für seine Mannschaft.

Manchmal kommt auch seine Freundin, sieht dem Spiel zu und gratuliert ihm, besonders wenn seine Mannschaft gewonnen hat.



Zostało ono wykonane szybko i poprawnie. Sporadycznie nie potrafili zidentyfikować bardziej szczegółowych informacji, które mogłoby być przedmiotem osobnego pytania. Następnie wyjaśniono im, na czym polegają pytania o inferencje, oraz podano konkretne przykłady takich pytań do tego samego tekstu. Na podstawie podanej eksplikacji oraz przykładów studenci, pracując w parach, mieli utworzyć własne pytania oczekiwanego typu. Okazało się, że zadanie zostało przyjęte z zainteresowaniem, ale sprawiło znaczną trudność, ponieważ potrzebne było głębsze przetworzenie treści tekstu. W efekcie utworzono niewiele takich pytań, a ich formułowanie zabrało sporo czasu i wymagało intensywnych konsultacji w parach. Istotnym czynnikiem hamującym był potwierdzony przez studentów brak doświadczenia w wykonywaniu tego typu zadań. Jest to zaskakujące, ponieważ na tym poziomie kształcenia formułowanie pytań o inferencje nie powinno być żadnym nowym doświadczeniem językowym studentów.

W innym miejscu omówiłem już efekty pytań o inferencje do opracowywanego tekstu obcojęzycznego (Iluk 2001). Jak się okazało na podstawie eksperymentu dydaktycznego, odpowiedzi studentów inspirowane tym typem pytań były bardziej spontaniczne, treściowo urozmaicone i werbalnie uzasadniane. Dialog prowadzony na podstawie

27 Duży wachlarz takich pytań na lekcji języka obcego zawierają słowniki wyrażen i zwrotów lekcyjnych. Por. np. Iluk 1993, 1995.

28 W. Kraft, R. Rybarczyk, M. Schmidt (2005): *Deutsch aktuell 3. Kompakt*. Poznań: Klett, s. 114.

29 W literaturze anglojęzycznej noszą one nazwę *wh-questions*, a w niemieckojęzycznej – *W-Fragen*.

tekstu podręcznikowego miał charakter autentyczny. Napisane następnie streszczenia wykazały następujące walory:

- teksty były wyraźnie dłuższe w stosunku do streszczeń studentów, z którymi ten sam tekst został opracowany za pomocą tradycyjnych pytań, *kto, kogo, z kim, gdzie, kiedy*; zawierały dużo dodatkowych informacji dotyczących bohaterów i ich wzajemnych relacji;
- streszczenia tekstu zawierały liczne komentarze i oceny emocjonalne;
- widoczna była perspektywa narracji wpływająca na świadomy wybór form czasowych orzeczeń;
- teksty cechowały się wysokim poziomem spójności;
- podstawą napisania streszczenia wybrana perspektywa narracji, a nie struktura i zawartość informacyjna opracowanego tekstu;
- napisane teksty cechowała duża samodzielność i kreatywność.

W grupie porównawczej, w której ten sam tekst został opracowany tradycyjnie, napisane streszczenia nie wykazywały żadnych śladów kreatywności. Zawierały dosłowne sformułowania z tekstu wyjściowego, a kolejność opisywanych scen była taka sama. Strategia streszczania ograniczyła się *de facto* do mechanicznej redukcji informacji. Ponadto wykonanie zadania nie wywołało żadnej satysfakcji, prezentacja streszczeń przed całą grupą nie wywołała żadnego zainteresowania, a sam tekst został uznany za nudny. Grupa eksperymentalna stwierdziła natomiast, że forma omówienia tekstu była inspirująca i motywująca do wypowiedzi. Co więcej, ten sam tekst został jednoznacznie uznany za niezwykle interesujący, a napisane streszczenie wykonano na satysfakcjonującym poziomie.

Wnioski

Skoro dobrze sformułowane pytania stymulują rozwój intelektualny i językowy uczniów, a zadane źle – wywołują niepożądane skutki, to wiedza na temat ich form, funkcji oraz metodyki racjonalnego zadawania jest niezwykle ważna. Z powyższego i z literatury przedmiotu wynika następujące:

1. Należy zachęcać uczniów do zadawania pytań o treści, których nie rozumieją.
2. Pytania należy kierować od całej klasy, a nie do konkretnego ucznia.
3. Przed zadaniem pytania uczniowie powinni być skoncentrowani.
4. Po zadaniu pytania, w zależności od potrzeby, należy odczekać kilka sekund, aby wszyscy uczniowie, niezależnie od indywidualnego tempa reakcji, mieli czas na zrozumienie pytania, przygotowanie odpowiedzi albo jej skonsultowanie z kolegą lub koleżanką³⁰.
5. Należy włączać wszystkich uczniów do udzielania odpowiedzi na zadane pytania, tzn. umożliwić udzielenie odpowiedzi również tym uczniom, którzy się nie zgłaszali. Być może znają odpowiedź, ale ze względu na przeżywany lęk nie sygnalizują chęci jej udzielenia.
6. Pytania powinny charakteryzować się różnym poziomem trudności i otwartości. Dzięki temu również tzw. słabszym uczniom stwarza się możliwość udzielenia odpowiedzi.
7. Odpowiedzi na pytania do tekstu nie powinny ograniczać się do reprodukcji zdań w nim zawartych, lecz być wyrazem kognitywnego przetworzenia treści lub przekształcenia jego struktury stosownie do możliwości uczniów³¹.
8. Odpowiedź może być udzielona w języku ojczystym, jeśli jej sformułowanie w języku obcym jest dla ucznia za trudne.
9. Nie należy wymagać odpowiedzi całym zdaniem, jeśli zgodnie z uzusem językowym możliwa jest odpowiedź krótka, jednoczęłowa³².
10. W przypadku nieumiejętności udzielenia odpowiedzi uczeń może poprosić o pomoc w sformułowaniu prawidłowej odpowiedzi.
11. Prawidłowe odpowiedzi powinny zostać przyjęte z akceptującym gestem lub aprobatą werbalną.
12. Należy aprobować również odpowiedzi częściowo prawidłowe.
13. Aprobujący *feedback* należy dozować z rozsądnym umiarem.
14. Należy unikać negatywnych reakcji na odpowiedzi niepoprawne.
15. Po odpowiedzi błędnej należy powtórzyć pytanie i udzielić potrzebnych wskazówek.
16. Pytania należy powtarzać w taki sposób, żeby odpowiedź ucznia została przekształcona w pytanie.
17. Wprowadzając zaimki lub partykuły pytajne, należy uczniów zaznajamiać z ich specyficzną funkcją.

30 Z własnych obserwacji zachowań studentów w trakcie debaty seminaryjnej wynika, że możliwość konsultacji odpowiedzi z drugą osobą obniża poziom stresu, wymusza aktywność kognitywną wszystkich uczących się w danej chwili oraz gwarantuje odpowiedź bardziej adekwatną i poprawną pod względem językowym.

31 W tym celu można np. zmienić perspektywę podawczą, gatunek tekstu (tekst informacyjny zamienić na dialog i odwrotnie).

32 Na przykład na pytanie: „Kto miał urodziny?”, wystarczającą odpowiedzią jest „Kasia”, a nie: „Urodziny miała Kasia” lub „Kasia miała urodziny”. Analogicznie na pytanie: „Dlaczego Kasia jest nieobecna?” można odpowiedzieć zgodnie z uzusem: „Ponieważ jest chora”, a nie: „Kasia jest nieobecna, ponieważ jest chora”.

18. Z badań empirycznych wynika, że odpowiedzi uczniów na pytania do tekstów z transparentną strukturą są bardziej poprawne niż do tych z mało przejrzystą strukturą (Hartl, Piontek 1989: 11).

Udzielając odpowiedzi na pytania nauczyciela do tekstu, uczeń powinien wykazać, w zależności od poziomu opanowania języka, że:

- rozumie najistotniejsze informacje,
- zawarte w tekście fakty potrafi uporządkować według określonych kryteriów,
- potrafi zrealizować określone działania mowne (np. dokonać opisu, zgodzić się z wyrażonym poglądem, sprzeciwić się temu pogładowi),
- umie dokonać streszczenia dłuższych fragmentów tekstu,
- potrafi porównać fakty lub wydarzenia,
- rozumie związki logiczne opisane w tekście i potrafi je przedstawić,
- umie podać przykłady i zinterpretować je z określonej perspektywy,
- potrafi wyciągnąć wnioski lub sformułować inferencje.

Pytania nie są zatem wyłącznie sposobem kontrolowania wiedzy. Stanowią istotny środek do sterowania pracą intelektualną oraz interakcją lekcyjną. Z tego względu wiedza na temat form i funkcji pytań, sposobów ich optymalnego formułowania oraz reakcji uczniów jest ważnym elementem w kompetencji metodycznej nauczyciela jako kreatora procesu glottodydaktycznego.

BIBLIOGRAFIA:

- Bausch, K.R. i in. (red.) (2007), *Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Auflage*, Tübingen (Francke Verlag).
- Giel, K., *Über die Frage mit besonderer Berücksichtigung der Lehrerfrage im Unterricht* [online][dostęp 12.05.2018].
- Hallet, W., Königs, F. (red.) (2013), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, Klett/Kallmeyer.
- Hartl, B., Piontek, F. (1989), *Zu Funktionen und Aufgaben von „Fragen zum Text“ aus lernpsychologischer Sicht*, „DaF”, nr 1, s. 8–114.
- Heuer, H. (1983), *Die Fragestellung im Fremdsprachenunterricht*, [w:] G. Solmecke (red.), *Motivation und Motivieren im Fremdsprachenunterricht*, Paderborn, s. 228–239.
- Heyd, G. (1990), *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*, Frankfurt/M.: Diesterweg.

- Huneke, H.W., Steinig, W. (1997), [w:] *Deutsch als Fremdsprache*, Berlin: Erich Schmidt.
- Iluk, J. (1993), *Polsko-niemiecki słownik wyrażen i zwrotów lekcyjnych*, Warszawa: WSiP.
- Iluk, J., Gabryś, D. (współpr.) (1995), *Polsko-angielski słownik wyrażen i zwrotów lekcyjnych*, Warszawa: WSiP.
- Iluk, J. (1998), *Entwicklung der Sprachfertigkeiten aus der Sicht der neuesten Fremdsprachencurricula*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Iluk, J. (2001), *Der Einkauf. Oder: Der Tag ist schon wieder hin! Intergrative Fertigkeitsentwicklung mit Lehrwerktexten*, „Fremdsprache Deutsch. Kombinierte Fertigkeiten”, nr 4, s. 19–20.
- Iluk, J. (2013), *Jak (de)motywujemy uczniów na lekcjach języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 67–74.
- Iluk, J. (2016), *Wpływ tytułu tekstu oraz konstruktivistycznego podejścia na efektywność przyswajania wiedzy z podręczników do nauczania geografii*, „Acta Geographica Silesiana”, t. 24, s. 61–70.
- Jung, U.O.H. (2009), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. 5. Auflage*, Frankfurt/M.: P. Lang.
- Kerry, T. (1987), *Classroom questions in England*, „Questioning Exchange”, nr 1, s. 32–33.
- Niegemann, H., Stadler, S. (2001), *Hat noch jemand eine Frage?*, „Unterrichtswissenschaft”, nr 29 (2), s. 171–192.
- Pfeiffer, W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań: Wagros.
- Pobjowska, A. (2014), *Waga pytań w procesie edukacji*, [w:] P. Mroczkiewicz, W. Kamińska (red.), *Jak uczyć, by nauczyć. Refleksje akademików i praktyków*, Wydawnictwo UKSW, s. 107–120.
- Seifried, J., Sembill, D. (2005), *Schülerfragen – ein brachliegendes didaktisches Feld*, „Zeitschrift für Berufs und Wirtschaftspädagogik”, nr 101 (2), s. 229–245.
- Storch, G. (1999), *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik*, München: Wilhelm Fink.
- Wißner-Kurzawa, E. (1987), *Zur Optimierung von grammatikalischen Instruktionstexten*, Frankfurt/M.
- Żydek-Bednarczuk, U. (1995), *Komunikacja dydaktyczna na lekcjach języka polskiego*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, t. 14, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 93–103.

PROF. ZW. DR HAB. JAN ILUK Pracuje w Instytucie Filologii Germańskiej UŚ. Przewodniczący Państwowej Komisji Egzaminacyjnej dla tłumaczy przysięgłych przy Ministerstwie Sprawiedliwości w latach 2004–2012.

Czy możliwe jest jednoczesne ćwiczenie słownictwa, gramatyki i sprawności mówienia?

O potencjale dydaktycznym zmodyfikowanych „Kostek opowieści”

KLAUDIA GAŚIOR

Wykorzystanie gier w nauce języka przyczynia się z pewnością do rozwoju emocjonalnego, społecznego i językowego uczniów. Mając na uwadze rozwijanie tych kompetencji uczniów, proponuję zmodyfikowaną grę „Kostki opowieści”¹, która angażuje emocjonalnie, uczy współpracy w grupie oraz wprowadza element rywalizacji, co jest odmianą w rutynie szkolnej. Z punktu widzenia dydaktyki języka obcego wymaga ona od uczniów ćwiczenia trzech sprawności – mówienia, pisania i słuchania – oraz dwóch podsystemów językowych – słownictwa i gramatyki.

Wykorzystanie gier językowych do celów glottodydaktycznych bywa uznawane za kontrowersyjne ze względu na przekonanie o zbyt dużej intensywności (nadmierności) skupienia się na rozrywce i zabawie, kosztem właściwej nauki języka (Deesri 2002; Kim 2015: 10; Meij i in. 2011: 656; Siek-Piskozub 1994: 8; Reilly 2012: 7). Mała liczba godzin języka obcego, zbyt liczne grupy czy rozbudowany program nauczania zdają się nie sprzyjać wykorzystywaniu innowacyjnych technik nauczania, do których należą gry (Macedonia 2005: 140). Ponieważ nie wszystkie zadania oparte na grach można wykorzystać w klasie, ich potencjalna modyfikacja lub tworzenie od podstaw wymagają od nauczycieli czasu i wysiłku, a wygospodarować je często jest trudno (Siek-Piskozub 1995: 65). Poza tym, zadania te wywołują wiele emocji wśród graczy, a przez to mogą być źródłem ich niepożądanych zachowań, które zaburzają pracę całej klasy (Cervantes 2009: 25; Gaśior 2017: 107–108; Siek-Piskozub 1995: 58).

Niesłuszne jest jednak uznawanie gier językowych jedynie za element rekreacyjny czy ludyczny. W literaturze poświęconej wykorzystaniu gier w edukacji można znaleźć listę argumentów przemawiających za ich częstym stosowaniem. Na przykład, gry urozmaicają interakcje klasowe pomiędzy uczniami (np. rywale, współpracownicy) i nauczycielami (np. obserwatorzy, uczestnicy), pozwalając obydwu stronom przyjmować różnorodne role i rozwijać kompetencje społeczne (Gamifikacja 2015: 13; Hanghoj i Brund 2011: 126; Siek-Piskozub 1994: 20, Wright i in. 2006: 3). Gry pozwalają pedagogom ocenić, do jakiego stopnia uczniowie poznali określone treści leksykalne i gramatyczne,

¹ Podstawowe „Kostki opowieści” (ang. *Story Cubes*) zmodyfikowałam do celów badania obejmującego sześć lekcji języka angielskiego. W badaniu uczestniczyła grupa 12 uczniów II klasy liceum w Lublinie. Aby móc wykorzystać „Kostki opowieści” w klasie, nie tylko wprowadziłam wiele opisanych zmian, lecz także zaprojektowałam karty pracy do czterech lekcji, dzięki czemu uczniowie tworzyli narracje ustne w różnych kontekstach wytworzonych przez gry.

a także pomagają rozwijać zdolność komunikowania się w języku obcym i umiejętność współpracy (Deesri 2002; de Freitas 2006: 17; Gąsior 2017: 109; Jackiewicz 2016: 107; Kic-Drgas 2016: 39; Siek-Piskozub 1994: 23). Co więcej, gry cieszą się dużą popularnością wśród dzieci i młodzieży, dlatego też ich wykorzystanie w klasie zdecydowanie ociepla wizerunek szkoły (Gąsior 2017: 112; Kondrat 2012: 96; Leon i Cely 2010: 16; Oguz 2016: 102; Reilly 2012: 3). Warta podkreślenia jest również ścisła zależność pomiędzy emocjami a procesem uczenia się. Nie ulega wątpliwości to, że czas wolny i zabawa to najbardziej popularne skojarzenia ze słowem „gra”. Uważa się przecież powszechnie, że pozytywne emocje wspomagają proces uczenia się (Birbaumer i Schmidt, 1996 za Macedonia 2005:139). Można zatem założyć, że jeżeli gry wywołują emocje, które wspierają naukę, to mogą one również z powodzeniem spełniać funkcję edukacyjną, pomagając uczestnikom w sposób nieświadomy opanować pewien materiał językowy (Deesri 2002; Gaudart 1999: 283; Kondrat 2012: 96; Kim 2015: 31; Macedonia 2005: 138; Wright i in. 2006: 2).

„Kostki opowieści”

W grze „Kostki opowieści” najistotniejsza jest kreatywność zawodników. W zabawie tej nie liczy się stopień poprawności wypowiedzi, ponieważ jedynym celem jest ułożenie opowiadania przy pomocy sześciennych kostek tworzących zestawy. Na ściankach każdej z kostek znajdują się ilustracje. Mając do dyspozycji wyobraźnię, uczestnik rzuca kostkami i tworzy opowieść na podstawie dzieł losowo wyrzuconych obrazków, czyli w sumie ma do dyspozycji 54 rysunki. Aby uwzględnić w swoich historiach to, co przedstawiają obrazki, gracze wykorzystują słowa reprezentujące różne części mowy, czyli rzeczowniki (np. *latarka, książka, siekiera*), czasowniki (np. *czytać, płakać, spać*) czy przymiotniki (np. *smutny, zły*). Reguły Kostek opowieści nie precyzują kolejności wykorzystania przez zawodników ilustracji ani czasu wymaganego do utworzenia opowiadania.

Na rynku dostępnych jest obecnie wiele wersji „Kostek opowieści”, które różnią się od siebie tematyką przewodnią. Tab. 1 zawiera nazwy 54 ilustracji z zestawu zatytułowanego *Akcje*. Nazwy rysunków są jedynie moimi propozycjami, a od poszczególnych zawodników zależy, jaka będzie ich indywidualna interpretacja danego obrazka. Na przykład: konieczność opisu ilustracji dostać prezent może wiązać się z wprowadzeniem do opowiadania rzeczowników (np. *niespodzianka, rocznica, przyjęcie* itp.) lub czasowników (np. *otwierać, świętować, wręczać* itp.).

TAB. 1. Nazwy ilustracji przedstawionych w zestawie „Kostki opowieści. Akcje”

KOSTKI OPowieści. AKCJE		
1. dostać prezent	19. przycisnąć	37. rysować
2. czytać	20. pchać	38. potrącić
3. szukać	21. spadać	39. płakać
4. dotykać	22. myśleć	40. zeskoczyć
5. stracić ząb	23. kraść	41. ciąć
6. wskazać	24. zapalić zapałkę	42. upuścić
7. łapać	25. iść	43. tańczyć
8. kopać piłkę	26. podnieść	44. kopać w ziemi
9. przyjaźnić się	27. kaszleć	45. krzyczeć
10. liczyć pieniądze	28. ciągnąć	46. łamać
11. jeść	29. trzymać się za rękę	47. walczyć
12. wspinać się na drzewo	30. odbijać piłkę	48. zasypać
13. łapać piłkę	31. ułożyć stertę cegieł	49. oddać piłkę
14. uśmiechać się	32. skakać	50. słuchać
15. wahać się	33. dosięgnąć	51. bawić się
16. wisieć	34. pukać	52. wejść
17. pytać	35. budzić się	53. leżeć
18. zderzać się	36. schnąć	54. ukryć się

Nazwy ilustracji z zestawu „Kostki opowieści. Akcje” można porównać z obrazkami na kostkach – zdjęcia wybranych rysunków zostały zamieszczone poniżej.

rys. 1. Wybrane ilustracje zestawu „Kostki opowieści. Akcje”





rys. 2. Cechy wspólne gier (Gamifikacja 2015: 5; Jankowski 2013: 145; Siek-Piskozub 1994: 11) i zmodyfikowanych „Kostek opowieści”



„Kostki opowieści” na lekcji języka obcego

Aby móc przeprowadzić lekcje języka obcego z wykorzystaniem „Kostek opowieści”, niezbędne jest wprowadzenie nowych reguł, według których gracze układają swoje opowiadania. W ten sposób filarami gry w „Kostki

opowieści” stają się poprawność gramatyczna i leksykalna opowieści tworzonych na przemian przez członków trzech-pięciu osobowych grup, czas potrzebny do ich ułożenia, a także kreatywność zawodników.

Jak już wspomniano, zmodyfikowane „Kostki opowieści” umożliwiają przećwiczenie z uczniami elementów dwóch podsystemów językowych: słownictwa i gramatyki. Tworzenie opowiadań jest np. przydatne w utrwalaniu czasów przeszłych, powszechnie stosowanych w tego typu narracjach. Gra stanowi też niecodzienne rozwiązanie dydaktyczne umożliwiające uczniom poznanie długiej listy wyrazów. Im więcej zestawów pojawia się w klasie, tym bardziej zróżnicowane jest to słownictwo. Aby zapobiec nieumiejętności nazwania przez uczniów danej ilustracji, wskazane jest przygotowanie graczy, np. poprzez uczestnictwo w zaprojektowanych przeze mnie lekcjach².

Zasady gry

Podczas gry w zmodyfikowane „Kostki opowieści” uczniowie i nauczyciele powinni przestrzegać pewnych zasad. Uczestnicy zostają podzieleni na zespoły, losując karteczki z nazwą jednego z zestawów gry. Każda z grup wybiera lidera, który pełni dwojaką rolę – przed rozpoczęciem rozgrywki odczytuje nazwy obrazków, a po jej zakończeniu przedstawia całej klasie punkty przyznane rywalom. Następnie nauczyciel wręcza każdej drużynie wylosowany zestaw oraz tabele punktowe. Wszyscy uczniowie mają do dyspozycji czas na zapoznanie się z materiałami. Potem reprezentant każdej grupy losuje karteczkę z cyfrą, która decyduje o kolejności układania opowiadań przez zespoły. Drużyna z numerem 1 rozpoczyna rozgrywkę. Jej lider rzuca dziewięcioma kostkami i nazywa to, co znajduje się na wyrzuconych obrazkach, podczas gdy przeciwnicy zapisują wyrazy w odpowiednich kolumnach tabeli. Nauczyciel przygotowuje stoper, a grupa numer 1, słysząc komendę „Start!”, rozpoczyna opowiadanie. Każdy członek drużyny tworzy po jednym zdaniu historyjki na podstawie jednej ilustracji. Jeżeli rysunek został wykorzystany w historyjce, to gracz go odkłada, aby pozostali zawodnicy mieli do dyspozycji obrazki, które mogą jeszcze wykorzystać. Podczas gdy grupa numer 1 kontynuuje opowieść, każdy z rywali zapisuje w swojej tabeli wyrazy wykorzystane w opowiadaniu oraz zauważone błędy gramatyczne. Użycie przez drużynę dziewięciu obrazków oznacza, że ostatnia osoba z grupy mówi „Stop”, a nauczyciel wyłącza stoper, informując o czasie, jakiego dany zespół potrzebował do ułożenia historyjki. Ostatnim krokiem niezbędnym do zakończenia rozgrywki przez grupę numer 1 jest podliczenie punktów na podstawie informacji zapisanych przez uczniów w rozdanych wcześniej przez nauczyciela tabelach punktowych. Przykładowa tabela do gry, przetłumaczona na język polski:

TAB. 2. Tabela punktowa do gry „Kostki opowieści” (zestaw podstawowy).

„Kostki powieści”(podstawowe)				
Obrazki	1.	4.	7.	
	2.	5.	8.	
	3.	6.	9.	
Członkowie grupy	Ilustracje użyte w opowiadaniu	Błędy gramatyczne	Ocena	Czas
PUNKTY				
SUMA				

Tabele punktowe zaprojektowałam nie bez powodu – za ich główny cel uważam aktywizację pozostałych grup, które przyznają rywalom punkty w trakcie słuchania ich opowiadań. Maksymalna liczba punktów, którą każda z drużyn może otrzymać za swoje opowiadanie, wynosi 33. Każdy z zespołów oceniany jest w czterech kategoriach: poprawność leksykalna (max. 9 pkt.), poprawność gramatyczna (max. 9 pkt.), czas (max. 9 pkt.) oraz kreatywność i pomysłowość zawodników (max. 6 pkt.).

Wykorzystanie przez grupę wszystkich dziewięciu obrazków oznacza, że otrzymuje ona dziewięć punktów za poprawność leksykalną, w myśl zasady: jeden obrazek – jeden punkt. Gracze oceniają również każde zdanie historyjki pod względem poprawności gramatycznej, np. poprawnej formy czasu przeszłego. Jak widać w Tab. 3., im mniej błędów gramatycznych dana grupa popełni, tym więcej punktów zostaje im przyznanych.

TAB. 3. Liczba błędów gramatycznych w opowiadaniu i liczba przyznanych punktów.

Liczba błędów	Liczba przyznanych punktów
0-1	9-8 pkt
2-3	7-6 pkt
4-5	5-4 pkt
6-7	3-2 pkt
8 lub więcej	1 pkt

Również kreatywność uczniów zostaje poddana ocenie pozostałych drużyn. Zawodnicy posługują się skalą od jednego do sześciu punktów, powszechnie stosowaną w polskich szkołach i dobrze znaną wszystkim uczniom.

² Cztery lekcje przygotowujące uczniów do gry w „Kostki opowieści” umożliwiają im zdobycie wiedzy na temat struktury opowiadania, spójników czy umiejętności układania opowiadań na podstawie materiałów wizualnych. Zadania zostały skonstruowane w taki sposób, że stopniowo oswajają one z sytuacjami, w których mówi się w języku obcym.

Im wyższa ocena, tym bardziej pomysłowe i zaskakujące opowiadanie zostało ułożone przez daną drużynę.

TAB. 4. Stosunek uczniów do opowiadania i liczba przyznanych punktów

Opinia uczniów	Liczba przyznanych punktów
<i>Super! Nigdy nie słyszałem/ am czegoś lepszego!</i>	6 pkt
<i>Bardzo dobrze! Podoba mi się!</i>	5 pkt
<i>OK!</i>	4 pkt
<i>Nie porwało mnie to!</i>	3 pkt
<i>Stać Was na coś lepszego!</i>	2 pkt
<i>Ueeeeeeeeeeeeueue ... (ziewanie) Która godzina?</i>	1 pkt

Ostatnim kryterium oceny – przez nauczyciela – jest czas, jakiego zawodnicy potrzebują do ułożenia opowieści, co zostaje zmierzone za pomocą stopera. Aby uniknąć niejasności w ocenie i punktacji, ustaliłam ramy czasowe, według których zawodnicy przyznają punkty.

TAB. 5. Czas trwania opowiadania i liczba przyznanych punktów.

Czas opowiadania	Liczba przyznanych punktów
< 60 s	9 pkt
1 min ~ 1 min 15 s	8 pkt
1 min 16 s ~ 1 min 30 s	7 pkt
1 min 31 s ~ 1 min 59 s	6 pkt
2 min ~ 2 min 15 s	5 pkt
2 min 16 s ~ 2 min 30 s	4 pkt
2 min 31 s ~ 2 min 59 s	3 pkt
3 min ~ 3 min 15 s	2 pkt
> 3 min	1 pkt

W celu zilustrowania efektów gry w zmodyfikowane Kostki opowieści zamieszczono transkrypty opowiadań ułożonych przez czteroosobowe grupy uczniów (poziom średnio zaawansowany). Wyrazy podkreślone w Tab. 6. i 7. oznaczają ilustracje znajdujące się na kostkach, których zawodnicy użyli w swoich historyjkach.

TAB. 6. Transkrypt opowiadania ułożonego przez uczniów na podstawie zmodyfikowanej gry „Kostki opowieści. Podróż”.

Kolej	Osoba	Transkrypt
1	U1	Last Monday I was travelling to the mountains (1) [...]
2	N	Okay, I was travelling to the mountains. Done.
3	U2	I noticed lots of birds and they were eating seeds (2).

5	U3	[...] Then I want to saw the bird (3) to my friend [...]
6	N	Okay. I wanted my friend to see the bird. Which picture is it?
7	U4	I pointed to the bird.
8	U1	[...]
9	N	Maybe what was your friend's reaction?
10	U1	My friend was confused (4).
11	U2	[...] When he noticed a submarine (5) in the mountains.
12	U3	[...] He drove the car (6) on seeing the submarine.
13	N	Aham. And what did you do on seeing your friend drive away?
14	U4	I was going down the stairs (7).
15	N	And what happened afterwards?
16	U1	I found a crown (8).
17	U2	I put it on my head and drank a cup (9) of wine.
18	N	Okay. Three minutes and twenty-one seconds.

TAB. 7. Transkrypt opowiadania ułożonego przez uczniów na podstawie zmodyfikowanej gry „Kostki opowieści. Akcje”.

Kolej	Osoba	Transkrypt
1	U1	Last month my father crashing (1) the car.
2	N	Yeah. Last month my father had an accident. He crashed a car.
3	U2	I was crying so hard because it was sad. And then my father started yelling (2).
4	U3	And it was when he was coming back from the gym (3).
5	N	Great!
6	U4	He was knocking (4) [...] at the door.
7	N	He was knocking on the door.
8	U1	But I didn't heard him because I was listening to the music (5).
9	U2	[...]
10	N	I was listening to the music and I didn't hear dad knocking on the door. What happened next?
11	U2	He pointed at me (6).
12	U3	He gave me a gift (7).
13	N	What happened next?
14	U4	And he [...] was doing for me [...] happy birthday party and [...] we had a lot of [...] a lot of food and [...] we were eating (8) everything.
15	U1	But then some drunk men pushed (9) everything from the table on the floor.
16	N	Perfect timing! Two minutes and sixteen seconds!

Podsumowanie

Użycie „Kostek opowieści” na zajęciach z języka obcego wymagało ich modyfikacji. Dopiero po tej przemianie można je określić mianem gry rozwijającej kompetencje językowe i społeczne jej uczestników. Na szczególną uwagę zasługuje wielopłaszczyznowa nauka wybranych elementów leksykalnych – zgodnie z nowymi zasadami, gracze nie tylko wypowiadają nazwy ilustracji podczas tworzenia opowiadań (produkcja – mówienie), lecz także zapisują je podczas wypełniania tabeli punktowych (produkcja – pisanie), jednocześnie słuchając ich form fonetycznych (recepcja – słuchanie). Po szczegółowym omówieniu zmodyfikowanych „Kostek opowieści” uzasadnione wydaje się stwierdzenie, że skrywają one nieoceniony potencjał dydaktyczny. Mówiąc precyzyjniej: stanowią efektywne narzędzie ćwiczenia słownictwa, gramatyki i sprawności mówienia, nie tylko gwarantując aktywne uczestnictwo uczniów przez cały czas trwania gry, lecz także dając im wiele możliwości produkcji i recepcji języka obcego.

BIBLIOGRAFIA:

- Cervantes, E.P. (2009), *Living up college English classes with games*, „English Teaching Forum”, nr 3, s. 20–38.
- Deesri, A. (2012), *Games in the ESL and EFL Class*, „The Internet TESL Journal”, nr 9 (8), [online] <iteslj.org/Techniques/Deesri-Games.html> [dostęp 25.07.2018].
- Freitas, S. de (2006), *Learning in immersive worlds: a review of game-based learning*. Bristol: Joint Information Systems Committee, [online] <www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/elearninginnovation/gamingreportv3.pdf> [dostęp 11.12.2018].
- Gąsior, K. (2017), *Gamification w klasie, czyli gry jako instrument nauczania i uczenia się*, [w:] K. Kubas, P. Ciszek (red.), *Gry wideo jako forma komunikacji społecznej*. Kielce: Uniwersytet Jana Kochanowskiego.
- Hanghoj, T., Brund, C. E. (2011), *Teachers and serious games*, [w:] S. Egenfeldt-Nielsen, B. Meyer i B. Holm Sorensen (red.), *Serious games in education: a global perspective*. Aarhus: Aarhus University Press, s. 125–136.
- Jackiewicz, A. (2016), *Gry planszowe i karciane jako narzędzie do rozwijania umiejętności mówienia na zajęciach z języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 107–109.

- Jankowski, M. (2013), *Grywalizacja – wykorzystanie elementów gier do modyfikowania zachowań ludzi*, „Nauki Społeczne”, nr 2 (8), s. 139–155.
- Kic-Drgas, J. (2016), *Gry symulacyjne na zajęciach z języka specjalistycznego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 39–42.
- Kim, B. (2015), *Gamification. Examples, definitions and related concepts*, „Library Technology Reports”, nr 51 (2), s. 5–35.
- Kondrat, D. (2012), *Gry i zabawy towarzyskie na lekcjach języka angielskiego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 95–103.
- Laboratorium Dydaktyki Cyfrowej (2014), *Gamifikacja. Projekt współfinansowany przez Unię Europejską* [online] <www.ldc.edu.pl/phocadownload/metodyki/LDC%20ModelGamifikacji%20v3.0.pdf> [dostęp 17.07.2018].
- Leon, W., Cely, E. V. (2010), *Encouraging teenagers to improve speaking skills through games in a Colombian public school*, „Profile”, nr 12 (1), s. 11–31.
- Liu, T. i Chu, Y. (2010), *Using ubiquitous games in an English listening and speaking course: impact on learning outcomes and motivation*, „Computers & Education”, nr 55, s. 630–643.
- Macedonia, M. (2005), *Games and foreign language teaching*, „Support for Learning”, nr 20 (3), s. 135–140.
- Oguz, A. (2016), *Pierwsza pomoc w nagłych wypadkach, czyli jak poprowadzić lekcję języka angielskiego (pozornie) bez przygotowania*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 102–106.
- Reilly, P. (2012), *Understanding and teaching Generation Y.*, „English Teaching Forum”, nr 1, s. 2–11.
- Siek-Piskozub, T. (1994), *Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Siek-Piskozub, T. (1995), *Gry, zabawy i symulacje w procesie dydaktycznym*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Wright, A., Betteridge, D., Buckby, M. (2006), *Games for language learning*. Cambridge: CUP.

NETOGRAFIA:

- StoryCubes: www.storycubes.pl/ogrze.php

KLAUDIA GĄSIOR Absolwentka i doktorantka Instytutu Anglistyki Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, nauczycielka języka angielskiego w LO im. Kazimierza Wielkiego w Lublinie, lektorka języka angielskiego.

O kilku pomysłach dydaktycznych wykorzystania naturalnej sytuacji komunikacyjnej w kształceniu studentów cudzoziemskich

EWA BADYDA,
EWA KURLEND

We współczesnym nauczaniu języków obcych dominuje podejście komunikacyjne. Przyjęcie tego modelu wynika z uznania społecznej roli języka za prymarną, a jednocześnie z przekonania, że podstawową motywacją do podjęcia nauki języka obcego jest chęć wykorzystania go jako narzędzia porozumiewania się z innymi. Skuteczna komunikacja, realizująca oczekiwania i założone cele interakcja z drugim człowiekiem staje się w takim podejściu miernikiem sukcesu w opanowaniu języka obcego, język zaś środkiem, który pozwala to osiągnąć.

Aby komunikować się skutecznie, studenci powinni i rozumieć wypowiedzi, i je tworzyć. W procesie dydaktycznym stopniowo poszerza się projektowane spektrum sytuacji, w których zakresie działanie to ma się stać efektywne. Do celowo studenci powinni opanować umiejętności językowe, które pozwolą im na interakcję z rodzimymi użytkownikami języka w różnych sytuacjach życia, prywatnych i publicznych.

Umiejętności te są złożone. Składają się na nie kompetencje ściśle lingwistyczne (wynikające z opanowania słownictwa i gramatyki), socjokulturowe (polegające na dostosowaniu języka do płci, wieku, społecznej pozycji rozmówcy, stylu zaś do sytuacji wypowiedzi), a także pragmatyczne (związane z właściwym odczytywaniem intencji interlokutora i wyrażaniem własnych). Opanowywane środki językowe powinny pozwolić na skuteczne operowanie językiem w jego funkcji informacyjnej, impresywnej i ekspresywnej, na tworzenie tekstów realizujących różne gatunki wypowiedzi. Jednak przyswojenie i przećwiczenie tych środków na lekcjach nie gwarantuje pełnego sukcesu w rzeczywistej komunikacji – muszą być one jeszcze biegle przez studentów w danej sytuacji uaktywniane. Ta zaś jest zawsze wyzwaniem, ponieważ rozwija się spontanicznie i w sposób nie zawsze przewidywalny.

W procesie dydaktycznym symuluje się zatem sytuacje komunikacyjne wymagające uaktywnienia pozyskiwanych kompetencji, przygotowując studentów do wykonania w przyszłości podobnych zadań w realnych warunkach. Niezależnie od tego, jak częste w procesie dydaktycznym są to zdarzenia i jak bardzo przewidująco zostały zaprojektowane, przeprowadzane są w sali lekcyjnej, są zatem tylko symulacją sytuacji prawdziwych. Ma to istotny aspekt psychologiczny: prowadzone pod okiem gotowego do pomocy nauczyciela, ćwiczone z partnerem, którego poziom językowy jest zbliżony, odczytywane w konwencji „na niby”, w której ewentualne niepowodzenie działań nie przynosi realnych skutków – ćwiczenia takie stanowią ciągle tylko przygotowanie do użycia języka w środowisku zewnętrznym, lecz nim naprawdę nie są.

Potrzeba ujęcia nauczania języka jako ściśle związanego z rzeczywistością jest we współczesnej glottodydaktyce polonistycznej wyraźnie zauważana i coraz częściej praktykuje się formy edukacji wykraczające poza standardowe nauczanie w klasie lekcyjnej (Garncarek 2013: 38). Jednak postulat uczenia języka obcego całkowicie w środowisku naturalnym jest nierealny nie tylko ze względów technicznych. Zapewniałoby ono warunki najbardziej zbliżone do tych, w jakich przebiega akwizycja języka dzieczonego, ale jest ona przecież procesem długotrwałym i przebiegającym w warunkach silnej ekspozycji na język, a takich warunków w standardowym nauczaniu zapewnić się nie da. Wprowadzanie aranżowanych zdarzeń komunikacyjnych opartych na sytuacji naturalnej, i to w miarę możliwości już od wcześniejszych etapów nauczania, jest jednak możliwe i warto je postulować. Ma ono bowiem wiele zalet: utrwala język opanowany w klasie lekcyjnej, pobudza jego aktywizowanie, pozwala na włączenie opanowywanych struktur do osobistego doświadczenia studenta. Spełnia też funkcję motywującą: wykorzystanie języka obcego do skutecznej komunikacji w środowisku osób nim się posługujących i do rozwiązania prawdziwego problemu przynosi satysfakcję, pozwala studentom uwierzyć we własne możliwości, a umacniając w przekonaniu, że robią oni w nauce postępy, zachęca do dalszego wysiłku. Wiadomo też, że wiara we własną skuteczność komunikacyjną ma pozytywny wpływ na wzmocnienie wrażenia ogólnej kompetencji komunikacyjnej studentów (Zarzycka 2002: 18–19).

Wykorzystanie naturalnych sytuacji komunikacyjnych jako wspomagających naukę języka polskiego jako obcego jest podstawowym założeniem testowanego przez nas autorskiego programu nauczania przedmiotu język polski komunikacyjny na poziomie A2/B1 znajdującego się w siatce programowej chińskich studentów polonistyki w Harbinie, którzy zajęcia z II i III roku realizują w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Gdańskiego. Zajęcia z tego przedmiotu prowadzone są w formie serii wydarzeń komunikacyjnych aranżowanych w przestrzeni pozauczelniowej, w trakcie których studenci wchodzi w interakcje z rodzimymi użytkownikami języka polskiego, aby wykonać konkretne zadania. Za wydarzenia komunikacyjne uważamy tu zarówno sytuacje, w których studenci kontaktują się bezpośrednio z inną osobą, jak i te, które wymagają od nich przyjęcia roli odbiorcy komunikatów umieszczonych w przestrzeni publicznej potrzebnych do poruszania się w niej. Ogólnym założeniem projektu było

wykorzystywanie dostępnej przestrzeni publicznej miasta: kulturowej, społecznej i handlowej, a jednocześnie wykorzystywanie aktualnych w danym momencie wydarzeń w mieście i wplatanie w doświadczenie studenta wiedzy z zakresu kultury codziennej.

Poniżej przedstawiamy kilka pomysłów ćwiczeń, które zostały opracowane w ramach programu. Każde z nich skonstruowane jest według nadrzędnej struktury: wstępne przygotowanie w sali lekcyjnej, ćwiczenie właściwe, czyli przetestowanie zdobytych umiejętności komunikacyjnych w praktyce, oraz ponowna weryfikacja tych umiejętności w klasie (w tym poprzez przetwarzanie doświadczenia komunikacyjnego na inny rodzaj tekstu przez studenta). Każde ćwiczenie jest wielozadaniowe i planowane jako aktywizujące nie tylko w zakresie mówienia oraz rozumienia tekstów słuchanych, lecz także w miarę możliwości czytania tekstów oraz pisanie. Jeśli to możliwe, jest ono polisensoryczne, zgodnie z rozwiązaniami metodycznymi polecanymi przez współczesną neurodydaktykę. Uznaje ona, że na pobudzenie neuronów w mózgu, od których zależy proces uczenia się, wpływa rozwiązywanie problemów i przetwarzanie informacji, łączenie informacji z emocjami i aktywnością ciała, a na efektywność zapamiętania wpływają praktyczny wymiar zadania i stymulacja wielozmysłowa, zwłaszcza wizualna i kinestetyczna (Żylińska 2013: 91).

1. PREZENTACJA CHIN. SPOTKANIE W DOMU SENIORA

Przygotowanie:

- zajęcia poświęcone przyswojeniu leksyki niezbędnej do przygotowania prezentacji tematycznych o Chinach z zakresu: edukacji, tradycyjnych strojów, rodziny, języka, klimatu, fauny i flory, jedzenia, świąt i festiwali, zabytków, opieki zdrowotnej,
- przygotowanie w parach prezentacji multimedialnych¹ oraz wystąpień ustnych na wybrany temat.

Opis ćwiczenia:

Grupa dociera do domu seniora środkami komunikacji miejskiej. Wcześniej studenci mają za zadanie sprawdzić w internecie możliwości dotarcia na miejsce i rozkłady jazdy, tak aby zaplanować dojazd do przystanku i dojazd do celu w wyznaczonym czasie. Kolejnymi zadaniami są: samodzielne kupienie biletów oraz zorientowanie się na podstawie napisów w przestrzeni, gdzie należy wysiąść.

Na początku spotkania studenci się witają, przedstawiają i opowiadają o sobie, następnie robią kolejno swoje prezentacje. W trakcie prezentacji i po niej odpowiadają

¹ Wpływ wykorzystania metody prezentacji multimedialnych na podnoszenie poziomu budowania wypowiedzi pisemnych oraz ich wygłaszania został zauważony przez Barbarę Morcinek w grupie studentów japońskich (zob. Morcinek 2011: 402).

na zadawane spontanicznie przez słuchaczy pytania związane z jej tematem, np.: *Czy taka potrawa jest przygotowywana jedynie w okresie letnim? Co jedzą pandy? Czy rodzice wybierają dziś męża/żonę dla swoich dzieci? Kiedy są w Chinach wakacje?* W dyskusji biorą udział wszyscy studenci, dopowiadając informacje. Następnie studenci żegnają się i z udziałem prowadzącego umawiają się na następne spotkanie.

Liczba rodzimych użytkowników języka polskiego, z którymi student wchodzi w interakcję: pięć–sześć osób.

Szczegółowe zadania komunikacyjne realizowane w trakcie ćwiczenia: zakup biletu komunikacji miejskiej, przedstawianie się, nawiązywanie kontaktu z zachowaniem konwencji grzecznościowej w relacji młodszy–starszy, udzielanie informacji, prowadzenie spontanicznego polilogu, włączanie się do rozmowy, dziękowanie, umawianie się na spotkanie, żeganie się.

TAB. 1. Weryfikacja efektów kształcenia

ujawniająca się w skutkach działań		• zakupienie właściwych biletów na przejazd • dotarcie na miejsce w wyznaczonym czasie • usatysfakcjonowanie rozmówców proszących o udzielenie informacji
dokonana przez nauczyciela	w bezpośrednim odniesieniu do wydarzenia komunikacyjnego	• ocena przygotowania i wygłoszenia prezentacji • ocena skuteczności wymiany informacji pomiędzy studentami i słuchaczami
	w odniesieniu do przetworzenia doświadczenia komunikacyjnego przez studenta	• ocena treści wypowiedzi studentów na temat ich wrażeń z wizyty (na zajęciach w klasie)

2. WYWIAD Z OSOBĄ STARSZĄ. SPOTKANIE W DOMU SENIORA

Przygotowanie:

- zajęcia poświęcone przyswojeniu leksyki potrzebnej do tworzenia biografii (nazwy miejsc, np. *wieś, obóz, miejscowość*, nazwy zawodów, np. *sprzedawca, krawcowa, kowal*, nazwy miast i krajów, nazwy członków rodziny, określenia czasu, np. *dwa lata temu, dawniej, w lipcu, zimą, w 1994 r.*, nazwy czynności związanych z ważnymi wydarzeniami z życia osobistego, np. *przeprowadzić się, wziąć ślub, przejść na emeryturę*),
- przygotowanie pytań do wywiadu (np. *Gdzie się pani urodziła?*).

Opis ćwiczenia:

Studenci samodzielnie docierają do domu seniora środkami komunikacji miejskiej. Zajęcia odbywają się

w sali, gdzie zgromadzeni są mieszkańcy domu seniora. W czasie wizyty w klubie studenci tworzą z seniorami pary. Mają za zadanie przeprowadzić z nimi wywiad dotyczący ich życia, który posłuży im do napisania szczegółowej biografii rozmówcy. Opowiadając o sobie, seniorzy pokazują studentom przyniesione przez siebie fotografie bliskich osób i zdjęcia związane z ważnymi wydarzeniami z ich życia. W trakcie wywiadu studenci robią notatki i odpowiadają na pytania o analogiczne sytuacje z życia swojego i swojej rodziny. Po skończeniu rozmowy każdy senior opowiada pozostałym uczestnikom spotkania o studencie, który prowadził z nim wywiad. Kończąc wizytę, studenci zapraszają seniorów do wspólnego zdjęcia, wykonują je, a następnie wpisują się do kroniki domu.

Liczba rodzimych użytkowników języka polskiego, z którymi student wchodzi w interakcję: dwie–trzy osoby.

Szczegółowe zadania komunikacyjne realizowane w trakcie ćwiczenia: zakup biletu komunikacji miejskiej, uzyskiwanie informacji, udzielanie informacji, nawiązywanie i podtrzymywanie kontaktu z zastosowaniem konwencji grzecznościowych, prowadzenie dialogu o zaplanowanej strukturze ramowej, prowadzenie spontanicznego dialogu, składanie życzeń.

TAB. 2. Weryfikacja efektów kształcenia

ujawniająca się w skutkach działań		• informacyjna zawartość wypowiedzi seniorów o ich rozmówcach • wpis do książki życzeń
dokonana przez nauczyciela	w bezpośrednim odniesieniu do wydarzenia komunikacyjnego	• ocena skuteczności wymiany informacji między studentami a słuchaczami
	w odniesieniu do przetworzenia doświadczenia komunikacyjnego przez studenta	• ocena biografii napisanych przez studentów na podstawie zebranych materiałów

3. WARSZTATY WIELKANOCNE W MUZEUM ETNOGRAFICZNYM

Przygotowanie:

- zajęcia poświęcone przyswojeniu leksyki związanej z Wielkanocą: nazw tradycji i zwyczajów wielkanocnych, atrybutów związanych z Wielkanocą,
- zajęcia poświęcone powtórzeniu trybu rozkazującego i języka instrukcji.

Opis ćwiczenia:

Studenci docierają na miejsce warsztatów, prosząc przechodniów o wskazanie budynku muzeum i wejścia do niego. Podczas warsztatów mają za zadanie stworzyć

palme wielkanocną, wykonując polecenia osoby prowadzącej. W trakcie pracy przekazują sobie wzajemnie prośby o podanie poszczególnych potrzebnych do pracy przedmiotów, znajdujących się na stole. Jednocześnie prowadzą spontaniczny dialog z nauczycielem, który przygląda się ich pracy i dopytuje o wyjaśnienie celu poszczególnych działań oraz prosi o uargumentowanie wyboru konkretnych ozdób. Następnie studenci wskazują najładniejszą palmę, uzasadniając swój wybór, fotografują ją (aby ją w domu móc opisać). Na zakończenie oglądają program warsztatów organizowanych w muzeum i dopytują prowadzącego warsztaty o szczegóły różnych zajęć, by wybrać te, którymi byliby zainteresowani. Uzasadniają swój wybór. Po zajęciach ich zadaniem jest napisanie instrukcji wykonania palmy wielkanocnej, opis najładniejszej lub relacja z przebiegu wizyty w muzeum (do wyboru).

Liczba rodzimych użytkowników języka polskiego, z którymi student wchodzi w interakcję: trzy–cztery osoby.

Szczegółowe zadania komunikacyjne realizowane w trakcie ćwiczenia: pytanie o drogę, wykonywanie działań na podstawie podanej instrukcji, prowadzenie spontanicznego dialogu, wyrażanie upodobań, uznania, życzeń, proponowanie, przyjmowanie i odrzucanie propozycji.

TAB. 3. Weryfikacja efektów kształcenia

ujawniająca się w skutkach działań		• wykonanie palmy wielkanocnej zgodnie z instrukcją przekazaną przez prowadzącego warsztaty
dokonana przez nauczyciela	w bezpośrednim odniesieniu do wydarzenia komunikacyjnego	• ocena argumentacji przedstawianej przez studentów
	w odniesieniu do przetworzenia doświadczenia komunikacyjnego przez studenta	• ocena zadanej pracy pisemnej

4. WIZYTA W MUZEUM II WOJNY ŚWIATOWEJ

Przygotowanie:

- zajęcia poświęcone przyswojeniu leksyki potrzebnej do opisu historii i wojny (nazwy miejsc, np. *wieś, miasto, obóz, miejscowość*, nazwy narodowości, nazwy miast i krajów, określenia czasu, np. *wczoraj, dawniej, w lipcu, zimą*, nazwy działań związanych z wojną, np. *napadli, bronili się, walczyli*),
- zajęcia poświęcone historii Polski okresu II wojny światowej.

Opis ćwiczenia:

Studenci samodzielnie docierają na miejsce prowadzenia zajęć. Przed rozpoczęciem zwiedzania każdy z nich

otrzymuje od prowadzącego kopertę z indywidualnym zadaniem, które ma wykonać podczas zwiedzania muzeum, np. *Dlaczego jedna ze ścian muzeum została stworzona z walizek? Czyje walizki one symbolizują? Dokąd i dlaczego jechali ci ludzie?* lub *Zrób zdjęcie sukni ślubnej znajdującej się w muzeum. Dlaczego jest na wystawie? Z czego została zrobiona?* Aby wykonać zadanie, studenci muszą najpierw odnaleźć w ogromnym muzeum salę lub eksponat. W tym celu uważnie odczytują informacje z tablic opisujących sale i eksponaty, a także proszą o pomoc personel muzeum. Wykonują swoje zadanie, robiąc zdjęcia i notatki. Rozwiązanie zadań przedstawiają nauczycielowi, który czeka na nich w holu. Zadaniem domowym jest opis wrażeń z wizyty w muzeum (z koncentracją na wyrażeniu uczuć) lub opis dowolnego eksponatu (z uwzględnieniem zasadności jego umieszczenia w muzeum).

Liczba rodzimych użytkowników języka polskiego, z którymi student wchodzi w interakcję: dwie–trzy osoby.

Szczegółowe zadania komunikacyjne realizowane w trakcie ćwiczenia: uzyskiwanie i przekazywanie informacji, prowadzenie spontanicznego dialogu, wyrażanie uczuć.

TAB. 4. Weryfikacja efektów kształcenia

ujawniająca się w skutkach działań		• dotarcie w muzeum do właściwego eksponatu i jego opisu
dokonana przez nauczyciela	w bezpośrednim odniesieniu do wydarzenia komunikacyjnego	• ocena wykonania zadania przez studentów
	w odniesieniu do przetworzenia doświadczenia komunikacyjnego przez studenta	• dokonana w klasie ocena zdobytej przez studentów w czasie wizyty w muzeum wiedzy o II wojnie światowej • ocena zadania pisemnego

5. SZUKAM NAJLEPSZEJ OFERTY

Przygotowanie:

- zajęcia poświęcone przyswojeniu leksyki związanej z bankowością / turystyką / telefonią komórkową,
- zajęcia poświęcone schematom konwersacyjnym rozmowy w banku / biurze turystycznym / punkcie telefonii komórkowej.

Opis ćwiczenia:

WARIANT 1: Każdy student otrzymuje od prowadzącego szczegółowy opis sprawy do załatwienia w banku, np. *Jesteś studentem, nie masz regularnych dochodów, rodzice Ci jednak przysyłają pieniądze. Chcesz założyć konto osobiste, ale nie chcesz za nie płacić. Będziesz w Polsce do czerwca następnego roku. Znajdź bank, który zaoferuje Ci najlepszą ofertę i warunki.* Student ma za zadanie,

korzystając z internetu, samodzielnie ustalić listę najważniejszych banków mających swoje placówki w mieście, zlokalizować je, a następnie odwiedzić. Przeprowadza w nich rozmowy z pracownikami, tak aby ustalić, która oferta jest dla niego najkorzystniejsza. Podczas wizyty zadaje szczegółowe pytania, np.: *Czy prowadzenie konta jest bezpłatne? Czy karta do rachunku jest bezpłatna? Ile kosztuje wypłata pieniędzy w bankomacie?* Zadaniem studenta jest też pozbieranie ulotek bankowych dotyczących jego sprawy, które będą służyły jako pomoc przy relacjonowaniu załatwiania tej sprawy w klasie i pisaniu pracy. W domu student ma napisać pracę przedstawiającą porównanie ofert trzech wybranych banków.

W WARIANCIE 2 student ma odwiedzić biura turystyczne w poszukiwaniu wyjazdu najbardziej odpowiadającego założonym warunkom, a w WARIANCIE 3 – salony telefonii komórkowej w poszukiwaniu najlepszej oferty.

Liczba rodzimych użytkowników języka polskiego, z którymi student wchodzi w interakcję: cztery–pięć osób.

Szczegółowe zadania komunikacyjne realizowane w trakcie ćwiczenia: uzyskiwanie informacji, udzielanie informacji, przyjmowanie i odrzucanie propozycji, wyrażanie upodobań i uznania, nawiązywanie i podtrzymywanie kontaktu z zastosowaniem konwencji grzecznościowych, prowadzenie dialogu o zaplanowanej strukturze ramowej, prowadzenie spontanicznego dialogu.

TAB. 5. Weryfikacja efektów kształcenia

ujawniająca się w skutkach działań		• na podstawie zdobytych informacji wybór oferty odpowiadającej przyjętym założeniom
dokona-na przez nauczyciela	w odniesieniu do przetworzenia doświadczenia komunikacyjnego przez studenta	• ocena opisu wybranej oferty i uargumentowania jej wyboru przez studenta • ocena pracy pisemnej

Powyższe propozycje należy traktować jako ramowe. Projektowanie wydarzeń komunikacyjnych w przestrzeni miejskiej, ze swojej natury dynamicznej, wymaga dostosowywania się do zmieniających się warunków, poszczególne ćwiczenia mogą więc mieć swoje warianty i dalsze modyfikacje.

Choć w dydaktyce rzadko daje się obserwować bezpośrednio przełożenie konkretnych działań na skutki, uważamy, że warto takie ćwiczenia w miarę możliwości wprowadzać. Zauważyliśmy, że w czasie kolejnych ćwiczeń studenci z coraz mniejszymi oporami podejmowali spontaniczne dialogi z rodzimymi użytkownikami języka. Dostrzec też można, że obecnie coraz chętniej inicjują kontakt z wykładowcami w sytuacjach spoza klasy lekcyjnej, na przykład na korytarzu uczelni. Wątek samopoczucia

studentów w polskiej przestrzeni publicznej pojawił się też w przygotowywanych później z innej okazji ich pracach, których tematem była nauka języka polskiego. Zwracały uwagę wyrażone w nich opinie, że czują się oni w tej przestrzeni dużo pewniej niż na początku nauki w Polsce, a ich pierwszym wyborem w kontakcie z Polakami staje się polski język, zastępujący stopniowo w codziennych sytuacjach wykorzystywany wcześniej angielski.

Rozwiązywanie za pomocą języka autentycznych problemów, radzenie sobie ze spontaniczną reakcją rozmówcy, które były założonym celem opracowanego przez nas programu, mogą zatem przynieść studentom korzyści, jakich nie da się łatwo osiągnąć w klasie lekcyjnej. Język użyty wreszcie nie na próbę, „przymiarka” do życia w jego środowisku to doświadczenie dające weryfikację opanowanych na lekcjach umiejętności i budujące wiarę w siebie. Jeśli więc uczenie języka polskiego jako obcego w środowisku naturalnym nie zastąpi dydaktyki w klasie lekcyjnej – to jednak może ją skutecznie uzupełnić.

BIBLIOGRAFIA:

- Garncarek, P. (2013), *Czy potrzebujemy nowej definicji języka dla potrzeb glottodydaktycznych?*, [w:] I. Dembowska-Wosik, E. Pałuszyńska (red.), *Glottodydaktyka – media – komunikacja. Kształtowanie kompetencji komunikacyjnej*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 20, s. 33–39.
- Morcinek, B. (2011), *Prezentacje multimedialne jako metoda kształcenia umiejętności budowania tekstów mówionych wśród studentów japońskich*, [w:] B. Grochala, M. Wojenka-Karasek (red.), *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 18 (3), s. 393–402.
- Zarzycka, G. (2002), *O interkulturowej kompetencji komunikacyjnej*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 12, s. 11–41.
- Żylińska, M. (2013), *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.

DR HAB. EWA BADYDA Pracuje w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Gdańskiego, językoznawca. Jednym z nurtów jej zainteresowań jest glottodydaktyka, którą zajmuje się praktycznie, dydaktycznie i naukowo: jest lektorką języka polskiego jako obcego o wieloletnim doświadczeniu, wykładowcą na studiach podyplomowych „Nauczanie języka polskiego jako obcego” UG, autorką kilku publikacji z tego zakresu.

EWA KURLEND Studiowała filologię polską na Uniwersytecie Gdańskim; tam też aktualnie odbywa studia doktoranckie. Prowadzi zajęcia z języka polskiego komunikacyjnego z chińskimi studentami polonistyki w Harbinie.

Rozwijanie kompetencji narracyjnej dziecka dwujęzycznego w Polsce a jego sukces edukacyjny

Porównawcze studium przypadku

BARBARA KYRC

Obecnie szybko wzrasta liczba dzieci z doświadczeniem migracyjnym i dzieci z zaburzeniami komunikacji językowej. Obserwuje się ponadto współcześnie kryzys kultury słowa. Dlatego rozwijanie kompetencji narracyjnej powinno być ważnym obszarem działań profilaktyczno-terapeutycznych w polskiej szkole. Stymulacja tej kompetencji wpływa bowiem korzystnie na rozwój umiejętności szkolnych, usprawnia komunikację werbalną z rówieśnikami, pomaga także w kształtowaniu dobrych wzorców zachowań społecznych oraz rozwija umiejętność krytycznego myślenia.

Celem artykułu jest ukazanie wagi i znaczenia kształtowania kompetencji narracyjnych dzieci dwujęzycznych na etapie edukacji wczesnoszkolnej. Umiejętność rozumienia oraz tworzenia narracji spójnych, poprawnych językowo i bogatych pod względem zastosowanych środków zwiększa bowiem ich szansę na osiągnięcie sukcesu edukacyjnego odpowiadającego ich możliwościom poznawczym, pozwala też dzieciom lepiej funkcjonować w środowisku rówieśniczym. Rozwijanie kompetencji narracyjnej znacząco wspomaga odpowiednio prowadzona stymulacja glottodydaktyczno-logopedyczna, co zostanie pokazane na przykładzie dwujęzycznej Klary. Wypowiedzi dziewczynki, która jako sześciolatka rozpoczęła naukę w I klasie szkoły podstawowej, zostaną zestawione z narracjami Marysi, polskiej uczennicy w normie rozwojowej. Analiza materiału językowego zebranego od obu dziewczynek dowodzi, że wskutek zastosowania baterii ćwiczeń rozwijających kompetencję narracyjną umiejętności językowe Klary wyraźnie wzrosły i coraz mniej obszarów wymaga dalszej stymulacji.

Narracja i kompetencja narracyjna

Narracja jest formą dyskursu, która przedstawia „ciąg zdarzeń uszeregowanych w jakimś porządku czasowym, powiązanych z postaciami w nich uczestniczącymi oraz ze środowiskiem, w którym się rozgrywają. W zależności od tego, czy na plan pierwszy przedstawienia wysuwają się zjawiska dynamiczne rozwijające się w czasie, czy statyczne, rozmieszczone w przestrzeni narracja przybiera formę opowiadania bądź opisu; pomiędzy obydwooma biegunami rozciąga się rozległa dziedzina form narracyjnych o charakterze pośrednim czy mieszanym” (Sławiński, 1988: 303).

Podstawowymi jednostkami strukturalnymi wiedzy narracyjnej są (Labov, Waletzky, za: Kowal 2006: 11–12):

- wprowadzenie (prezentacja bohaterów, czasu i miejsca akcji),
- komplikacja (opis rozgrywających się zdarzeń),
- rozwiązanie (dotyczy zdarzeń, które pojawiły się w głównej części akcji),
- zakończenie (nie jest obowiązkowe, pozwala jednak przejść od perspektywy werbalnej do aktualnej sytuacji).

Wymienione elementy tworzą makrostrukturę narracji¹. W skład jej mikrostruktury wchodzi komponenty akcji, czyli główni bohaterowie, postacie drugoplanowe, a także okoliczności, w których rozgrywają się zdarzenia (Kowal 2006: 13).

Umiejętność rozumienia oraz tworzenia przez użytkownika języka narracji osadzonych w konkretnym kontekście sytuacyjnym została nazwana **kompetencją narracyjną** (*narrative competence*). Jej komponentami są: wiedza ogólna o otaczającej rzeczywistości, kontaktach międzyludzkich czy sposobach zachowania (Kielar-Turska 2012: 49); wiedza narracyjna (*narrative knowledge*) powstająca dzięki ekspozycji na różne historie oraz sprawności narracyjne (*narrative skills*), które umożliwiają opisywanie bohaterów, sytuacji, zdarzeń, dostrzeganie zależności między bohaterami i ich działaniami, porządkowanie wydarzeń w sekwencji i odkrywanie między nimi ciągów przyczynowo-skutkowych (zob. Soroko, Wojciechowska 2015: 212).

Rozwój kompetencji narracyjnej

Kompetencja narracyjna (dalej: KN)² kształtuje się od wczesnego dzieciństwa, a jej rozwój, ściśle skorelowany z rozwojem funkcji poznawczych (zob. Wykres 1), jest uzależniony od czynników społeczno-kulturowych tworzących kontekst dyskursu narracyjnego, którymi są (Soroko, Wojciechowska 2015: 215):

- różne doświadczenia społeczne dziecka³,
- intensywność ekspozycji na typowy dla danej kultury

dyskurs narracyjny,

- umiejętności związane z narracją jako gatunkiem mowy,
- zdolności adaptacji do specyficznych okoliczności użycia języka.

WYKRES 1. Kompetencje narracyjne a funkcje poznawcze



Źródło: Opracowanie własne

Wraz z doskonaleniem się kompetencji narracyjnej dzieci uczą się rozumieć oraz tworzyć coraz dłuższe i bardziej skomplikowane fabuły, które dotyczą różnorodnych zdarzeń oraz postaci⁴ (Bokus 1991: 19). Jej załącznikiem jest chęć przekazania informacji o zdarzeniach, które wykraczają poza „tu i teraz”. Zamiar ten, zwany operacją odniesienia, wykształca się około 18. miesiąca życia w powiązaniu z rozwijającą się umiejętnością dostrzegania przez malucha zmian w otaczającej go rzeczywistości. Jako kolejna pojawia się umiejętność sekwencyjnej percepcji czasu. Rozwija się ona m.in. na podstawie powtarzanych rutynowo czynności opiekuńczych (np. toaleta poranna, ubieranie, jedzenie, zabawa, drzemka, zabawa itp.), dzięki czemu dziecko zaczyna zauważać, że wybrane zdarzenia są przewidywalne, a niektóre zawsze następują po sobie⁵. W konsekwencji w jego umyśle powstają pierwsze powiązania przyczynowo-skutkowe, najpierw te fizyczne

1 Podobną strukturę zaproponował T.A. van Dijk (1977), jako podstawowe składniki narracji wyróżniając ekspozycję, komplikację, rozwiązanie oraz, fakultatywnie, ocenę zwaną morałem.

2 Tę część artykułu opracowano na podstawie tekstu E. Soroko i J. Wojciechowskiej (2015: 216–218).

3 Istotny wpływ na tworzenie dziecięcych narracji ma poziom socjoekonomiczny środowiska wychowawczego. Obserwacje pokazują, że dzieci rodziców z wyższym wykształceniem tworzą narracje bogatsze pod względem znaczeniowym oraz strukturalnym (zob. Matejczuk, Nowotnik, Rękosiewicz 2013: 129–142).

4 Zdaniem części badaczy (zob. Botting 2002, za: Soroko, Wojciechowska 2015: 213) KN można traktować jako istotny wskaźnik rozwoju kompetencji komunikacyjnej dzieci (także tych z zaburzeniami mowy).

5 Rytm powtarzalnych czynności pozwala wytworzyć poznawcze reprezentacje zdarzeń oraz ich uwarunkowań.

6 Wykształcenie dwóch ostatnich jest związane z rozumieniem reguł społecznego funkcjonowania, dlatego zajmuje najwięcej czasu.

(np. pokrzywa parzy) oraz czasowe (wieczorem bierzemy ciepłą kąpiel), następnie intencjonalne (np. ktoś gra na skrzypcach, bo chce być dobrym muzykiem), a w końcu te związane z przyczynowością psychologiczną (chłopiec złamał nogę, dlatego jest smutny)⁶.

Dzięki intensywnemu rozwojowi myślenia między drugim a piątym rokiem życia dzieci przechodzą od przedstawiania zbioru nieuporządkowanych zdarzeń do prawdziwych narracji⁷. Pierwsze dotyczą przede wszystkim zdarzeń codziennych. Między trzecim a czwartym rokiem życia pojawia się już coraz więcej opowiadań fikcyjnych. Są one wynikiem dziecięcego fantazjowania lub dotyczą usłyszanych bajek czy opowieści (Kielar-Turska 2012: 49). U pięcio- i sześciolatków dochodzi do bogacenia oraz doskonalenia struktury opowiadania, wzrasta też liczba przedstawianych w nich zdarzeń. Początkowo zależność między nimi ogranicza się do następstwa czasowego, potem coraz częściej mają charakter przyczynowo-skutkowy – dziecko zaczyna dostrzegać związek między cechami bohatera, a jego zachowaniem w różnych sytuacjach. Coraz pełniejszy staje się też schemat tworzonej narracji, a całość wypowiedzi jest bardziej uporządkowana i spójna (Kielar-Turska 2012: 48).

Między siódmym a dziesiątym rokiem życia dzieci poszerzają swoją wiedzę o specyficznych cechach narracji (w tym o sposobach jej rozpoczynania i kończenia). W ich wypowiedziach rośnie znaczenie opisów zdarzeń, które stają się ważniejsze niż opisy sytuacji. Wrasta także dynamiczność oraz komunikatywność tworzonych tekstów. Opowiadania tworzone przez dzieci zyskują klarowną strukturę, stają się zrozumiałe także poza kontekstem, w którym są tworzone (Kielar-Turska 2012: 51).

Arthur Applebee (za: Bokus 1991: 25–26) charakteryzuje strukturę tekstu opowiadania dziecka jako układ stosunków między podstawowymi elementami fabuły. Oceniając sposób, w jaki przedstawione zdarzenia są ze sobą powiązane, badacz wyróżnia kilka stadiów rozwoju struktury narracyjnej:

- **wczesne formy prenarracyjne** – dziecko tworzy tzw. zlepki niepowiązanych ze sobą zdarzeń; mówi o tym, czym w danej chwili jest zainteresowane; może charakteryzować postaci i zdarzenia, ale nie ukazuje związków między nimi, często tylko pokazuje i nazywa postaci;

- **sekwencje skojarzeniowe** – na tym etapie dziecko tworzy zestawienia luźnych, niepowiązanych ze sobą treściowo, chronologicznie ani przyczynowo zdarzeń; elementem je łączącym może być np. podobieństwo fizyczne bohaterów, czas i miejsce;
- **prymitywna narracja** – w jej przypadku uwaga osoby opowiadającej jest skupiona na jakimś stałym elemencie narracji (np. ten sam bohater, przedmiot jego działania, to samo zdarzenie); na tym etapie pojawia się już ocena postaci lub zdarzenia;
- **łańcuchy rozproszone** – w tym stadium rozwoju narracji przedstawiane zdarzenia są uporządkowane logicznie lub tworzą łańcuch przyczynowo-skutkowy; bohater zdarzeń i/lub tematyka narracji zmieniają się jednak, co powoduje brak ciągłości opowiadania;
- **łańcuchy zogniskowane** – na tym etapie dziecko wybiera głównego bohatera opowiadania i przedstawia sekwencję zdarzeń uporządkowanych; nie pokazuje jednak celu działań bohatera, rzadko też w narracji pojawia się zakończenie, jeśli jednak jest, nie ma związku z jej początkiem; coraz mocniej do głosu dochodzą stany mentalne bohaterów, szczególnie ich potrzeby oraz intencje;
- **prawdziwa narracja** – dziecko łączy ze sobą zdarzenia, zaznacza punkt kulminacyjny, ukazuje cel działań bohatera; na początku opowiadania pojawiają się informacje o czasie i miejscu akcji, zakończenie (w którym może pojawić się morał) jest powiązane z jego początkiem.

W dalszej części testu będę się odwoływać do tego ujęcia oraz do koncepcji analizy wypowiedzi narracyjnych zaproponowanej przez Bokusa (1991: 21–26).

Znaczenie kompetencji narracyjnej w osiągnięciu sukcesu edukacyjnego na etapie nauczania wczesnoszkolnego

Badania pokazują, że wysoki poziom kompetencji narracyjnej u dzieci w wieku przedszkolnym wpływa korzystnie nie tylko na opanowanie przez nie sprawności pisanie, czytania oraz innych umiejętności szkolnych⁸, lecz także na ich rozwój emocjonalno-społeczny i funkcjonowanie w grupie rówieśniczej. Wszelkie opóźnienia lub niedostatki w jej kształtowaniu się mogą zaś stać się przyczyną (według Soroko, Wojciechowska 2015: 224):

⁷ Związek rozwoju myślenia z kształtowaniem się kompetencji narracyjnej można zauważyć, analizując etapy rozwoju pojęć w koncepcji L. Wygotskiego (1989) oraz rozwoju struktury narracyjnej w ujęciu A. Applebee (1978). Szerzej na ten temat pisze M. Kielar-Turska (2012).

⁸ Wczesna stymulacja tej kompetencji przyczynia się do poprawy umiejętności czytania ze zrozumieniem również u dzieci starszych (zob. Soroko, Wojciechowska 2015: 226–227).

- trudności w budowaniu pozytywnych relacji z rówieśnikami oraz rodziną (u źródła tego problemu jest niedostateczne zrozumienie opowiadanych historii oraz niemożność wyrażenia własnych przeżyć),
- wycofania z kontaktów towarzyskich oraz zaniżenia efektywnego uczestniczenia w dyskursie klasowym,
- braku zrozumienia nauczycielskich oczekiwań w środowisku szkolnym (dzieci z niedostatecznie wykształconą kompetencją narracyjną mają trudności z uczestniczeniem w życiu klasy i szkoły czy przestrzeganiem przyjętych norm i zasad).

Doskonalenie umiejętności rozumienia i tworzenia narracji powinno stanowić ważną część procesu kształcenia, zwłaszcza że w środowisku edukacyjnym konieczne jest sprawne posługiwanie się jej specyficzną odmianą, tzw. narracją szkolną (*schoolednarrative*) (Fang 2001: 205–223). Jest ona *autonomiczna* (występuje poza kontekstem) oraz swoiście *konwencjonalna* (ma określony schemat oraz składniki słowno-gramatyczne), a konstruowana w formie pisanej wymaga opanowania złożonej składni, struktur gramatycznych oraz bogatego słownictwa.

Badanie własne

Prowadzone przeze mnie w czerwcu 2017 r. badanie miało na celu ustalenie stopnia opanowania kompetencji narracyjnej dwujęzycznej Klary⁹, która przez trzy semestry uczestniczyła w terapii logopedyczno-glottodydaktycznej. W jej ramach zastosowano baterię ćwiczeń stymulujących rozwój kompetencji narracyjnej, co przyczyniło się do znaczącego przyrostu umiejętności językowych Klary. Dla jej unaocznienia wypowiedzi dziewczynki zostały zestawione z narracjami Marysi, jednojęzycznej uczennicy w normie rozwojowej (Marysia i Klara rozpoczęły naukę w szkole jako sześciolatki).

Zadaniem dzieci było wykonanie dwóch prób badawczych¹⁰. Pierwsza polegała na wysłuchaniu krótkiej, rymowanej historyjki, którą należało ułożyć w odpowiedniej kolejności, a następnie dokonać jej renarracji; druga próba – nieco trudniejsza – sprawdzała umiejętność samodzielnego tworzenia narracji na podstawie materiału ikonicznego¹¹. W badaniu wykorzystano dwie pomoce:

czteroelementową historyjkę obrazkową *Na plaży*¹² oraz pięcioelementową historyjkę *Piknik* (Szalc-Mays 2014: 223). Tematyka pierwszej była bliska dziecięcemu doświadczeniu (koniec roku szkolnego, plany wakacyjne), w drugiej – pojawiały się zdarzenia niecodzienne.

Wypowiedzi obu dziewczynek zostały nagrane na dyktafon, stranskrybowane i poddane analizie jakościowej.

Charakterystyka badanych dzieci

Klara urodziła się w Japonii, jest jedynaczką. Dziewczynka pochodzi z małżeństwa mieszanego (ojciec jest Japończykiem, matka Polką). W chwili przyjazdu do Polski dziewczynka miała piątym lat i siedmiu miesięcy. Zaczęła chodzić do przedszkola w lutym 2016 r. i szybko zaadaptowała się w grupie rówieśniczej. W wyniku badania logopedycznego, któremu na prośbę matki zostało poddane dziecko (w związku z oceną dojrzałości szkolnej), stwierdzono niski poziom kompetencji językowej w polszczyźnie, spowodowany słabym do tamtej pory kontaktem z językiem polskim związanym z dotychczasowym pobytem w Japonii. Na prośbę matki dziewczynka została objęta opieką logopedyczną w jednej z krakowskich poradni w maju 2016 r. W przeciągu niespełna dwóch miesięcy dziewczynka poczyniła bardzo duże postępy, co umożliwiło jej rozpoczęcie nauki w pierwszej klasie Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej I Stopnia w Krakowie. W roku szkolnym 2016/2017 terapia była kontynuowana, a jej nadrzędnym celem było doskonalenie kompetencji komunikacyjnej oraz narracyjnej Klary za pomocą technik logopedycznych i glottodydaktycznych.

Marysia jest dzieckiem jednojęzycznym, ma starsze rodzeństwo (siostrę i brata). W roku szkolnym 2016/2017 jako sześciolatka rozpoczęła edukację w I klasie szkoły podstawowej znajdującej się na obszarze wiejskim pod Krakowem. Rodzice Marysi mają wyższe wykształcenie, a w domu rodzinnym pielęgnuje się zwyczaj czytania książek.

Analiza próbek mowy Klary i Marysi

Analiza próbek mowy Klary zgromadzonych podczas badania w czerwcu 2017 r. pozwala stwierdzić, że zadanie polegające na renarracji historyjki obrazkowej *Na plaży* zaowocowało dłuższym tekstem niż opowiadanie

9 Imiona badanych dzieci zostały zmienione.

10 Przeprowadzając badanie, zastosowałam podejście „interakcyjne”, zgodnie z którym narracje były oceniane w kontekście współpracy ucznia i nauczyciela, a dodatkowe pytania naprowadzające dostosowywane do indywidualnych potrzeb dziewczynek. Przeprowadzone badanie miało charakter eksperymentu nauczającego (zob. Smykowska 2000: 137–151).

11 Tworząc własne opowiadania, dziewczynki miały możliwość korzystania ze słów znajdujących się w tabelce pomocnych w określaniu relacji czasowych.

12 Wybrana historyjka jest częścią większego zbioru, który jest wykorzystywany przez logopedów w pracy terapeutycznej z dziećmi z zaburzeniami komunikacji językowej. Pomaga w rozwijaniu myślenia przyczynowo-skutkowego, spostrzegawczości, a także przyczynia się do poszerzania słownika i rozwijania kompetencji narracyjnych (zob. Szwałkowski 2015).

stymulowane materiałem ikonycznym. W obu wypowiedziach dziewczynki dominują zdania pojedyncze, obecne są także wskaźniki spójności tekstu (m.in. określenia typu *zanim, później*, konstrukcje z podmiotem domyślnym), które porządkują przedstawianą sekwencję zdarzeń. Dziewczynka ma też tendencję do powtarzania części wyrazów i/lub połączeń wyrazowych. W przypadku renarracji tworzy zdania złożone współrzędnie łączne (obecne spójniki *a, i*), podejmuje także próby tworzenia zdań złożonych podrzędnie. W wypowiedzi dominują rzeczowniki, pojawia się sporo nazw osób. Przeważa narracja mieszana (użycie 3. os. lp. cz. teraźniejszego oraz 3. os. lp. czasu przeszłego). W opowiadaniu historyjki obrazkowej *Piknik* natomiast narracja w 3 os. lm. czasu przeszłego dokonanego zorientowana jest głównie na wykonawców czynności (działania bohaterów), a ciąg zdarzeń fabularnych przeważa nad opisem osób oraz zdarzeń. Całość ma wyraźnie zarysowany początek, część środkową oraz zakończenie akcji. Relacja zdarzeń jest klarowna, choć nie w pełni wyczerpywała tematykę sygnalizowaną przez dostarczony materiał obrazkowy.

Próba 1: Renarracja historyjki obrazkowej: *Na plaży* (transkrypcja nagrania)

Klara: *Chłopiec dmucha piłkę, a Basia i chłopcy czekają, aż chłopiec nadmucha piłkę.*

Badacz: Coś jeszcze się tu dzieje?

K.: *Później Basia sobie kupiła lody, a chłopcy się bawią w piłkę, a Basia oglądała.*

B.: Co się tutaj dzieje?

K.: *W końcu chłopiec trafił w piłkę na Basię i spadła cała gałka lodów.*

B.: Co się tutaj dzieje?

K.: *Później Basia...* (długa chwila milczenia)

B.: Jak się czuje Basia?

K.: *Źle.*

B.: Dlaczego Basia czuje się źle?

K.: *Bo rozpadły jej całe gałki lodów i ma pobrudzoną buzię.*

B.: Czy stało się coś jeszcze?

K.: *A piłka pękła.*

Próba 2: Opowiadanie historyjki obrazkowej: *Piknik* (transkrypcja nagrania)

K.: *Zanim chłopcy i dziewczynki przed wyjściem na spacer przygotowali jedzenie i (przygotowali jedzenie) na wycieczkę.*

B.: Co oni przygotowali?

K.: *Jabłko, bułkę, czekoladę, jakieś picie, i (i) ... szynkę?*

B.: Co się wydarzyło później?

K.: *Później poszli na wycieczkę do lasu.*

B.: Co się działo w lesie?

K.: *Potem chłopczyk fotografował zwierzęta. Następnie (zje)zjedli obiad i zrobili piknik, w końcu/ i (w końcu) pojechali do domu.*

B.: Czym pojechali do domu?

K.: *Autobusem.*

W wypowiedziach Marysi zebranych w czerwcu 2017 r. przeważają zdania pojedyncze, czasami pojawiają się konstrukcje złożone współrzędnie (łączne), a rzeczowniki dominują nad czasownikami (narracja: 11: 9, renarracja: 18: 10). Zarówno w przypadku narracji, jak i renarracji obecne są wskaźniki podnoszące spójność tekstu (w renarracji są to głównie zaimki). Podobnie jak u Klary, tekst renarracji jest dłuższy, bardziej szczegółowy i złożony pod względem gramatyczno-strukturalnym niż opowiadanie zbudowane na podstawie historyjki obrazkowej *Piknik*. Dziewczynka podejmuje też próbę interpretacji zachowania jednego z bohaterów. Renarracja Marysi ma charakter mieszany (wypowiedzi w 3. os. lp. cz. teraźniejszego oraz 3. os. lp. czasu przeszłego; dodatkowo w jednej frazie zdaniowej pojawia się wypowiedź w l. mn.). Pojawiają się w niej zdania złożone współrzędnie oraz podrzędnie przyczynowe. Dziewczynka ma jednak pewne trudności z poprawnym szykiem wyrazów oraz z fleksją czasownika. W opowiadaniu tworzonej samodzielnie dominują formy 3. os. lm. czasu przeszłego dokonanego. Narracja jest dynamiczna, zorientowana na wykonawców czynności (działania bohaterów) z wyraźną przewagą sekwencji zdarzeń fabularnych nad opisem osób. Zarówno w przypadku narracji, jak i renarracji przedstawione zdarzenia są spójne, stanowią całość fabularną (widoczne są: początek, środek oraz zakończenie akcji), są niezależne od kontekstu.

Próba 1: Renarracja historyjki obrazkowej: *Plaża* (transkrypcja nagrania)

Marysia: *Że Tomek nadmuchał piłkę i potem (mmm...). Że chłopiec pompuje piłkę (yyy) tutaj jakiś chłopiec wystawia rękę, żeby sobie zagrali.*

Badacz: Bardzo ładnie. Co się tu dzieje?

M.: *To, że ten chłopiec odbija tą piłkę, a ta dziewczynka je tego loda. Ten chłopiec tak rzucił tą piłkę w twarz dziewczynki i jej łód wyleciał.*

B.: A tutaj, co się wydarzyło?

M.: *Że chłopiec przeproszał ją i piłka tak się nagrażała, że (yyy) pękła.*

Próba 2: Opowiadanie historyjki obrazkowej: *Piknik* (transkrypcja nagrania)

- M.: *Najpierw jedzą śniadanie, potem poszli do lasu.*
 M.: *Potem znaleźli dobre miejsce na piknik.*
 M.: *A potem poszli na przystanek i pojechali autobusem do szkoły.*
 B.: *Czy coś jeszcze wydarzyło się na pikniku?*
 M.: *Że dzieci pili i jedli i się bawili razem.*
 B.: *Czy coś jeszcze ciekawego się wydarzyło?*
 M.: *Robił chłopczyk zdjęcia zwierzątkom.*

Kompetencja narracyjna Klary i Marysi

Rozwój kompetencji narracyjnej Klary jest **na początku stadium tworzenia łańcuchów zogniskowanych**: w narracji zdarzenia są przedstawione w sposób logiczny i uporządkowany, a dziewczynka kładzie duży nacisk na prezentację fizycznego aspektu działań bohaterów. Brakuje natomiast analizy oraz opisu odczuć postaci – próbę analizy odczuć bohaterki opowiadania, Basi, dziewczynka podjęła dopiero po pytaniach naprowadzających. Rozwój kompetencji narracyjnej Marysi jest natomiast w **zaawansowanym stadium tworzenia łańcuchów zogniskowanych** i zmierza ku narracji prawdziwej. Uczennica tworzy opowiadania w sposób przejrzysty i logiczny. Łączy ze sobą zdarzenia fizyczne, dostrzega też, jak pokazała analiza renarracji, potrzeby oraz intencje bohaterów. Obie dziewczynki, występując w roli narratora, tworzyły opowiadania niepewnie i nieśmiało. Potrzebowały dodatkowej stymulacji w postaci pytań naprowadzających, które motywowały je i pobudzały do wypowiedzi słownych.

Analiza zebranych próbek mowy (zob. zestawienie w Tab. 1) sugeruje jednakże, że obie dziewczynki potrzebują stymulacji kompetencji narracyjnej. W przypadku Klary jest to oczywiste, dlatego dalsza terapia logopedyczno-glottodydaktyczna powinna być ukierunkowana na bogacenie struktur zdaniowych (rozwijanie umiejętności budowania zdań złożonych podrzędnie), wydłużanie tworzonych wypowiedzi (treściowe oraz formalne) i ich budowanie (poszerzenie wstępu wypowiedzi, zakończenia z wyraźnym zaakcentowaniem morału), a także na rozwijanie słownika dziewczynki, dzięki czemu będzie mogła swobodnie mówić o przeżyciach bohaterów i ich stanach mentalnych. U Marysi natomiast należałoby popracować nad rozwijanie umiejętności konstruowania zdań podrzędnie złożonych o odpowiednim

szczyku poprawnych pod względem gramatycznym (ze szczególnym naciskiem na fleksję czasownika), a także nad doskonaleniem treści tworzonych narracji poprzez: jasne zarysowywanie ich tła (czasu i miejsca akcji), wskazanie punktu kulminacyjnego, poszerzanie interpretacji przeżyć bohaterów oraz budowanie powiązanego z początkiem zakończenia.

TAB. 1. Umiejętności badanych dziewczynek w zakresie kompetencji narracyjnej według koncepcji Barbary Bokus (1991) – zestawienie wyników (czerwiec 2017)

UMIEJĘTNOŚCI W ZAKRESIE KOMPETENCJI NARRACYJNEJ	Klara (6 lat i 11 miesięcy)	Marysia (7 lat i 4 miesiące)
tematyka	dominacja stanów fizycznych (działania bohaterów)	opis działania bohaterów oraz próba analizy stanów psychicznych (intencje, emocje)
dynamika tekstu	przewaga narracji fabularnej	przewaga narracji fabularnej
sposób prowadzenia narracji	narracja mieszana (3. os. lp. lub lm.)	narracja mieszana (3. os. lp. lub lm.)
struktury zdaniowe	przewaga zdań pojedynczych oraz złożonych współrzędnie	obecność zdań złożonych współrzędnie oraz podrzędnie
spójność tekstu	konstrukcje z podmiotem domyślnym	obecność zaimków
komunikatywność	wypowiedzi zrozumiałe, brak pełnej poprawności gramatycznej oraz stylistycznej	wypowiedzi dynamiczne, spójne, brak pełnej poprawności gramatycznej
stadium rozwoju kompetencji narracyjnej	początek stadium: tworzenie łańcuchów zogniskowanych	zaawansowane stadium: tworzenie łańcuchów zogniskowanych

Źródło: Opracowanie własne

Rozwijanie sprawności narracyjnej – propozycja działań

Doświadczenia wyniesione z pracy terapeutycznej z dziećmi na etapie przedszkolnym oraz wczesnoszkolnym pokazują, że ważne miejsce w rozwoju kompetencji narracyjnej, oprócz działań ściśle językowych, zajmuje stymulacja **funkcji poznawczych** (m.in. pamięci i logicznego porządkowania sekwencji zdarzeń) oraz **rozwój społecznego jednostki** (m.in. refleksja nad motywacją działań oraz ich konsekwencjami). Na ich podstawie opracowałam zestaw wskazówek, które mogą być pomocne

13 Mama Klary skrupulatnie stosowała się do tych zaleceń.

w rozwijaniu kompetencji narracyjnej dzieci. Stosowanie się do nich dało dobre efekty w terapii dwujęzycznej Klary, czego dowodem są wyniki badania z czerwca 2017 r.

Stymulacja kompetencji narracyjnej dzieci w środowisku domowym powinna obejmować¹³:

- ekspozycję na opowieści, które są prototypem oczekiwanej narracji: opowiadanie historii, bajek, krótkich opowieści oraz ich wizualizacje za pomocą obrazków¹⁴, czytanie dziecku krótkich opowiadań, opisywanie własnych przeżyć/doświadczeń;
- aktywną pomoc w konstruowaniu narracji w codziennych sytuacjach;
- modelowanie wypowiedzi dziecka (np. relacjonowanie zdarzenia, które wywołało silne emocje, opowiadanie tego, co wydarzyło się wczorajszego dnia lub podczas wspólnego czytania książeczek);
- trening społeczny, rozmowy na temat motywów/przyczyn działań oraz ich konsekwencji,
- wsparcie rozwoju procesów poznawczych (pamięci, uwagi, myślenia przyczynowo-skutkowego);
- tworzenie własnego dzienniczka wydarzeń/pamiętnika¹⁵.

Poza domem bardzo ważnym miejscem stymulacji kompetencji narracyjnej jest środowisko edukacyjne, w którym przebywa dziecko. Tu dobre rezultaty przynosi stosowanie następujących technik:

- naśladowanie wzoru tekstu narracyjnego – to technika, która polega na dostarczaniu wzoru opowiadania jako punktu wyjścia do tworzenia własnych tekstów narracyjnych (ćwiczenia odwzorowywania są traktowane jako budowanie rusztowania, na podstawie którego powstaną teksty dziecka, a w przyszłości wypowiedzi z elementem modyfikacji);
- interakcyjne czytanie na głos (wykorzystanie podczas zajęć tekstu obudowanego zestawem ćwiczeń¹⁶; które mogą być wykonywane przed czytaniem, w jego trakcie oraz po nim)¹⁷;

- układanie historyjek obrazkowych oraz wspólne tworzenie narracji (zadawanie pytań naprowadzających na związki przyczynowo-skutkowe)¹⁸;
- zachęcanie dziecka do opowiadania usłyszonej historii/treści bajki innemu dziecku lub w domu rodzicowi;
- rysowanie przez dziecko komiksów, planów zdarzeń, robienie kolaży ze zdjęciami dokumentującymi wybrane historie;
- zadawanie dziecku pytań otwartych, problemowych, pozwalających rozwinąć wypowiedź.

Zakończenie

Rozwijanie kompetencji narracyjnej powinno zajmować bardzo ważne miejsce w edukacji dzieci zarówno dwu-, jak i jednojęzycznych. Z analizy wypowiedzi narracyjnych Klary wynika, że wskutek zastosowania baterii ćwiczeń rozwijających kompetencję narracyjną jej umiejętności językowe w ciągu roku wyraźnie wzrosły. Z kolei przypadek Marysi, jednojęzycznej dziewczynki w normie rozwojowej pokazuje, że rozwijanie kompetencji narracyjnej powinno być ważnym obszarem działań profilaktycznych w szkole XXI w. Poza korzyściami społeczno-emocjonalnymi, które przynosi uczniom, pozwala im lepiej rozumieć różne konteksty powstawania narracji, a także szybciej aktywizować doświadczenia w procesie analizy zdarzeń, zależności między nimi, wskutek czego stają się bardziej krytycznymi odbiorcami otaczającej ich rzeczywistości (Soroko, Wojciechowska 2015: 230). Rozwinięta kompetencja narracyjna u ucznia z pewnością nie powstanie jednak bez osoby dorosłej, która powinna pomóc w ukształtowaniu tej cennej umiejętności. Dlatego zadanie rozwijania tej kompetencji jest obowiązkiem rodziców oraz nauczycieli – współodpowiedzialnych za organizację procesu wychowawczo-edukacyjnego dzieci.

14 Opowieści tworzone przez dorosłych mają rangę narracji prototypowych, dzięki czemu dzieci mogą rozwijać własny schemat narracyjny, a następnie tworzyć samodzielne, dłuższe wypowiedzi poprawne pod względem gramatycznym oraz stylistycznym.

15 Praktyka tworzenia dzienników wydarzeń jest częstym zabiegiem wykorzystywanym w terapii logopedycznej dzieci z zaburzeniami komunikacji językowej (m.in. opóźnionym rozwojem mowy, uszkodzeniami słuchu, zespołem Aspergera oraz zespołem Downa). Zatrzymanie zdarzenia w formie pisemnej lub obrazowej pomaga utrwalić odpowiednie formy gramatyczne, a także motywuje do tworzenia narracji. (zob. Cieszyńska-Rożek 2013: 336–358).

16 Podczas zajęć prowadzonych z Klarą, wykorzystano teksty wybranych baśni, m.in. *Królowej Śniegu* oraz *Calineczki*. Dziewczynka otrzymała teksty adaptowane, obudowane materiałem słownikowo-gramatycznym. Po takim przygotowaniu podejmowała próbę samodzielnego opowiadania baśni.

17 Zob. Seretny, Lipińska (2005: 200–203) oraz Sowa-Bacia (2017: 109–112).

18 Dodatkowymi formami, które mogą być przydatne w rozwijaniu kompetencji narracyjnej są: pantomima, drama oraz papierowy teatrzyk *kamishibai*. Ostatnia z wymienionych form, zwana też teatrem narracji, to atrakcyjny sposób opowiadania bajek i baśni. Ich prezentowaniu towarzyszy wyjątkowy nastrój, powstający za sprawą przenośnego teatru, za pomocą którego ilustrowane opowiadania są przedstawiane w formie papierowych „slajdów” (zwykle ok. 10–16 kart z tekstem na odwrocie).

BIBLIOGRAFIA

- Applebee, A. (1978), *The child's concept of story: Ages two to seventeen*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bokus, B. (1991), *Tworzenie opowiadań przez dzieci. O linii i polu narracji*, Kielce: Wydawnictwo Energeia.
- Botting, N. (2002), *Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments*, „Child Language Teaching and Therapy”, nr 18 (1), s. 1–21.
- Brzezińska, A. (red.) (2014), *6-latki w szkole. Edukacja i pomoc*, Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Cieszyńska-Rózek, J. (2013), *Metoda krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci. Z perspektywy fenomenologii, neurobiologii i językoznawstwa*, Kraków: Wydawnictwo Centrum Metody Krakowskiej.
- Kielar-Turska, M. (2012), *Rozwój sprawności językowych i komunikacyjnych*, [w:] *Diagnoza logopedyczna*, E. Czaplewska (red.), Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 15–63.
- Kowal, I. (2016), *Struktura tekstu narracyjnego w języku polskim i szwedzkim*, Kraków: Wydawnictwo Arcana.
- Matejczuk, J., Nowotnik, A., Rękosiewicz, M. (2013), *6-latek jako pierwszoklasista w szkole. Zróżnicowanie kodów językowych dziecka, szkoły i rodziny – dla kogo szansa dla kogo zagrożenie?*, „Studia Edukacyjne”, nr 27, s. 129–142.
- Nadolska, H. (1995), *Kompetencja narracyjna uczniów o różnym poziomie intelektualnym. Przejawy, uwarunkowania, tendencje rozwojowe*, Białystok: Erbe.
- Seretny, A., Lipińska, E. (2005), *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków: Universitas.
- Smykowska, B. (2000), *Podejście rozwojowe do badania form zachowań*, [w:] Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy. Wygotski i z Wygotskim w tle*, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, s. 137–151.
- Soroko, E., Wojciechowska, J. (2015), *Kompetencja narracyjna jako obszar nauczania i oceny w edukacji*, „Studia Edukacyjne”, nr 37, s. 211–236.
- Sowa-Bacia, K. (2017), *Wyniki badań empirycznych nad efektywnością podejścia narracyjnego na wczesnym etapie nauczania języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 109–112.
- Szalc-Mays, M. (2014), *Moje litery. Piszę na A. Podręcznik dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Kraków: Universitas.
- Szwajkowska E., Szwajkowski W. (2015), *Co po czym? Historyjki obrazkowe. Zestaw zielony*, Kraków: Wir.

BARBARA KYRC Doktorantka w Katedrze Języka Polskiego jako Obcego Uniwersytetu Jagiellońskiego, od 2011 r. czynny zawodowo logopeda oraz (od 2013 r.) lektor języka polskiego jako obcego. Jej zainteresowania badawcze obejmują diagnozę oraz terapię dzieci jednojęzycznych i dwujęzycznych na etapie przedszkolnym oraz wczesnoszkolnym, dojrzałość szkolną, logopedię międzykulturową. Autorka kilku artykułów o tej tematyce.

Wykorzystanie źródeł internetowych w procesie nauczania i uczenia się frazeologizmów niemieckich

MARTA PUDŁO

Zmiany cywilizacyjne dokonujące się wskutek obecności mediów cyfrowych oraz TIK stawiają przed nauczycielami coraz to nowe zadania i wyzwania. W artykule pokazano możliwości wykorzystania źródeł internetowych w procesie rozwijania kompetencji frazeologicznych w języku obcym i zwrócono uwagę na konieczność dostosowania metod pracy do zmian zachodzących w edukacji i oczekiwań osób uczących się.

Dzisiejsi uczniowie należą do tzw. pokolenia sieci. Określenie to pojawia się obok innych, takich jak Digital Generation, Net Generation, Generation Y, Internet Generation, iGeneration. W języku polskim funkcjonują następujące odpowiedniki tych nazw: pokolenie cyfrowe, pokolenie sieci, pokolenie Y. Młodzi ludzie to obecnie najbardziej aktywni użytkownicy mediów, niepamiętający czasów przed pojawieniem się internetu. Jest to generacja, która dorasta w świecie powszechnie dostępnej informacji. Sieć i jej narzędzia – serwisy społecznościowe, blogi, fora dyskusyjne, komunikatory czy serwisy wymiany plików – mają ogromny wpływ na sposób funkcjonowania młodych w środowisku rówieśniczym, szkolnym i domowym (Miłkowska-Samul 2011: 233).

Wyzwania związane z edukacją w społeczeństwie informacyjnym

Dokonujące się na naszych oczach zmiany cywilizacyjne stawiają przed nauczycielami nowe zadania i wyzwania. Wynikają one z jednej strony z możliwości, które oferują współczesne media i TIK, z drugiej zaś strony wiążą się z koniecznością dostosowania metod pracy do zmieniającej się rzeczywistości oraz oczekiwań uczniów i studentów.

Wśród wielu zalet internetu wymienia się najczęściej szybkość, łatwość dostępu do informacji i ich aktualność, co pozwala nauczycielom przygotowywać zajęcia z wykorzystaniem autentycznych materiałów dydaktycznych. Nie bez znaczenia jest możliwość kopiowania i archiwizowania materiałów. Poza tym internet umożliwia uczniom kontakt i konfrontację z językiem docelowym, z kulturą danej społeczności. Nauczyciel może korzystać z bezpłatnych programów multimedialnych, tekstów, zdjęć, ćwiczeń, testów, słowników, propozycji gotowych scenariuszy lekcji itd. (Buksińska 2011: 72). Stosowanie TIK pozwala również na indywidualizację nauczania ze względu na uaktywnianie wielu zmysłów uczniów. Jak zauważa Laskowski (2014: 64), „technika komputerowa poprzez wielotorowość swego przekazu wzmacnia proces dydaktyczny zarówno u uczniów, którzy preferują teksty pisane, jak i u uczniów pracujących chętniej z tekstami słuchanymi”. Elżbieta Gajek (2012: 8) określa TIK jako stymulator procesu akwizycji języka. Według badaczki technika komputerowa może być stosowana

w rozwijaniu wszystkich kompetencji językowych oraz strategii uczenia się.

Główne problemy badawcze frazeologii

Frazeologia jest gałęzią językoznawstwa z ponadstuletnią historią, jednak dopiero w latach 70. i 80. ubiegłego wieku stała się uznaną i prężnie rozwijającą się dziedziną naukową. Świadczą o tym intensywnie prowadzone badania teoretyczne, liczne konferencje międzynarodowe, obszerne bibliografie – w tym również w formie elektronicznej – EURALEX i EUOPHRAS (Burger 2007: V). Zarówno tradycje, jak i perspektywy rozwoju frazeologii zostały przedstawione w licznych opracowaniach, w których uwidoczniono problemy związane z definiowaniem i klasyfikacją jednostek frazeologicznych, a także określaniem ich granic i wariantów (Palm 1997; Donalies 2009; Burger 2010; Berdychowska i in. 2017; Gondek i in. 2018).

W języku ojczystym frazeologizmy, idiomy, przysłowia nie sprawiają większych kłopotów użytkownikom, ponieważ intuicyjnie rozumieją oni ich metaforyczny sens. Takie połączenia wyrazowe występują często w relacjach prasowych, komentarzach, w nagłówkach, ogłoszeniach reklamowych, wszędzie tam, gdzie wymaga się innowacyjności i kreatywności języka (Szafranec 2013: 104). Przede wszystkim jednak frazeologizmy występują w języku potocznym i dotyczą wielu dziedzin życia. Jak pisze Izabela Bawej (2012: 178), „frazeologizmy stanowią nieodłączny element obrazu świata danej społeczności. Poprzez ich pryzmat postrzegamy i opisujemy otaczający nas świat. One umożliwiają nam wyrażanie myśli i opisywanie emocji, niosą istotne treści wierzeniowe czy światopoglądowe”. Cechują je obrazowość, siła ekspresji i wyrazistość w opisywaniu świata i jego elementów. Opanowanie tej części słownictwa wiąże się z poznaniem historii, tradycji i kultury innej społeczności. Odmienność jej skojarzeń i obrazów uwidacznia się w sferze frazeologii. Polski zwrot *robić z igły widły*, czyli przesadzać, to w języku niemieckim *aus einer Mücke einen Elefanten machen* (dosł. „robić z komara słonia”), a w języku angielskim *to make a mountain out of a molehill* (dosł. „robić górę z kopca kreta”). Polskie *jechać na tym samym (na jednym) wózku*, czyli znajdować się w podobnej sytuacji, to w niemieckim *in einem (im gleichen) Boot sitzen* (dosł. „siedzieć w tej samej łodzi”), i w angielskim *to be in the same boat* (dosł. „być w tej samej łodzi”). Za jedną z przyczyn błędów językowych popełnianych przez osoby uczące się uważa się nieznaną obcej rzeczywistości pozajęzykowej. Dlatego każdy, kto chce osiągnąć wysoki poziom kompetencji językowej i komunikacyjnej, powinien poznać frazeologizmy (Bawej 2012: 180, 187).

Dydaktyka frazeologii

Konieczność nauczania frazeologizmów w sterowanym procesie dydaktycznym nie budzi dzisiaj większych wątpliwości. Problemy dotyczą natomiast wyboru frazeologizmów, frazeologicznego minimum lub optimum oraz metodyki ich wprowadzania (por. Köster 2001: 149, za: Hallsteinsdottir 2011: 6). Na podstawie rozważań teoretycznych oraz doświadczeń dydaktycznych Peter Kühn (1992: 178) sformułował model przyswajania frazeologizmów, który nazwał „der phraseologische Dreischritt, czyli metodą frazeologicznych trzech kroków”. Metoda ta obejmuje: 1. rozpoznanie danego wyrażenia jako jednostki frazeologicznej; 2. rozszyfrowanie znaczenia frazeologizmu przy pomocy obrazu, kontekstu lub poprzez sprawdzenie w słowniku; 3. przyswojenie frazeologizmu jako jednostki o ustalonej budowie i znaczeniu w celu wykorzystania go w określonych sytuacjach komunikacyjnych. Oparte na tym modelu fazy przyswajania frazeologizmów: rozpoznanie, zrozumienie, utrwalenie i zastosowanie, stanowią podstawę współczesnej frazeodydaktyki. Model Kühna odgrywa ważną rolę w przygotowaniu nowych materiałów do nauki frazeologizmów. Stanowi również podstawę konstruowania ćwiczeń w internetowej platformie przysłów (Jesensek), bazie danych i ćwiczeniach Ettingera oraz w projekcie EPHRAS, o których mowa w dalszej części artykułu (Hallsteinsdottir 2011: 7).

W Instytucie Filologii Germańskiej KUL zajęcia z idiomatyki stanowią od roku akademickiego 2010/2011 stały element kształcenia językowego. Poszukując odpowiednich materiałów do pracy ze studentami I roku studiów magisterskich, zdecydowano się początkowo na podręcznik Annelies Herzog, Arthura Michela i Herberta Riedela zatytułowany *Idiomatische Redewendungen von A-Z. Ein Übungsbuch für Anfänger und Fortgeschrittene*. Zawiera on 600 frazeologizmów, które – według opisu w podręczniku – są powszechnie używane we współczesnej niemieczyźnie. Książka obejmuje uporządkowane alfabetycznie wyrażenia niemieckie, objaśnienie ich znaczenia w języku niemieckim, wyjaśnienia stylistyczne oraz zdania egzemplifikujące ich użycie. Podręcznik zawiera również niezbyt obszerną część z ćwiczeniami. Pomocna w przygotowaniu zajęć okazała się również książka Agnieszki Król *Niemiecki. Idiomy. To proste* (2008). Podręcznik składający się z 16 rozdziałów zbudowanych według tej samej zasady (uporządkowane w kolejności alfabetycznej niemieckie frazeologizmy przetłumaczone na język polski) ma jednak tę przewagę nad tym pierwszym, że zawiera liczne ćwiczenia służące utrwaleniu poznanych wyrażen. Ćwiczenia polegają na uzupełnianiu brakującego komponentu, dopasowywaniu

wrażenia do odpowiedniego ekwiwalentu w postaci frazeologizmu lub odpowiednika leksykalnego w języku polskim, tłumaczeniu zdań z użyciem frazeologizmów lub też układaniu krótkich opowiadań z użyciem kilku wybranych wyrażeń. W 2013 r. ukazało się repetytorium Krystyny Łuniewskiej *Niemiecki. Najważniejsze idiomy. Przykładowe zdania, ćwiczenia, testy*. Podręcznik został podzielony na 30 rozdziałów tematycznych, z których każdy zawiera od kilku do kilkudziesięciu wyrażeń frazeologicznych oraz dwa lub trzy ćwiczenia. W celu wprowadzenia na zajęcia elementów ułatwiających zapamiętywanie i przedstawiających w sposób obrazowy znaczenie niemieckich wyrażeń frazeologicznych wykorzystano ilustracje Tamasa Bajora z podręcznika A. Buscha i J. Buscha *Deutsches Übungsbuch*. Systematyczny przegląd portali internetowych oraz internetowych wydań niemieckich gazet umożliwiał z kolei przygotowanie aktualnych materiałów i był okazją do zastosowania poznanych frazeologizmów w procesie tłumaczenia oraz stwarzał możliwość dyskusji na aktualne tematy polityczne i społeczne.

Nowe narzędzia w nauczaniu i uczeniu się frazeologizmów

Przedstawione poniżej witryny internetowe oferują, oprócz stałego dostępu do starannie opracowanych i aktualnych wyrażeń frazeologicznych, również możliwość urozmaicenia metod i form pracy oraz prezentacji treści nauczania, co w połączeniu ze środkami tradycyjnymi może przyczynić się do uzyskania lepszych efektów w nauczaniu i uczeniu się frazeologizmów.

Der Redensarten-Index (www.redensarten-index.de) to istniejący od maja 2001 r. i zawierający ponad 15 000 haseł słownik frazeologiczny języka niemieckiego. Zawiera alfabetyczny spis frazeologizmów, wyjaśnienie ich znaczenia, przykłady użycia oraz w rubryce Uzupełnienia informacje dotyczące etymologii lub nacechowania stylistycznego danego zwrotu. Ponieważ do słownika dołączane są nowe hasła pochodzące z wpisów użytkowników, istnieje możliwość zapoznania się z najczęstszymi pytaniami dotyczącymi niemieckich frazeologizmów. Na stronie znajdują się również ćwiczenia, quizy, zagadki, linki do nauki języka niemieckiego oraz krótkie omówienie wybranych podręczników i słowników frazeologicznych.

Phraseo (www.phraseo.de) zawiera ok. 2 700 haseł, trzy zbiory wyrażeń (zawierających nazwy kolorów, części ciała i zwierząt) oraz kręgi tematyczne (jest ich 21), do których przyporządkowano wyrażenia idiomatyczne i przysłowia

(np. praca, nauka, sukces, miłość, pieniądze, przyjaźń). Po kliknięciu na wybrany temat pojawia się spis wyrażeń. Po wybraniu dowolnego wyrażenia otrzymujemy wyjaśnienie jego znaczenia, określenie nacechowania stylistycznego, przykłady użycia, inne jego warianty oraz odpowiednik w języku angielskim.

Strona internetowa Stefana Ettingera „Phraseologie und Phraseodidaktik” (www.ettinger-phraseologie.de) jest rozszerzoną wersją książki Reginy Hessky i Stefana Ettingera *Deutsche Redewendungen. Ein Wörter und Übungsbuch für Fortgeschrittene* (1997). Na stronie znajdują się informacje o autorze, spis jego publikacji, w tym podręczniki z dziedziny frazeologii francuskiej, portugalskiej i niemieckiej, których jest współautorem. Wybierając alfabetyczny spis frazeologizmów lub spis pojęć kluczowych, otrzymujemy imponujący zbiór bardzo skrupulatnie opracowanych wyrażeń. Klikając na *Treść książki (Buchinhalt)*, otwieramy kategorie od A do H, w obrębie których opisane zostały kolejno: wygląd człowieka, jego stan, cechy, stosunek do innych ludzi i środowiska, ocena sytuacji, świat zewnętrzny, oraz pod literą H – frazeologizmy sytuacyjne. Wliczając wszystkie podpunkty, autorzy opracowali w sumie 152 kategorie, do których przyporządkowali wyrażenia frazeologiczne. Każde wyrażenie wyjaśniono, podane jest nacechowanie stylistyczne oraz liczne przykłady użycia ze zwróceniem uwagi na to, który wariant wyrażenia pojawia się częściej w źródłach internetowych. Oprócz tego autor udostępnia ćwiczenia w formacie PDF. Ćwiczenia i zadania zebrane w czterech grupach pozwalają na sprawdzenie formy, znaczenia, rozpoznawania i rozumienia oraz stosowania frazeologizmów.

Platforma internetowa do nauki przysłów SprichWort (www.sprichwort-plattform.org) zawiera 300 przysłów w pięciu językach: niemieckim, słoweńskim, słowackim, czeskim i węgierskim. Po wejściu do bazy otrzymujemy alfabetyczny spis niemieckich przysłów. Każde z nich wyjaśniono, podano ekwiwalenty w pozostałych czterech językach, inne warianty przysłów oraz zdania egzemplifikujące ich użycie. Poza tym można tam znaleźć strony dla nauczycieli oraz linki do tematycznie powiązanych artykułów i opracowań z dziedziny paremiologii. Zintegrowane z platformą ćwiczenia ułatwiają naukę i sprawdzają znajomość przysłów w zależności od poziomu zaawansowania językowego (B1-2 i C1-2). Do dyspozycji osób zainteresowanych pogłębianiem wiedzy jest również forum, na którym można zadawać pytania, składać propozycje, wymieniać poglądy.

Niemiecko-polski słownik frazeologizmów: *Phraseologisches Online Wörterbuch Deutsch-Polnisch* (www.frazeologizmy.univ.szczecin.pl) powstał w ramach realizacji projektu badawczego finansowanego przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, a następnie Narodowe Centrum Nauki w latach 2009-2012. Ten pierwszy niemiecko-polski słownik frazeologiczny powstaje od 2012 r. w Instytucie Germanistyki Uniwersytetu Szczecińskiego we współpracy z germanistami z Łodzi, Gorzowa Wielkopolskiego i Zielonej Góry. Kierownikiem projektu jest prof. Ryszard Lipczuk. Słownik przeznaczony jest dla polskich tłumaczy, nauczycieli i uczących się języka niemieckiego oraz studentów i naukowców zajmujących się frazeologią i frazeografią. Wpisując dowolny komponent frazeologizmu w pole wyszukiwania, docieramy do informacji dotyczących użycia, warstwy stylistycznej, klasyfikacji danego frazeologizmu. Na stronie znajdują się również synonimy i antonimy oraz przykładowe zastosowanie wyrażen w zdaniach (Lisiecka-Czop 2013: 62–65).

EPHRAS (www.ephra.org) to program realizowany w latach 2004-2006 w ramach projektu unijnego, w którym uczestniczyły uniwersytety z czterech państw: Słowenii, Austrii, Węgier i Słowacji. Koordynatorem projektu był Uniwersytet Maribor w Słowenii.

Program adresowany jest do uczących się języka niemieckiego jako obcego na poziomie B1–C1, dydaktyków, osób tworzących materiały dydaktyczne i zainteresowanych frazeologią. Program zawiera 600 interaktywnych ćwiczeń w czterech językach. Warto podkreślić, że w bazie znalazły się tylko te frazeologizmy, które są współcześnie znane i używane na niemieckim obszarze językowym. Umieszczenie ich w bazie było poprzedzone badaniami empirycznymi (Sajankova 2005 za: Kralj i Kacjan 2011: 2). Również badania przeprowadzone w trakcie realizacji projektu wykazały dużą skuteczność nauczania wspomagane komputerem (Kralj i Kacjan 2011: 3–8).

Na stronie **Deutsche Welle** (www.dw.com/de/alltags-deutsch-archiv) w rubryce Alltagsdeutsch-Archiv wśród wielu reportaży znajdują się również te poświęcone wyrażeniom frazeologicznym, np. *Farbige Sprache*, *Tierische Redewendungen* (zawierają wyrażenia związane z nazwami barw i zwierząt), oraz wiele innych. Istnieje możliwość wydrukowania tekstu z pytaniami i zadaniami oraz wysłuchania nagrania w formacie MP3.

Podsumowanie

W sytuacji, kiedy większość uczniów i studentów nie pamięta czasów przed pojawieniem się internetu i funkcjonuje w świecie wirtualnym, w którym realizuje coraz więcej zadań związanych z edukacją, czasem wolnym i aktywnością społeczno-zawodową, stosowanie mediów cyfrowych i TIK w procesie nauczania wydaje się niezbędne. Umiejętne wykorzystanie nowoczesnych technologii w połączeniu ze środkami tradycyjnymi stwarza szansę na poprawę jakości kształcenia w zakresie języków obcych oraz urozmaicenie metod pracy. Nie bez znaczenia jest element nowości towarzyszący nadal multimediom i ich wpływ na zwiększenie motywacji oraz aktywizację uczniów i studentów, którzy mogą wykorzystać dzięki nim swoje osobiste preferencje i sposoby uczenia się. Również w przypadku frazeologizmów, których opanowanie (pasywne i aktywne) jest istotne w procesie udanej komunikacji, media cyfrowe i technologie informacyjno-komunikacyjne mogą wspomóc uczenie się oraz nauczanie i zrekompensować niedociągnięcia podręczników, a także zwiększyć efektywność i motywację nauczycieli i uczniów do dalszej pracy i uzyskiwania lepszych jej efektów.

BIBLIOGRAFIA:

- Baweł, I. (2012), *Związki frazeologiczne jako źródło błędów w kontekście językowego obrazu świata (na materiale języka polskiego i języka niemieckiego)*, „Lingwistyka Stosowana”, nr 5, s. 175–188.
- Berdychowska, Z., Lüger, H.H., Schatte, Cz., Zenderowska-Korpus, G. (red.) (2017), *Phraseologie als Schnittstelle von Sprache und Kultur II. Öffentlicher Raum – Medien – Phraseodidaktik*, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Buksińska, B. (2011), *Multimedia w warsztacie pracy nauczyciela języka obcego*, [w:] G. Słoń (red.), *Nowoczesne technologie w dydaktyce*, Kielce: Wydawnictwo Politechniki Świętokrzyskiej, s. 68–75.
- Burger, H., Dobrovolskij, D., Kühn, P., Norrick, N.R. (red.) (2007), *Phraseologie. Phraseology. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. An International Handbook of Contemporary Research*, Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Burger, H. (2010), *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*, Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Buscha, A., Buscha, J. (1983), *Deutsches Übungsbuch*, Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.
- Donalies, E. (2009), *Basiswissen Deutsche Phraseologie*, Tübingen: A. Franke Verlag.

- Gajek, E. (2012), *Nauczyciel wobec komputerowo wspomaganej akwizycji języka – ujęcie glottodydaktyczne*, Warszawa: Instytut Lingwistyki Stosowanej UW.
- Gondek, A., Jurasz, A., Szczęk, J. (red.) (2018), *Einblicke und Rückblicke: Beiträge zur deutschen Phraseologie und Parömiologie aus intra- und interlingualer Sicht*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hallsteinsdottir, E. (2011), *Aktuelle Forschungsfragen der deutschsprachigen Phraseodidaktik*, „Linguistik online”, nr 47 (3) [online] <bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/358> [dostęp 29.09.2018].
- Herzog, A., Michel, A., Riedel, H. (2010), *Idiomatische Redewendungen von A-Z. Ein Übungsbuch für Anfänger und Fortgeschrittene*, München: Langenscheidt.
- Kralj, N., Kacjan, B. (2011), *Phraseologieunterricht in der Zeit der neueren Lernmedien*, „Linguistik online”, nr 47 (3) [online] <bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/364/561> [dostęp 29.09.2018].
- Król, A. (2008), *Niemiecki. Idiomy. To proste*, Warszawa: Eremis.
- Kühn, P. (1992), *Phraseodidaktik. Entwicklungen, Probleme und Überlegungen für den Muttersprachenunterricht und den Unterricht DaF*, „Fremdsprachen Lehren und Lernen”, nr 21, s. 169–189.
- Laskowski, M. (2014), *Znaczenie Internetu w nauczaniu języka niemieckiego na przykładzie platformy wspinet.pl*, „Lingwistyka Stosowana”, nr 10, s. 61–75.
- Lisiecka-Czop, M. (2013), *Ins Netz gelockt – phraseologische Online-Wörterbücher*, „Lingwistyka Stosowana”, nr 7, s. 55–67.
- Łuniewska, K. (2013), *Niemiecki. Najważniejsze idiomy. Przykładowe zdania, ćwiczenia, testy*, Warszawa: Wydawnictwo Edgard.
- Miłkowska-Samul, K. (2011), *Wykorzystanie mediów społecznościowych w dydaktyce języków obcych na przykładzie języka włoskiego*, [w:] G. Słoń (red.), *Nowoczesne technologie w dydaktyce*, Kielce: Wydawnictwo Politechniki Świętokrzyskiej, s. 232–241.
- Palm, Ch. (1997), *Phraseologie – eine Einführung*, Tübingen: Narr.
- Szafranec, K. (2013), *Nauczanie frazeologizmów w metodzie komunikacyjnej*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 20, s. 103–110.

DR MARTA PUDŁO Pracuje w Katedrze Kultury Krajów Niemieckojęzycznych w Instytucie Filologii Germańskiej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. Prowadzi zajęcia z idiomatyki oraz praktycznej nauki języka niemieckiego. Jej zainteresowania naukowe to frazeodydaktyka i dydaktyka literatury.

Walory osobowe nauczyciela w opinii uczniów

Przegląd współczesnych badań

KRYSTYNA MIHULEKA

Wytyczne regulujące kształcenie nauczycieli (języków obcych) w Polsce, podobnie jak i większość współczesnych rozpraw naukowych poświęconych nauczycielowi, skupiają się tylko na kwalifikacjach zawodowych nauczyciela, uznawanych za wyznacznik dobrego, wybitnego pedagoga. Niestety, w opracowaniach tych nie uwzględnia się głosu dzieci i młodzieży (a więc czynnych uczestników procesu wychowawczo-dydaktycznego), chociaż od lat jednoznacznie wyrażają swoje zdanie na temat cech dobrego, wzorowego, idealnego nauczyciela-wychowawcy.

Swoje rozważania nad osobowością i zawodem nauczyciela rozpoczyna Okoń (2003: 369) od stwierdzenia, że „nie ma na świecie takiego systemu pedagogicznego, który by lekceważył rolę nauczyciela w procesie edukacji”, oraz dodaje, że chociaż systemy edukacji są różne i opierają się na odmiennych filarach, to we wszystkich panuje jednomyślność co do tego, iż „dobre kształcenie i dobre wychowanie może być dziełem dobrego nauczyciela-wychowawcy”. Ten pogląd reprezentowali w Polsce już przedstawiciele renesansu, oświecenia związani z pracami Komisji Edukacji Narodowej oraz romantyzmu i pozytywizmu. Jednak najmocniej interesowano się nauczycielem-wychowawcą, jego walorami osobistymi i wpływem na wychowanków, w pierwszej połowie XX w., kiedy to opublikowano, rozprawy wybitnych polskich uczonych, takich jak Jan Władysław Dawid, Zygmunt Mysłakowski, Wanda Dzierzbicka, Maria Grzegorzewska, Stefan Szuman, Mieczysław Kreutz, Stefan Baley, obecnie uchodzące za klasyczne.

Niniejszy artykuł stanowi kontynuację rozważań teoretycznych zawartych w publikacji *Osobowość nauczyciela a wpływ wychowawczy – ujęcie teoretyczne* (Mihuleka 2018), poświęconych poglądom wymienionych uczonych oraz niektórym bardziej współczesnym koncepcjom. Celem tego opracowania jest omówienie wyników wybranych badań przeprowadzonych w ostatnich latach wśród uczniów polskich szkół wszystkich szczebli, którzy naszkicowali wolicjonalny portret nauczyciela, znacznie bliższy poglądom badaczy z pierwszej połowy ubiegłego wieku niż koncepcjom propagowanym od lat 70. XX w. do dziś. Przegląd poprzedzony jest zarysem podstaw metodologicznych badań nad osobowością nauczyciela.

Kierunki badań nad osobowością nauczyciela w polskim kontekście edukacyjnym

Osobowość nauczyciela można badać, wykorzystując dwie metody: dedukcyjną (aprioryczną) i indukcyjną (empiryczną). Postawa dedukcyjna odznacza się tym, że badacz wychodzi z pewnych ogólnych założeń dotyczących istoty oraz celów wychowania i na ich

podstawie określa psychiczne oraz psychofizyczne właściwości, które powinny mieć osoby wykonujące określony zawód. Prekursorem metody dedukcyjnej na gruncie polskim był Jan Władysław Dawid (1959: 34), który w swoich dociekaniach z 1912 r. starał się odpowiedzieć na pytanie: „Co sprawia, że ktoś jest nauczycielem «z urodzenia», z powołania?”. Metoda ta pozwala, podążając drogą dedukcji spekulatywnej, stworzyć wizerunek idealnego nauczyciela-wychowawcy, przy czym tak wyprowadzony obraz ma charakter normatywny. Sprowadza się bowiem do pewnych koniecznych pożądanых cech, walorów osobistych, uznanych za normę w tym zawodzie.

Na skutek wzrostu zainteresowania problematyką osobowości nauczyciela od strony praktycznej nastąpiła znaczna zmiana w metodologii badań: perspektywę dedukcyjno-normatywną zastępowano coraz częściej perspektywą empiryczną. Metoda indukcyjna polega na tym, że analizie poddawane są cechy realnych nauczycieli. W badaniach tych szuka się odpowiedzi nie tyle na pytanie, jaki powinien być idealny nauczyciel, ile raczej jacy są nauczyciele, jakimi cechami osobowościowymi się odznaczają. W tym kontekście na szczególne podkreślenie zasługują badania prowadzone w pierwszej połowie XX wieku przez Dzierzbicką (1926)¹ i Grzegorzewską (2002)². Do najczęściej stosowanych narzędzi pozyskiwania danych należą ankiety, materiały biograficzne, testy oraz obserwacja (por. Suchodolski 1973: 622–623).

Badania nad osobowością nauczyciela-wychowawcy, szczególnie te, w których dane zbierane są za pomocą kwestionariusza ankiety lub wypracowań, mimo że dostarczają wielu ciekawych informacji o tendencjach panujących w obrębie badanej populacji, krytykowane są głównie z powodu swojego dość spekulatywnego charakteru. Stwierdzenie to dotyczy głównie badań mających na celu scharakteryzowanie rzeczywistych nauczycieli. Mniej obarczone błędem wydają się badania, w których pytani (uczniowie i czynni zawodowo nauczyciele) opisują dobrego, idealnego nauczyciela, a więc, jak zaznacza Grabias (1994: 283), takiego, jakiego respondenci chcą mieć; takiego, jakiego chcą, aby był. Przyjrzyjmy się zatem, jakie życzenia zgłaszają obecnie uczniowie szkół podstawowych,

gimnazjalnych, ponadgimnazjalnych i studenci względem nauczycieli, jakie oczekiwania mają wobec nich oraz jakie cechy nauczycieli są przez nich szczególnie cenione.

Osobowość nauczyciela w świetle współczesnych badań pedagogicznych i glottodydaktycznych – perspektywa uczniów

W niniejszym podrozdziale zaprezentowano wyniki wybranych badań, mających na celu przedstawienie portretu nauczyciela naszkicowanego przez polskich uczniów i studentów. W badaniach tych wskazywano na korelację pomiędzy cechami osobowościowymi a (glotto)dydaktycznymi nauczyciela. Przywołane badania reprezentowały typ diagnozy poprzecznej, zatem pomiaru dokonywano tylko jednorazowo. We wszystkich badaniach posłużono się tym samym narzędziem badawczym, czyli ankietą³ zawierającą przede wszystkim pytania otwarte, skupiające się głównie na tym, jaki wizerunek (dobrego) nauczyciela (języka obcego) funkcjonuje w świadomości respondentów. Na podstawie pozyskanych danych skonstruowany został normatywny obraz nauczyciela, dający się sprowadzić do cech, zdaniem uczniów, najbardziej pożądanых w tym zawodzie. Podkreślić należy, że udzielając odpowiedzi na pytanie, badani koncentrowali się przede wszystkim na ekspresji wypowiedzi, mniej zaś na precyzji znaczeniowej, dlatego ich prace zawierają niemało wyrazów ogólnych, wieloznacznych, charakteryzujących się dużą łączliwością frazeologiczną oraz zabarwionych emocjonalnie podczas wartościowania dodatniego i (przede wszystkim) ujemnego.

Celem badania przeprowadzonego w 2007 r. na Pomorzu Środkowym przez Skrzypniaka (2007: 116–122) było rozpoznanie wzajemnych oczekiwań uczniów i nauczycieli. Zadanie badawcze polegało na udzieleniu odpowiedzi na pytanie: „Jakich cech osobowościowo-dydaktycznych wzajemnie oczekują od siebie nauczyciele i uczniowie?”. W badaniu uczestniczyło 545 uczniów i studentów. Podczas analizy zebranego materiału autor, rozgraniczając cechy osobowe i dydaktyczne nauczycieli, zauważył, że niektóre z nich są wymieniane tylko przez osoby z danego poziomu kształcenia, przy czym największe dysproporcje występowały między dziećmi z I etapu

1 Posługując się rozbudowanym kwestionariuszem ankiety, Dzierzbicka (1926: 53–54) przeprowadziła badania empiryczne, które należały do pierwszych tego typu i miały na celu określenie psychicznych właściwości dobrego nauczyciela-wychowawcy. Jako cechy leżące poza wszelką dyskusją wymieniono: zdrowie fizyczne, tęgi charakter, wrodzoną inteligencję i gruntowne wykształcenie oraz żywiołową wiarę w wartość pracy wychowawczej. Dobry nauczyciel-wychowawca to nauczyciel z powołania, który m. in. odznacza się wrodzoną dążnością do opiekowania się dziećmi, swobodą w obcowaniu z nimi, zdolnością „wczuwania się” w dziecko, żywym temperamentem, dużym darem obserwacji ludzi i ma wiele zainteresowań oraz bogate i różnorodne życie wewnętrzne.

2 Psychice nauczyciela-wychowawcy poświęciła swoje badania, opierając się głównie na metodzie obserwacji, Grzegorzewska (2002), która odwiedzając różne placówki szkolne w wielu regionach powojennej Polski, obserwowała czynnych zawodowo nauczycieli. Badając wpływ osobowości nauczyciela na proces wychowawczy, rozróżniła dwa podstawowe typy nauczycieli: typ nauczyciela wyzwalającego, który kieruje się miłością, sympatią i chęcią niesienia pomocy, oraz typ nauczyciela hamującego, który działa przez rozkaz, przymus, nakazy i zakazy oraz środki karne.

3 W niektórych badaniach (Skrzypniak 2007; Karwatowska 2012) w celu uzyskania bardziej szczegółowych danych zastosowano triangulację metodologiczną.

edukacyjnego a przedstawicielami pozostałych grup. Dla przykładu, uczniowie klas I-III szkoły podstawowej wypowiadali się o nauczycielu w następujący sposób: „kocha nas jak matka, pomaga nam w szkole, „piekuje się nami, jest ładna, wesoła, nie krzyczy”. W zakresie cech dydaktycznych na uwagę zasługuje stwierdzenie dzieci, że nauczycielka powinna „uczyć bardzo ładnie, uczyć dzieci, jak mają się uczyć oraz długo każdemu [...] dużo tłumaczyć” (Skrzypniak 2007: 117). Kwestie dotyczące dokładnego, przystępnego wyjaśniania poszczególnych zagadnień pojawiły się we wszystkich grupach wiekowych, zostały one jedynie nieco inaczej sformułowane przez badanych. Ponadto daje się odnotować narastające (w poszczególnych grupach) docenianie przez badanych wiedzy, jaką powinien dysponować nauczyciel – a powinna być ona „impionująca, aktualna, głęboka, wszechstronna”. Badani od poziomu szkoły gimnazjalnej wzwyż zwracali także uwagę na rangę relacji nauczyciela z uczniami, które winny znaleźć swoje odzwierciedlenie w dialogu partnerskim. Autor badania konstatuje, że uczniowie cenią u nauczyciela najbardziej cechy osobowe (bycie „ludzkim”, sprawiedliwość, obiektywizm, kreatywność, bycie współdziałającym, kompetentnym, otwartość na dialog, komunikatywność oraz poszanowanie uczniów), wiedzę wychowawczą oraz umiejętność jej swobodnego wykorzystania w bezpośrednich kontaktach z uczniami. Dodaje on również, że na wyższych etapach edukacyjnych bardziej cenione są cechy dydaktyczne, a mniej osobowościowe, chociaż zauważa, że zalety osobowe nauczyciela są eksponowane we wszystkich grupach wiekowych (Skrzypniak 2007: 119, 121).

Wyżej sformułowane konkluzje podobne są do wyników badań i wniosków, wyprowadzonych na ich podstawie przez Karwatowską (2012: 148-170). Badanie, o którym mowa, przeprowadzone zostało w Lublinie wśród 200 uczniów, znajdujących się na II, III i IV etapie kształcenia. Zadaniem badanych było naszkicowanie w formie listu do dowolnego, rzeczywistego lub fikcyjnego, adresata sylwetki nauczyciela, który w sposób szczególny zapisał się w ich życiu. W zgromadzonym materiale badawczym wydzielone zostały grupy domen zawierające cechy i zachowania nauczyciela. W dalszej części artykułu omówiono tylko dwie domeny (nauczania i osobowości), plasujące się najwyżej, biorąc pod uwagę hierarchię ich występowania.

Najczęściej przywoływana przez uczniów szkoły podstawowej (75 proc.), gimnazjalnej (68 proc.) i ponadgimnazjalnej (79 proc.) domena nauczania opiera się na dwóch filarach – kompetencjach merytorycznych (rozległy zakres wiedzy, nie tylko fachowej, lecz także ogólnej) i metodycznych nauczyciela (rozumiale tłumaczy, potrafi w jasny i precyzyjny sposób przekazać posiadaną wiedzę,

motywuje do nauki, prowadzi ciekawe/atrakcyjne, ale też uporządkowane lekcje). Jako cechę pożądaną w tej profesji wymieniono także erudycję. Wizerunkowi nauczyciela profesjonalisty, nauczyciela specjalisty przeciwstawiony został przez gimnazjalistów i uczniów szkół średnich obraz nauczyciela nieudolnego. Mniej krytyczni w ocenie nauczyciela byli uczniowie szkoły podstawowej, dla których nauczyciel był uosobieniem wyłącznie zalet i cnót (Karwatowska 2012: 152–153; 160–162).

Kolejną domeną zaakcentowaną przez uczniów szkół podstawowych (69 proc.), gimnazjalnych (64 proc.) i średnich (6 proc.) była domena osobowości. Badani wszystkich grup wskazywali w sposób bezpośredni lub pośredni na cechy pozytywne i negatywne nauczycieli, przy czym grupa sądów dodatnich była obszerniejsza niż ujemnych. Zauważyć daje się także rozdzźwięk pomiędzy sposobem opisu nauczyciela przez uczniów z II oraz III i IV etapu edukacyjnego. Badani uczniowie szkoły podstawowej wymieniali następujące dodatnie cechy nauczyciela: bycie cierpliwym, dobrym, mądrym, miłym, sympatycznym, szczerym, wesołym i wyrozumiałym. W sądach gimnazjalistów przeważały takie właściwości jak: asertywność, cierpliwość, doświadczenie, bycie ludzkim i sympatycznym, poczucie humoru, pracowitość, sumienność, rzetelność, wyrozumiałość (Karwatowska 2012: 157). Młodzież ze szkół średnich wyliczała następujące zalety nauczyciela: życzliwość wobec uczniów, sprawiedliwość, tolerancyjność, dobroć i poczucie humoru. Zaznaczała też, że nauczyciel nie powinien być ani zbyt wymagający i surowy, ani zbyt pobłażliwy. Ponadto powinien być pracowity, dokładny, systematyczny, ale też w granicach rozsądku, aby nie popadł w pracoholizm, czy przesadny pedantyzm i drobiazgowość (Karwatowska: 163–164).

Podsumowując, we wszystkich grupach wiekowych objętych badaniem na pierwszy plan wysunęła się domena nauczania, związana bezpośrednio z zawodem nauczyciela. Chociaż badani w różnorodny sposób (w zależności od typu szkoły) opisywali kompetencje merytoryczne i metodyczne nauczyciela, to na podstawie ich wypowiedzi można sformułować twierdzenie, że kwalifikacje zawodowe nauczyciela są najbardziej cenione przez uczniów. Na drugim miejscu znalazła się we wszystkich grupach wiekowych domena osobowości. Oznacza to, że sposób bycia nauczyciela rzutuje nie tylko na rodzaj jego relacji z uczniami, lecz także na powodzenie działań dydaktycznych w ogóle. Co więcej, wśród zalet osobowych nauczyciela najczęściej wymienianych przez uczniów z II, III i IV etapu edukacyjnego, znalazło się wiele identycznych cech, takich jak bycie dobrym, miłym, sympatycznym, życzliwym, sprawiedliwym, cierpliwym, wyrozumiałym wobec uczniów.

W kolejnych prezentowanych badaniach, w których uczestniczyli – oprócz uczniów – także studenci kierunków neofilologicznych, przyszli nauczyciele języków obcych, dają się zauważyć nieco inne proporcje rozłożenia cech osobowych i (glotto)dydaktycznych nauczyciela.

Badanie opisane przez Stasiak (2008: 218-220) przeprowadzono wśród 470 osób – uczniów trójmiejskich szkół ponadgimnazjalnych oraz studentów II i III roku studiów w Kolegium Nauczycieli Języków Obcych Uniwersytetu Gdańskiego. Zostali oni m. in. poproszeni o nazwanie pięciu pozytywnych i pięciu negatywnych cech nauczyciela w kolejności uznanej przez nich za stosowną. Wśród cech najbardziej cenionych przez badanych znalazły się kolejno: cierpliwość, opanowanie, takt, wysoka kultura osobista, umiejętność pozostawiania za drzwiami klasy swoich emocji, gotowość do poznawania i tolerowania odrębności w zespole uczniowskim, sprawiedliwość, poczucie humoru, uczniolubność – „żeby nas lubili”. Dopiero na siódmym miejscu, biorąc pod uwagę frekwencję wskazań, widniała umiejętność przekazania wiedzy i komunikatywność (Stasiak 2008: 218). Badani cenili sobie zatem nade wszystko pozytywne cechy osobowościowe nauczyciela, głównie z grupy cech moralnych i charakterologicznych, piętnując jednocześnie najbardziej braki w tym zakresie. O wiele bardziej pobłażliwie oceniali zalety i deficyty natury intelektualnej nauczyciela, odnoszące się głównie do jego kompetencji merytorycznych i metodycznych.

W nurt powyższych rozważań wpisuje się kolejne badanie, które przeprowadzone zostało równolegle w dwóch regionach Polski (w województwach podkarpackim i wielkopolskim) w roku szkolnym/akademickim 2016/2017 przez Miłułkę i Chojnacką-Gärtner (2017a, 2017b, 2018a, 2018b, 2018c). W badaniu uczestniczyło 841 osób, w tym uczniowie będący na II–IV etapie edukacyjnym oraz studenci kierunków neofilologicznych o specjalności nauczycielskiej. Zadanie badanych polegało na udzieleniu pisemnej odpowiedzi na pytania otwarte: „Jaki powinien być „dobry” nauczyciel języka obcego? Jakie powinien posiadać cechy?”. Na podstawie zebranych danych powstał wolicjonalny obraz nauczyciela języka obcego, czyli wskazano cechy, zdaniem uczniów, nieodzowne i pożądane w tym zawodzie. Prawie połowa wszystkich badanych uznała, że „dobry” nauczyciel języka obcego powinien być miły i sympatyczny, a ponadto wyrozumiały, cierpliwy i sprawiedliwy. Powinna go cechować także umiejętność odpowiedniego przekazywania wiedzy i tłumaczenia poszczególnych zagadnień. W oczach respondentów „dobry” nauczyciel powinien mieć poczucie humoru oraz wspierać uczniów. Dopiero na ósmym miejscu, biorąc pod uwagę częstotliwość wskazań, znalazło się

spostrzeżenie, że „dobry” nauczyciel języka obcego powinien dobrze znać język, którego naucza, i perfekcyjnie się nim posługiwać. Pytani podkreślali, że nauczyciel pretendujący do miana „dobrego” nauczyciela powinien odznaczać się kreatywnością, spokojem i opanowaniem, otwartością na innych, mądrością i inteligencją. Z jednej strony powinien być wymagający, z drugiej zaś powinien nieustannie dbać o dobry kontakt z uczniami, a jego nastawienie wobec uczniów powinno być nacechowane życzliwością. Badani wyrazili przekonanie, że „dobry” nauczyciel (języka obcego) to nauczyciel z powołania, „człowiek z pasją / pasjonat swojego przedmiotu”, który „chce być nauczycielem” i który prowadzi lekcje/zajęcia w sposób ciekawy i nieszablonowy, a także motywuje uczniów do nauki (por. Miłułka, Chojnacka-Gärtner 2018c).

Powinnościowy model „dobrego” nauczyciela języka obcego zdominowały cechy osobowościowe, odsuwając na dalszy plan cechy dydaktyczne (charakteryzujące wszystkich nauczycieli bez względu na nauczany przedmiot) i glottodydaktyczne (wyróżniające nauczycieli języków obcych od nauczycieli innych przedmiotów) we wszystkich badanych grupach. Nawet wśród studentów, przyszłych nauczycieli języka obcego, którzy wprawdzie częściej niż uczniowie szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych wskazywali na wagę cech dydaktycznych i przede wszystkim glottodydaktycznych, cechy osobowe eksponowane były najczęściej (por. Miłułka, Chojnacka-Gärtner 2018b).

Uwagi końcowe

Przywołane wyniki badań potwierdzają, że cechy osobowościowe, zaliczane głównie do grup cech moralnych, relacyjnych i charakterologicznych, są dla większości badanych kluczowe w zawodzie nauczyciela (Stasiak 2008; Miłułka, Chojnacka-Gärtner 2018c) lub niemal tak samo ważne jak kwalifikacje zawodowe (Skrzypniak 2007; Karwatowska 2012). W związku z tym, że kwestią bezdyskusyjną jest posiadanie przez nauczyciela dobrze rozwiniętych zdolności dydaktycznych, sprowadzających się do nienagannego poziomu opanowania kompetencji merytorycznych i metodycznych, dalsze rozważania poświęcono wyłącznie osobowości nauczyciela.

Zalety osobowe nauczyciela, przywoływane przez uczniów we wszystkich zaprezentowanych badaniach, można, nawiązując do Okonia (2003: 376), określić mianem „zbiorowych życzeń dzieci i młodzieży” zgłaszanych w ostatniej dekadzie. Do walorów osobowych koniecznych w zawodzie nauczyciela zaliczyli badani: **pozytywne/życzliwe nastawienie do uczniów** (wyrażone przez słowa „bycie ludzkim”, miłym, sympatycznym, dobrym,

życzliwym), **cierpliwość, sprawiedliwość i poczucie humoru**. Zaprezentowane wyniki badań ściśle korespondują z badaniem opisanym przez Putkiewicza (1973: 63–69) prawie pół wieku temu. W przekonaniu uczniów szkół średnich idealny nauczyciel powinien lubić/kochać młodzież, być miły, życzliwy, sprawiedliwy, wyrozumiały, cierpliwy, wymagający, opanowany oraz powinien mieć poczucie humoru. Okazuje się więc, że mimo iż sposób bycia dzisiejszej młodzieży znacznie się różni od usposobienia młodzieży z lat 70. ubiegłego wieku, to bezsprzeczne pozostaje to, że pewne cechy osobowościowe były i są postrzegane przez dzieci i młodzież jako wartość. To właśnie one decydowały i wciąż decydują o „talencie pedagogicznym” osoby wykonującej zawód nauczyciela, o tym, czy jest on dobrym, wzorowym, idealnym nauczycielem. Wśród najbardziej pożądanych cech nauczyciela wysuwają się więc na pierwszy plan właściwości dość ogólne, takie jak „bycie dobrym” (w sensie: życzliwym, łagodnym, serdecznym) (por. Karwatowska 2012: 158).

Życzenia współczesnych uczniów nie różnią się zatem wcale od pragnień uczniów sprzed 50 lat i są tożsame z modelem idealnego nauczyciela-wychowawcy nakreślonym przez pedagogów i psychologów w pierwszej połowie ubiegłego wieku (por. Mihułka 2018). Uczniowie pragną w nauczycielu widzieć człowieka, dobrego człowieka, nauczyciel zaś powinien, jak zauważyła ponad 60 lat temu Grzegorzewska (2002: 66), w uczniu „budzić, rozwijać i wzbogacać zainteresowanie w spojrzeniu na człowieka i w kształtowaniu życzliwej dla niego postawy zawsze i wszędzie, w każdym kontakcie i we współżyciu i we współpracy [...]”.

BIBLIOGRAFIA

- Dawid, J.W. (1959), *O duszy nauczycielstwa*, [w:] W. Okoń (red.), *Osobowość nauczyciela*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, s. 33–51.
- Dzierzbicka, W. (1926), *O uzdolnieniach zawodowych nauczyciela-wychowawcy*, Lwów-Warszawa: Książnica-Atlas.
- Grabias, S. (1994), *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie Skłodowskiej.
- Grzegorzewska, M. (2002), *Listy do Młodego Nauczyciela. Cykl I-III*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Karwatowska, M. (2012), *Autorytety w opiniach młodzieży*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie Skłodowskiej.
- Mihułka, K., Chojnacka-Gärtner, J. (2017a), *Forschungsbericht zum Profil eines „guten“ Fremdsprachenlehrers in der Grundschule*, „Studia Niemcoznawcze”, nr 60, s. 977–992.
- Mihułka, K., Chojnacka-Gärtner, J. (2017b), *Forschungsbericht zum Profil eines „guten“ Fremdsprachenlehrers am Gymnasium*, „Linguodidactica” XXI, s. 205–219.
- Mihułka, K. (2018), *Osobowość nauczyciela a wpływ wychowawczy – ujęcie teoretyczne*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 119–125.
- Mihułka, K., Chojnacka-Gärtner, J. (2018a), *Forschungsbericht zum Profil eines „guten“ Fremdsprachenlehrers in der Oberschule* (w druku).
- Mihułka, K., Chojnacka-Gärtner, J. (2018b), *Forschungsbericht zum Profil eines „guten“ Fremdsprachenlehrers an der Hochschule* (w druku).
- Mihułka, K., Chojnacka-Gärtner, J. (2018c), *A jednak osobowość! „Dobry” nauczyciel języka obcego w świetle wypowiedzi polskich uczniów i studentów* (w druku).
- Okoń, W. (2003), *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Putkiewicz, Z. (1973), *Uczenie się i nauczanie. Czynniki wpływające na efekty nauki szkolnej*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Skrzypniak, R. (2007), *Nauczyciel i uczeń w dobie przemian społecznych – wzajemne oczekiwania*, [w:] E.I. Laska (red.), *Nauczyciel między tradycją a współczesnością*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, s. 116–122.
- Stasiak, H. (2008), *Osobowość nauczyciela a jego autorytet*, [w:] K. Myczko, B. Skowronek, W. Zabrocki (red.), *Perspektywy glottodydaktyki i językoznawstwa. Tom jubileuszowy z okazji 70. urodzin Profesora Waldemara Pfeiffera*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 213–223.
- Suchodolski, B. (1973), *Pedagogika. Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

DR HAB. KRYSZYNA MIHUŁKA, PROF. UR Kierownik Zakładu Glottodydaktyki i Komunikacji Interkulturowej w Instytucie Filologii Germańskiej Uniwersytetu Rzeszowskiego. Jej zainteresowania naukowe obejmują następujące działy: glottodydaktyka (w szczególności kształcenie interkulturowe, kształcenie nauczycieli języków obcych), edukacja i komunikacja interkulturowa, stereotypy i uprzedzenia w postrzeganiu polsko-niemieckim.

Jak uczyć w grupach heterogenicznych?

Poradnik metodyczny dla nauczycieli języków obcych

(na przykładzie polszczyzny)

EWA LIPIŃSKA,
ANNA SERETNY

W krakowskim środowisku glottodydaktyki polonistycznej powstał ostatnio zbiór opracowań zgłębiających liczne aspekty edukacji językowej wśród uczniów w grupach zróżnicowanych pod wieloma względami. Poradnik ten wyraźnie łączy się tematycznie z problematyką podejmowaną w roku 2018 przez autorów „Języków Obcych w Szkole”, dlatego zamieszczamy tu jego szczegółowe omówienie. (Red.)

Heterogeniczność grup uczących się języka obcego nie jest zjawiskiem nowym. Wydaje się jednak, że w ostatnich latach doszło do jego wyraźnego nasilenia. O zróżnicowaniu uczniów decydują nie tylko wiek, płeć, uwarunkowania osobowościowe czy motywacja, lecz także ich kultura, religia, język wyjściowy czy sposób nabywania języka docelowego. Uczniowie mają często również odmienną przeszłość edukacyjną, rozmaite biografie językowe, a także specyficzne potrzeby wynikające bądź ze szczególnych uzdolnień, bądź z występujących u nich dysfunkcji. Czynniki te sprawiają, że możliwości uczących się oraz ich oczekiwania mogą być bardzo różne, co nie znajduje odzwierciedlenia ani w programach nauczania, ani w zasobach pomocy dydaktycznych. Rozwiązania systemowe często powodują pewne spłylenie potrzeb uczniów i zbytnią ich unifikację; znacząco obniżają się również stawiane uczniom wymagania.

W kształceniu glottodydaktyków zagadnieniu heterogeniczności grup uczących się nie poświęca się wiele miejsca. Naprzeciw potrzebom mniej doświadczonych i/lub początkujących nauczycieli¹ wychodzi więc poradnik *Nauczanie języka polskiego jako obcego w grupach heterogenicznych* (pod naszą redakcją). Zawiera on **opis możliwych konfiguracji zróżnicowania grup** i wynikających z nich problemów dydaktycznych, jak również **proponuje konkretne rozwiązania praktyczne**². Mimo że materiał ilustracyjny poradnika dotyczy języka polskiego jako obcego, jesteśmy przekonane, iż pozycja ta może być przydatna uczącym innych języków jako obcych.

Zamysł opracowania poradnika wyrósł z przekonania, że heterogeniczność grup jest zjawiskiem naturalnym. „Autorzy poszczególnych części, czynni dydaktycy, dzielą się w nich wiedzą i doświadczeniami, podsuwają pomysły metod, technik i form pracy, wskazują dodatkową literaturę pomagającą lepiej zgłębić omawiane zagadnienia”³. Wskazują też „na istotę dwubiegunowości w praktyce glottodydaktycznej. Po pierwsze, na mentalne, kulturowe czy językowe podobieństwa uczących się i nauczających. Po drugie, na inwentarze różnic, które zawsze zachodzą na pograniczu językowych światów i zbiorowych

1 Ze względu na szybko zmieniającą się w ostatnich latach rzeczywistość może być także pomocny nauczycielom z dłuższym stażem.

2 Na końcu tekstu podano spis treści zawierający również nazwiska autorów poszczególnych części.

3 Z recenzji dr hab. Małgorzaty Gębki-Wolak.

wyobrażeń⁴. Głównym celem poradnika jest „uwrażliwienie uczących na kwestię różnicowania i przygotowanie ich na trudności, które rodzi nauczanie grup niejednorodnych. Ma im służyć pomocą przy wypracowywaniu odpowiednich do potrzeb strategii działania, inspirować do poszukiwania własnych sposobów i/lub technik nauczania”⁵.

Jedynym opracowaniem przynależnym wyłącznie glottodydaktyce polonistycznej jest otwierający poradnik artykuł poświęcony **uczącemu polszczyzny jako języka obcego**. Zwraca się w nim uwagę na to, że obecnie nauczyciel języka polskiego jako ojczystego i obcego to dwie odrębne specjalności. Ze względu jednak na to, że w ostatnich latach w szkołach rośnie liczba dzieci z migracyjnym życiorysem, nauczyciele polskiego powinni legitymować się podwójnymi kompetencjami, lecz – aby się tak stało – należałoby zmienić system kształcenia. Tekst pokazuje więc, jak mogłoby wyglądać dwutorowe przygotowanie do wykonywania tego zawodu.

Procesy migracyjne sprawiają, że w praktyce glottodydaktycznej coraz częściej mamy do czynienia z dwiema zupełnie różnymi grupami odbiorców. Pierwszą stanowią uczący się, którzy poznają język systemem szkolnym (*foreign language learners*), drugą – osoby, które częściowo nabyły język w sposób naturalny (*second* lub *heritage language learners*). Organizacja kształcenia w taki sposób, by było przyjazne i efektywne dla przedstawicieli obu grup, nie jest sprawą łatwą, gdyż ich umiejętności językowe nawet przy zbliżonym poziomie zaawansowania bywają bardzo różne. W części praktycznej tekstu poświęconego **różnicowaniu uczących się ze względu na sposób opanowania języka** zaprezentowana więc została metoda pracy synchronicznej, którą można wykorzystywać w celu efektywnego uzupełniania braków kompetencji i sprawności uczących się.

Nauczanie **w grupach uczących się o niejednorodnym poziomie zaawansowania**, wynikającym z niejednorodnego stopnia opanowania umiejętności językowych, staje się codziennością w glottodydaktyce. Zjawisko to, chociaż od dawna obecne w edukacji – tak w kraju, jak za granicą – nie było dotąd traktowane z należytą atencją, w tekście zostało więc przybliżone także poprzez ukazanie go na tle systemu pracy w klasach łączonych w szkołach polskich w Polsce. Ponieważ za jedną z negatywnych stron nauczania w grupach o niejednorodnym poziomie zaawansowania uważa się brak odpowiednich pomocy dydaktycznych,

przedstawione zostały możliwości wykorzystania istniejących materiałów i ich adaptacji oraz zalety systemu pracy synchronicznej. W artykule znaleźć można także sugestie dotyczące tworzenia autorskich programów nauczania oraz odpowiedzi konkretnych rozwiązań metodycznych usprawniających działania nauczyciela tak w zakresie organizacji, jak realizacji procesu kształcenia językowego.

Upowszechnianie się idei uczenia się przez całe życie sprawia, że naukę języka podejmuje coraz więcej dorosłych, którzy – niesłusznie – są zazwyczaj uważani za grupę mało zróżnicowaną lub wręcz jednorodną. Tymczasem można wśród nich wyodrębnić cztery przedziały wiekowe odmienne pod wieloma względami, w tym: wykształcenia, biografii językowej, stanu zdrowia. Rzutują one na sposób uczenia się i osiąganę wyniki. W tekście poświęconym **nauczaniu w grupach różnorodnych wiekowo** rozważa się naturę dwóch najstarszych grup uczących się, pokazując jednocześnie rozmaite sposoby pracy z nimi. Szczególnie zaakcentowano sytuacje, kiedy dochodzi do spotkania się w jednej grupie „dorosłych” oraz „seniorów”, omawiając możliwości prowadzenia zajęć w taki sposób, aby uczestnicy kursu uczyli się od siebie, próbowali przełamywać ewentualne bariery wynikające z ograniczeń wiekowych, poznawali język w atmosferze szacunku i wzajemnej tolerancji. „Inwentaryzacja czynników wpływających na proces uczenia się u osób dorosłych (a nawet starych) jest kolejnym powodem, dla którego warto sięgnąć po recenzowany artykuł. Chodzi tu bowiem nie tylko o ludzką pamięć czy nawet rodzaje tej pamięci, ale o typy osobowości, a nawet postawy życiowe”⁶.

Czynniki indywidualne, takie jak: temperament, typ osobowości, tzw. modalność, preferencja półkul mózgowych, silnie warunkują efektywność opanowywania języka. Nauczyciel powinien więc umieć dokonać diagnozy potencjału swoich uczniów za pomocą testów/wywiadów/obserwacji, gdyż pomoże mu to w organizacji pracy, utrzymywaniu dyscypliny, a przede wszystkim – w nauczaniu. Samym uczącym się, którzy nieczęsto są świadomi swoich temperamentów czy modalności, dzięki tej wiedzy łatwiej będzie dobrać i stosować adekwatne strategie uczenia się, a dzięki temu sprawniej przyswajać wiedzę i opanowywać nowe umiejętności. Ponieważ nie istnieją materiały dydaktyczne kierowane do poszczególnych typów uczniów, uczący musi umieć modyfikować te, które już istnieją i są przeznaczone dla danego poziomu

4 Z recenzji dr. hab. Piotra Garcarka.

5 Ze wstępu do poradnika.

6 Z recenzji dr. hab. Piotra Garcarka.

zaawansowania, lub przygotowywać własne. W tekście na ten temat ważne jest pobudzenie nauczyciela do zastanowienia się, czy z powodu swoich cech osobowościowych nie preferuje na zajęciach ograniczonego zestawu metod i technik, co niekorzystnie wpływa na nabywanie wiedzy i umiejętności przez część uczniów⁷.

Nie mniejsze **zróżnicowanie cechuje uczących się języka specjalistycznego (JS)**, gdyż część z nich opanowuje tylko JS, znając daną dziedzinę wiedzy/posiadając pewne umiejętności (profesjoniści), część zaś uczy się go, jednocześnie poznając daną dziedzinę/zdobywając pewne umiejętności (adepti). Uczniów różni nie tylko poziom wiedzy zawodowej, lecz także oczekiwana znajomość i języka specjalistycznego, i ogólnego, co jest zależne od prestiżu i/lub statusu danej profesji. W tekście można znaleźć opisy profili uczących się (profesjonalistów i adeptów) oraz adekwatnych do ich potrzeb sposobów organizacji procesu kształcenia. Przypomina się w nim także o wyraźnej zależności między efektami procesu kształcenia a merytorycznie rozszerzonym przygotowaniem nauczyciela.

Wielu uczących się to **osoby ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi**. Głównym przesłaniem tekstu poruszającego ten temat jest pochodzące z niego sformułowanie: „Nauczyciel, zanim nazwie studenta «dziwnym», leniwym czy nieukiem, powinien zastanowić się, czy jego deficyty i problemy nie należą do jednej z opisanych grup, by spróbować mu pomóc”. W ramach szerokiej kategorii, którą stanowią specjalne potrzeby edukacyjne, artykuł porusza kwestię zaburzeń autystycznych (w tym zespołu Aspergera), mówi o uczących się z ADHD, dysleksją, niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim lub umiarkowanym oraz ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Zaburzenia, które w tekście są ilustrowane krótkimi charakterystykami konkretnych uczniów, mogą mieć bardzo różny przebieg, dlatego też wskazówki dotyczące form pracy mają wyłącznie charakter sugestii, a nie zaleceń.

Nie ulega wątpliwości, że podłożem braku homogeniczności uczących się są również **różnice kulturowe**. Temu zagadnieniu został poświęcony tekst *Między Wschodem a Zachodem*, w którym opisane zostały różne sposoby postrzegania świata, a także sokratejski i konfucjański model nauczania/uczenia się i jego „następstwa” dydaktyczne.

Językowa i kulturowa niejednorodność uczących się może stać się wartością dodaną procesu kształcenia pod warunkiem, że nauczyciele, a za ich przyczyną także uczniowie, będą świadomi tego faktu i wpływających

z niego konsekwencji. Częścią opracowania jest więc zbiór informacji dotyczących różnych krajów świata, z których mogą wywodzić się uczący się. Bez rudymen tarnej „znajomości językowo-kulturowo-religijnych kontekstów, które ich ukształtowały, trudno jest bowiem rozumieć podłoże potencjalnych lub faktycznych problemów lingwistycznych czy kulturowych; nie sposób też unikać na zajęciach tematów, zachowań czy reakcji mogących doprowadzić do sytuacji kryzysowych”⁸. W opisach poszczególnych krajów uwzględniono więc m.in.:

- specyfikę języków używanych na ich terytoriach (kryterium typologiczne i genetyczne);
- specyfikę kulturową (w tym: religijną);
- zwyczaje ważne z punktu widzenia edukacji (np. stosunek do nauczyciela, relacje między kolegami);
- zwyczaje ważne w kontaktach społecznych (np. społeczna pozycja kobiet, tabu językowe, tabu kulturowe).

Informacje te mają ustrzec nauczycieli przed popełnianiem kulturowych faux pas, przed błędnymi czy stereotypowymi generalizacjami, a dzięki obszernej bibliografii zawartej w poradniku bez trudu będzie można poszerzyć wiedzę w tym zakresie.

Dopełnieniem bloku poświęconego nauczaniu w grupach zróżnicowanych pod względem kulturowym jest tekst, w którym pokazano, jak radzić sobie z tym problemem na płaszczyźnie dydaktycznej, stosując podejście zadaniowe oraz trening akulturacyjny. Kluczowym pojęciem tej części jest **międzykulturowa kompetencja komunikacyjna**, którą powinien legitymować się każdy człowiek, a którą można rozwijać w ramach nauki języka obcego.

Tekst zamykający tom poddaje analizie role współczesnego nauczyciela języka obcego. Podstawę rozważań na temat sposobu jego pracy stanowią dokumenty europejskie zawierające opis kompetencji wykonawców tego ciekawego, aczkolwiek niełatwego zawodu.

Mamy nadzieję, że materiały zebrane w tomie *Nauczanie języka polskiego jako obcego w grupach heterogenicznych* będą **użyteczne dla obecnych i przyszłych nauczycieli języków obcych**. Zróżnicowanie uczących się to, jak już wspomniano, zjawisko na stałe wpisane w rzeczywistość dydaktyczną. Czas jednak, by na jego obecność uwrażliwiać i tak przygotowywać do pracy uczących, by potrafili umiejętnie wykorzystywać tkwiący w nim potencjał.

7 Z recenzji dr hab. Małgorzaty Gębki-Wolak.

8 Ze wstępu do poradnika.

SPIS TREŚCI PORADNIKA

- Ewa Lipińska, Anna Seretny *Współczesny polonista – nauczyciel polifunkcyjny czy wyspecjalizowany?*
- Ewa Lipińska, Anna Seretny *Z domu lub ze szkoły – grupy mieszane: uczący się zróżnicowani ze względu na sposób i kontekst opanowania języka*
- Ewa Lipińska *Dwa w jednym – grupy wielopoziomowe: uczący się zróżnicowani pod względem umiejętności językowych*
- Ewa Lipińska, Anna Seretny, Mariola Fiema, Anna Mikulska *Dorośli i seniorzy – grupy różnolite wiekowo: uczący się zróżnicowani ze względu na wiek, wykształcenie i stan zdrowia*
- Anna Seretny, Beata Sałęga-Bielowicz *Profesjoniści i adepci – grupy o niejednakowym poziomie wiedzy zawodowej: uczący się zróżnicowani ze względu na stopień znajomości języka specjalistycznego*
- Ewa Lipińska *Flegmatyczny słuchowiec, choleryczny wzrokowiec... – grupy różnorodne osobowościowo: uczący się o zróżnicowanych temperamentach i modalności*
- Danuta Pukas-Palimąka, Weronika Rodzińska *Nauczanie języka a specjalne potrzeby edukacyjne uczniów: uczący się uzdolnieni, niepełnosprawni, z deficytami poznawczymi i/lub motorycznymi*
- Tamara Czerkies *Między Wschodem a Zachodem – uczący się o zróżnicowanych korzeniach kulturowych*

- Piotr Mirocha *Osobliwości językowo-kulturowe wybranych krajów*⁹
- Marta Bodzioch, Marzena Wawrzeń *Narzędzia rozwijania międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej – podejście zadaniowe i trening akulturacyjny*
- Iwona Janowska *Glottodydaktyk nowej generacji (w świetle dokumentów Rady Europy)*

DR HAB. ANNA SERETNY Adiunkt w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego. Autorka monografii, podręczników oraz licznych artykułów z zakresu glottodydaktyki polonistycznej. W swojej pracy badawczej zajmuje się kompetencją leksykalną uczących się polszczyzny jako języka obcego/drugiego, a także dydaktyką języka odziedziczonego. Interesują ją również wymiar leksykalny polszczyzny jako języka szkolnej edukacji.

DR HAB. EWA LIPIŃSKA Adiunkt w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego, autorka licznych podręczników, artykułów i monografii z zakresu glottodydaktyki oraz emigracji i Polonii. W kręgu jej zainteresowań badawczych znajdują się zagadnienia związane z dwujęzycznością oraz metodyką nauczania języka polskiego jako drugiego, obcego i odziedziczonego, a w szczególności sprawności pisania.

⁹ Autorami zebranych tekstów są słuchacze studiów magisterskich „Nauczanie języka polskiego jako obcego” w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie oraz studenci innych kierunków/specjalności na Uniwersytecie Jagiellońskim, zainteresowani zagadnieniami glottodydaktyki polonistycznej.

Różne biografie edukacyjne, ten sam cel pragmatyczny

Szczególny przypadek doksztalcania nauczycieli języka angielskiego

AGNIESZKA BRYŁA-CRUZ

Artykuł porusza szczególnie trudną kwestię uczenia fonetyki angielskiej w grupie zróżnicowanej pod względem poziomu, wieku oraz wcześniejszej biografii językowej, ale mającej ten sam cel, czyli uzyskanie praw nauczania języka angielskiego na etapie przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Doksztalcanie nauczycieli w tym zakresie musi nie tylko dotyczyć ćwiczenia wymowy, lecz także obejmować zmianę błędnych przekonań o roli wymowy w komunikacji i procesie dydaktycznym.

W wyniku Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej (MEN 2017) zmieniły się wymagania co do kompetencji, które powinien posiadać nauczyciel języka obcego w nauczaniu przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Według paragrafu 12 tego rozporządzenia, prawo do nauczania języka obcego w klasach I–III ma osoba z przygotowaniem pedagogicznym i poświadczoną znajomością danego języka obcego (egzamin) w stopniu co najmniej podstawowym. W paragrafie 30. podano też ustalenie, że nauczyciele przedszkolni (niebędący absolwentami filologii lub nauczycielskiego kolegium językowego), którzy do 31 sierpnia 2020 r. uzupełnią kwalifikacje, będą mogli uczyć tego języka w obecnym miejscu pracy. Takie kwalifikacje można uzyskać na studiach podyplomowych oraz kursach prowadzonych przez akredytowane placówki doskonalenia nauczycieli. O powierzeniu obowiązku nauczania języka obcego poszczególnym osobom decydują dyrektorzy przedszkoli oraz szkół i to oni często sugerują podwładnym nabycie wymaganych uprawnień tak, aby nie było konieczne zatrudnianie osób z zewnątrz. Nauczyciele zaś korzystają z takiej możliwości, chcąc poprawić warunki zatrudnienia i zapewnić sobie większą stabilność w dotychczasowym miejscu pracy.

Okazuje się, że decyzja o włączeniu z dniem 1 września 2015 r. języka obcego nowożytnego (najczęściej jest to język angielski) do minimum programowego dla pięcioletków, a od 1 września 2017 r. – dla pozostałych (również młodszych) przedszkolaków (MEN 2014) może mieć niepokojące implikacje. Nauczyciele przedszkolni i wczesnoszkolni, którzy nie tylko nie są absolwentami filologii angielskiej, lecz także władają angielskim na poziomie zaledwie podstawowym, mogą nabyć uprawnienia do nauczania tego języka na błyskawicznych kursach (zaledwie dwusemestralnych). Oznacza to, że odpowiedzialne zadanie nauczania angielskiego w bardzo wymagającej (o czym się nie pamięta) grupie najmłodszych uczniów niezmiennie często powierza się osobom słabo przygotowanym merytorycznie i metodycznie. Ponadto sami nauczyciele uważają, że dzieci przedszkolne mogą być uczone przez mniej kompetentną osobę. Na podstawie przeprowadzonej przeze mnie ankiety w grupie 32 nauczycieli można wywnioskować, że z uczniem dzieckiem niektórzy z nich czują się bezpiecznie, gdyż często przyznają:

„Niestety, nie czuję się na siłach, aby być nauczycielem w innej grupie wiekowej niż przedszkole”. Nauka języka obcego małych dzieci odbywa się głównie przez mówienie, co wymaga podawania wzoru do naśladowania, do powtarzania słów i zdań. W związku z tym od nauczyciela wymaga się szczególnie poprawnej wymowy – wręcz wzorcowej. Doskonalenie wymowy oraz szeroko pojęta edukacja z zakresu fonetyki, obejmująca również stosunek do uczenia wymowy, są zatem niezmiernie istotne.

W świetle badań empirycznych jedną z głównych przyczyn, dla których nauczyciele języka angielskiego rezygnują z nauczania wymowy, jest przekonanie, że jest ono trudne, a przy tym mało efektywne (Waniek-Klimczak 2014; Derwing i Munro 2014; Szpyra-Kozłowska 2017). Nauczyciele często uważają, że sprawność fonetyczna sama w sobie nie jest priorytetem, i dlatego poświęcają jej znacznie mniej czasu niż rozwijaniu pozostałych kompetencji językowych (Baran-Łucarz 2006; Henderson, Frost, Tergujeff i in. 2012). Oprócz cennego czasu, nauczycielom brakuje również pewności siebie, wynikającej z braku wiedzy, jak ćwiczyć wymowę (najtrudniej bowiem uczyć czegoś, w czym nie czujemy się kompetentni), albo są oni błędnie przekonani, że wymowy powinni uczyć jedynie rodzimi użytkownicy języka angielskiego (Burns 2006; Foote i in. 2011). Przekonania i tok myślenia nauczycieli, określane w literaturze jako *teacher cognition* (Borg 2012), mają ogromny wpływ na proces uczenia oraz osiąganego celu. Sposób postrzegania roli wymowy i jej miejsca w programie nauczania rzutuje na podejmowane przez nauczycieli praktyki edukacyjne, m.in. na marginalne traktowanie fonetyki. Kluczową sprawą staje się wobec tego integralne podejście do kształcenia nauczycieli. Ćwiczenie różnych zagadnień wymowy angielskiej, trenowanie percepcji oraz produkcji dźwięków i prozodii musi iść w parze nie tylko z wiedzą metodyczną, lecz także ze zmianą błędnych przekonań dotyczących podejścia do nauczania wymowy.

W niniejszym artykule chciałabym podzielić się doświadczeniem prowadzenia kursu fonetycznego dla przyszłych nauczycieli języka angielskiego (absolwentów kierunków innych niż anglistyka), którzy zdecydowali się na studia podyplomowe w celu sprostania wymogom wspomnianych rozporządzeń o kwalifikacjach nauczycieli. Omawiana przeze mnie grupa studentów (doszkalać się nauczycieli) jest specyficzna pod względem biografii edukacyjnej w zakresie angielskiego i różnicowania wieku. W grupie znalazły się osoby w przedziale wiekowym od 25 do 50 lat (72 proc. w przedziale 30–39 lat), a czas nauki angielskiego wynosił od półtora roku do 20 lat (średnia 8,5 roku). W jednym przypadku kontakt z angielskim stanowiły jedynie studia podyplomowe i kurs

przygotowujący do nich. Większość osób naukę pobierała w szkołach publicznych, niekiedy również na lekcjach indywidualnych i w szkołach językowych. Świadomość spoczywającej na mnie odpowiedzialności stała się główną motywacją do napisania tego artykułu, który być może okaże się przydatny innym osobom zaangażowanym w doksztalcanie nauczycieli. Chcę pokazać, w jaki sposób można ich holistycznie przygotowywać, aby nie tylko sami byli dobrym modelem dla swoich uczniów, lecz także wiedzieli, jak i czego uczyć, potrafili krytycznie ocenić dostępne na rynku materiały oraz dokonali radykalnej zmiany sposobu myślenia w zakresie nauczania wymowy. Tylko wówczas będą w stanie przekazać uczniom zarówno wiedzę, jak i swoje przekonania, a tym samym uwrażliwić ich na jakże istotny element sprawności komunikacyjnej, którym jest zrozumiała wymowa (Celce-Murcia i in. 2010).

Zmiana sposobu myślenia o nauczaniu wymowy

Na temat nauczania wymowy funkcjonuje wiele błędnych przekonań i to właśnie one często są źródłem niewłaściwego podejścia nauczycieli. Podczas prowadzenia kursu postawiłam sobie za cel zmodyfikowanie sposobu myślenia swoich studentów w tym zakresie. Jak wspomniałam, stanowili oni grupę niejednorodną pod względem czasu i sposobu wcześniejszej nauki angielskiego, ale podobną, jeśli chodzi o utrwalone schematy błędnego postrzegania dydaktyki wymowy. Mogłam się o tym przekonać zarówno podczas rozmów nieformalnych oraz na forum grupy, jak i z ankiety przeprowadzonej wśród studentów. Poniżej omawiam cztery zasady, które warto wytworzyć w myśleniu nauczycieli, szczególnie tych, którzy reprezentują różny poziom znajomości języka a na zajęcia doszkalające przynoszą własny bagaż doświadczeń edukacyjnych.

1. Nigdy nie jest za wcześnie na nauczanie wymowy (niedoceniony potencjał dzieci)

Jednym z mitów dotyczących nauczania wymowy jest to, że jest ona „zbyt skomplikowana, onieśmielająca i trudna do wyjaśnienia”, i dlatego nie powinno się jej uczyć na najniższych poziomach (Jones 2018: 372). Zaskakujący jest brak logiki takiego podejścia, gdyż gramatyka angielska jest również dużym wyzwaniem dla uczących się tego języka, a mimo to od samego początku kładzie się nacisk na jej przyswajanie. Nie kwestionuje się przy tym licznych różnic pomiędzy obydwojema systemami językowymi (rodzimy i docelowy), obowiązujących reguł i wyjątków od nich. Ważne jest zatem, aby tłumaczyć (przyszłym) nauczycielom angielskiego, że nigdy nie jest za wcześnie na naukę wymowy i że najmłodsi uczniowie nie tylko sprostają zadaniu, lecz także odniosą wiele

korzyści wynikających z ich wieku, takich jak elastyczność narządów mowy, zdolność imitacji, brak zahamowań i strachu przed ewentualną porażką, które częściej można spotkać u dorosłych (Walsh i Diller 1981). Wymowy należy uczyć od samego początku, w przeciwnym bowiem razie, gdy w końcu uczniowie będą poddawani treningowi fonetycznemu na późniejszych etapach edukacji, nie będzie to nauka, lecz żmudna eliminacja błędnych nawyków, która wymaga o wiele więcej wysiłku i jest frustrująca (Chela-Flores 2001).

2. Wymowę można ćwiczyć, ucząc innych elementów językowych (niedoceniony potencjał gramatyki, słownictwa, pisania i czytania)

Kolejną ważną zasadą uczenia wymowy jest integrowanie jej z innymi podsystemami języka. Nadal panuje fałszywe przekonanie, że fonetyka stanowi odrębną sprawność, a komponent fonetyczny w podręcznikach jest pomijany jako mniej istotny (bo znikomy). Zapomina się, że wymowę można ćwiczyć nie tylko w sposób eksplicytny, lecz także jako część sprawności mówienia, rozumienia ze słuchu, gramatyki, słownictwa, a nawet pisania (Gilbert 2010; Jones 2016). Poniższe przykłady ilustrują naturalną integrację wybranych aspektów angielskiej wymowy – problematycznych dla Polaków, a bardzo istotnych dla efektywnej komunikacji – z treściami gramatycznymi (a–c) oraz słownictwem (d).

- a. Poprawną artykulację welarnej głoski nosowej /ŋ/ w wygłosie (bez /k, g/), np. *sitting* /brɪŋ/, *bring* /sɪtɪŋ/, *king* /krɪŋ/ można ćwiczyć przy omawianiu wszystkich czasów ciągłych, w których zawsze występuje forma gerundialna (*I'm writing*, *You've been running* itp.). Jestem przekonana, że gdyby nauczyciele od samego początku oprócz poprawności gramatycznej kontrolowali również wymowę czasowników z końcówką *-ing* i nie dopuszczali form typu **/sɪtɪŋk/*, wówczas nie trzeba byłoby eliminować tych błędów na zajęciach z fonetyki na studiach anglistycznych. W uczeniu najmłodszych dzieci wykorzystuje się piosenki i wierszyki oraz proste zdania, dlatego od początku pojawia się czas Present Continuous (np. *Three little monkeys jumping on the bed*, *We're going on a bear hunt*, *The ants go marching one by one*) i to też należy wykorzystać do ćwiczeń poprawnej wymowy.
- b. Prawidłowa intonacja w pytaniach ogólnych i szczegółowych – przy omawianiu każdego czasu gramatycznego wyjaśnia się reguły tworzenia pytań (przez inwersję lub za pomocą czasownika posiłkowego). Wyróżnia się też pytania ogólne oraz szczegółowe

i dużo czasu przeznaczają się na poprawne konstruowanie pytań. Niestety poprawność ogranicza się jedynie do formy gramatycznej. Mimo że nawet ćwiczenia pisemne odczytuje się później na głos, całkowicie pomija się kwestię doboru prawidłowej intonacji (wznosząco-opadającej lub opadająco-wznoszącej) i uczniowie przenoszą na angielski intonację polską (wznoszącą).

- c. Dyftong /əʊ/ – przeczenie *don't* i *won't* – bywa zwykle zniekształcany i redukowany do monoftongu (**/dɒnt/ */wɒnt/*). Można zwracać uwagę na ten problem i poprawiać wymowę, ilekroć ćwiczone są przeczenia w czasie Present Simple i Future Simple/Continuous.
- d. Głoski międzyzębowe /θ/ i /ð/ – powinny być od samego początku zintegrowane z nauczaniem słownictwa. Pojawiają się zwykle na pierwszych lekcjach przy nauce liczenia (*one, two, three*), zwrotów grzecznościowych (*thank you*) czy nazw członków rodziny (*grandmother, father, brother*). Ucząc tych słów, należy od początku zwracać uwagę na formę i dopilnować prawidłowego miejsca artykulacji. Międzyzębowe głoski szczelinowe nie występują w języku polskim, lecz po odpowiednim zdemonstrowaniu przez nauczyciela i prostej instrukcji („włóż język między zęby”) nawet kilkuletnie dziecko bez problemu opanuje ich wymowę. Miałam okazję sprawdzić to zarówno u swojego sześciolatniego syna, jak i innych dzieci w wieku przedszkolnym. Należy dodać, że przedszkolaki nie tylko szybko nauczyły się nowych głosek, ale miały przy tym dużo radości. Wykorzystanie lusterka, aby dzieci nie tylko słyszały dźwięk, lecz także obserwowały ruchy artykulacyjne, wprowadza element zabawy, a dodatkowe zaangażowanie sensoryczne wzmacnia efektywność uczenia się.

Zintegrowane podejście do nauczania fonetyki daje wiele korzyści i pokazuje, że wymowa nie jest zjawiskiem oderwanym od procesu komunikacji (McMullan 1988; Gilbert 2010). Może być ona zatem ćwiczona regularnie na każdej lekcji, co jest bardziej efektywne niż intensywny, lecz sporadyczny trening skoncentrowany na samej wymowie (na co i tak nauczyciele nie mają z reguły czasu). W „idealnym” świecie dydaktyki języka angielskiego wymowa byłaby tak zintegrowana z procesem nauczania języka, że uczniowie ćwiczyliby tę umiejętność łącznie z gramatyką i ze słownictwem zawsze wtedy, gdy mówią (Jones 2017). Należy zatem uświadamiać przyszłych nauczycieli, aby właśnie w taki sposób podchodzili do nauczania wymowy już od samego początku, bez względu na wiek swoich uczniów.

3. Transkrypcja fonetyczna nie może być zastępowana zwykłym zapisem ortograficznym (niedocenione narzędzie nauczania wymowy)

Zjawiskiem niepokojącym są coraz częściej pojawiające się na rynku polskim publikacje dla dzieci (pięknie ilustrowane słowniki, bajki, legendy) stosujące tzw. uproszczoną wymowę angielską. We wstępie do jednej z nich zespół redakcyjny zapewnia: „Z uwagi na duże problemy dzieci z «czytaniem» klasycznego zapisu fonetycznego pozwoliliśmy sobie na zastosowanie uproszczonej jego postaci, coraz bardziej zresztą popularnej” (*Wielki ilustrowany słownik angielsko-polski dla dzieci i młodzieży*). Twierdzenie, że transkrypcję fonetyczną można zastąpić zwykłym zapisem ortograficznym, jest błędne i niebezpieczne w skutkach, i takie przekonanie trzeba eliminować u nauczycieli angielskiego. Po pierwsze, takie zastępowanie jest przeoczeniem wspomnianego potencjału dzieci, które szybko i chętnie przyswajają symbole fonetyczne (Szpyra-Kozłowska 2015), o ile oczywiście wprowadza się je stopniowo i w atrakcyjny sposób. Korzyści wynikających ze stosowania transkrypcji w dydaktyce fonetyki od samego początku jest wiele (zob. np. Mompean 2015). Warto wspomnieć, że w kontekście nauczania dzieci najbardziej efektywne jest podejście multisensoryczne, a dzięki używaniu transkrypcji dzieci mogą nie tylko usłyszeć dźwięki, lecz także je zobaczyć, pokazać gestem, symbolicznie dotknąć (gdy są na planszy wycięte z tektury) albo własnoręcznie sporządzić – pokolorować, narysować, ulepić z plasteliny czy ułożyć z włóczki.

Po drugie, nie istnieje uproszczona postać alfabetu fonemicznego, a polskie litery nie są w stanie adekwatnie reprezentować angielskich dźwięków ani pod względem jakościowym (np. rozróżnienie długości samogłosek), ani ilościowym (dźwięków jest więcej niż liter). Ponadto niektórych fonemów nie można zapisać inaczej niż tylko za pomocą transkrypcji, np. wspomniane nosowe /ŋ/ i międzyzębowe /θ/ oraz /ð/. W jaki sposób zatem problem ten został rozwiązany w publikacjach z „uproszczoną” wymową? W słowie *brother* /ð/ zastąpiono /d/ */brader/, dźwięk /θ/ w *three* zapisano jako /f/ */fri/, /ŋ/ w *swing* to po prostu kombinacja liter /ng/ */sling/. Trzy różne dźwięki /ʌ/, /æ/ i /a:/ zaprezentowano przy pomocy polskiej litery /a/, neutralizując zupełnie istotne kontrasty samogłoskowe, np. *nuts* */nats/, *tomato* */tomatou/, *blackberry* */blakberi/. Brak jest konsekwencji w stosowanym zapisie i np. dźwięk /ɪ/ zapisany jest jako /i/ lub /y/, np. *drinks* /drinks/, *fishmonger* /fyszmange/. Już na podstawie tych kilku przykładów (a jest ich o wiele więcej) łatwo można zaobserwować, że nie mamy tu do czynienia z zapisem uproszczonym, lecz po prostu

niepoprawnym i niepełnym (brak akcentów wyrazowych). Skutkuje on tworzeniem złych nawyków, utrwalaniem błędnych form i zamiast uwrażliwiać uczniów na odrębny system dźwięków w języku obcym, tworzy iluzję, że tych różnic praktycznie nie ma.

4. Prawidłowa wymowa jest istotna dla zrozumiałej komunikacji i wizerunku osoby mówiącej

Zagadnienie, które omawiam na końcu, jest tak naprawdę kluczowe wobec wszystkich wcześniejszych. Jeśli nauczyciel nie będzie przekonany, że wymowa jest tak samo ważna jak gramatyka i słownictwo, nie będzie starał się korygować wymowy własnej ani nie będzie widział potrzeby jej uczenia, o transkrypcji nie wspominając. Motywująco działa zwykle skrótowe zapoznanie uczniów z badaniami empirycznymi dotyczącymi percepcji angielszczyzny z obcym akcentem. Wielu nauczycieli nie zdaje sobie sprawy, że poprawna wymowa nie jest jedynie kwestią estetyczną czy fakultatywną, ale ma kluczowe znaczenie dla efektywnej komunikacji oraz tworzy wizerunek mówiącego. W świetle literatury (Lippi-Green 1997; Moyer 2013), osoby, w których angielszczyźnie pojawia się silny obcy akcent, są z reguły postrzegane jako mniej inteligentne i mniej kompetentne niż te, których mowa jest bliższa standardowej. Niepoprawna wymowa może wywoływać efekty niepożądane, takie jak irytacja czy rozbawienie, i wpływać na wiarygodność osoby mówiącej. Z własnego doświadczenia wiem, że przywołanie na zajęciach z fonetyki tego typu badań i uświadomienie uczniom mechanizmów stereotypowego postrzegania obcego akcentu, a nawet dyskryminacji na tym tle (Baugh 2003), ma efekt motywujący i uwrażliwia ich na tę płaszczyznę znajomości języka. Uważam, iż na pracownikach naukowych spoczywa wręcz obowiązek, aby wyniki najnowszych badań (opartych na eksperymentach i prowadzonych w różnych krajach) przekazywać studentom, szczególnie przyszłym nauczycielom, eliminując tym samym przepaść pomiędzy teorią (literatura fachowa) a praktyką (uczenie wymowy a raczej jego brak).

Wielu nauczycieli polega na własnym doświadczeniu i nie ćwiczy wymowy, gdyż nikt jej nie ćwiczył z nimi. W przeprowadzonej przeze mnie na końcu kursu anonimowej ankiecie, w odpowiedzi na pytanie: „Czy Pani zdaniem zajęcia z wymowy angielskiej były potrzebne w programie studiów podyplomowych?”. 100 proc. uczestniczek kursu udzieliło twierdzącej odpowiedzi opatrzonej komentarzem typu: „Uzmysłowiły mi, jak dużo błędów popełniałam i pomogły mi je skorygować”, „Fonetyka powinna być poruszana wcześniej”, „Od samego początku moglibyśmy uczyć się poprawnej wymowy”, „Zajęcia

uświadomiły mi wiele rzeczy, o których nikt nigdy nam nie mówił”, „Wcześniej nikt nie zwracał uwagi na błędy językowe, każdy nauczyciel mówił inaczej, wymowa prostych wyrazów była cały czas zmieniana, mam wrażenie, że nawet nauczyciele nie wiedzieli, jak mają wymawiać, akcent był zły”, „Byłam bardzo zdziwiona, jak wiele słów wymawiam źle”, „Te zajęcia ukazały mi, na co muszę zwrócić szczególną uwagę” itp. Uzmysłowanie sobie roli wymowy w komunikacji i zrozumienie, że zaniedbywany obszar ma poważne konsekwencje dla szeroko rozumianej kompetencji językowej nauczyciela są jednak możliwe i bardzo cieszyły mnie następujące komentarze studentów po odbytych kursie: „Prawidłowa wymowa jest podstawą nauki języka, trzeba z nią zapoznawać uczniów od najmłodszych lat”, „Wymowa (prawidłowa wymowa) jest kluczowym elementem w znajomości języka, szczególnie jeśli w przyszłości zamierzamy uczyć innych”, „Nauczyciel musi dobrze mówić, nie wyobrażam sobie, aby nauczyciel nie umiał wymówić poprawnie chociażby *th*”.

Zmiana sposobu myślenia kandydatów na nauczycieli musi iść w parze z odpowiednim przygotowaniem merytorycznym. Aby mogli rzetelnie uczyć wymowy, muszą najpierw uświadomić sobie popełniane błędy i sami popracować nad ich eliminacją. Nieodzwonne jest też zapoznanie studentów z alfabetem fonetycznym i zademonstrowanie jego korzyści poprzez używanie go na każdych zajęciach. Dokształcani nauczyciele powinni też otrzymać wskazówki, jak mogą ćwiczyć fonetykę i zwiększyć ekspozycję na mowę angielską w domu, a nawet w trakcie przemieszczania się (nauczanie mobilne, zob. Bryła-Cruz 2017; Bryła-Cruz 2018). Ten etap, kiedy nauczyciel sam doskonali swoją wymowę, jest ważny i konieczny, gdyż nie tylko pomoże mu stać się lepszym wzorcem, ale też lepiej zrozumieć potrzeby swoich przyszłych uczniów oraz ocenić efektywność różnych technik (nauczyciel ma szansę przetestować je na sobie, a potem może w sposób wiarygodny doradzić uczniom). Z powodu braku czasu prowadzony przeze mnie trening nauczycieli obejmował jedynie najbardziej istotne dla komunikacji aspekty fonetyczne (zarówno segmentalne, jak i prozodyczne). Ważne jest, aby nauczyciele wiedzieli, które zagadnienia należy traktować priorytetowo oraz jak stymulować uczniów do pracy indywidualnej, a w grupach najmłodszych włączyć w proces edukacyjny rodziców dzieci.

W artykule podjęto szczególnie trudną kwestię uczenia fonetyki angielskiej w grupie zróżnicowanej pod względem poziomu, wieku oraz wcześniejszej biografii językowej, ale mającej ten sam cel, czyli uzyskanie praw nauczania języka angielskiego na etapie przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Omówione tu cztery zasady-filary, na

których powinno się opierać myślenie nauczycieli angielskiego w zakresie wymowy mogą zainspirować przyszłych nauczycieli. Warto pamiętać, że na zmianę myślenia nigdy nie jest za późno, a dopasowanie się do zmian w uczeniu powinno się zacząć właśnie w sferze kognitywnej.

BIBLIOGRAFIA:

- Baran-Łucarz, M. (2006), *Prosto w oczy – fonetyka jako „Michalek” na studiach filologicznych?*, [w:] W. Sobkowiak, E. Waniek-Klimczak (red.), *Dydaktyka fonetyki języka obcego w Polsce. Referaty z szóstej konferencji naukowej Mikorzyn, 8–10 maja 2006*, Konin: PWSZ w Koninie, s. 7–17.
- Baugh, J. (2003), *Linguistic profiling*, [w:] S. Makoni, G. Smitherman, A. Ball, A. Spears (red.), *Black linguistics: language, society and politics in Africa and Americas*, London: Routledge, s. 155–168.
- Borg, S. (2012), *Current approaches to language teacher cognition research: A methodological analysis*, [w:] R. Barnard, A. Burns (red.), *Researching Language Teacher Cognition and Practice: International Case Studies*, Bristol: Multilingual Matters, s. 11–29.
- Bryła-Cruz, A. (2017), *Autentyczne teksty słuchane w nauczaniu pragmatyki*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 4–8.
- Bryła-Cruz, A. (2018), *Authentic podcasts as a linguistic and cognitive resource for advanced learners of English*, [w:] J. Pitura, S. Shauro (red.), *CALL for Mobility. Studies in Computer Assisted Language Learning*, Berlin: Peter Lang, s. 171–193.
- Burns, A. (2006), *Integrating research and professional development on pronunciation teaching in a national adult ESL program*, „TESL Reporter”, nr 39, s. 34–41.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D., Goodwin, J. (2010), *Teaching pronunciation: A course book and reference guide* (2nd ed.), New York, NY: Cambridge University Press.
- Chela-Flores, B. (2001), *Pronunciation and language learning: an integrative approach*, „International Review of Applied Linguistics in Language Teaching”, nr 39 (2), s. 85–101.
- Derwing, T., Munro, M. (2014), *Once you have been speaking a second language for years, it's too late to change your pronunciation*, [w:] L. Grant (red.), *Pronunciation Myths: Applying Second Language Research to Classroom Teaching*, Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, s. 34–55.
- Foote, J.A., Holtby, A.K., Derwing, T.M. (2011), *Survey of the teaching of pronunciation in adult ESL programs in Canada, 2010*, „TESL Canada Journal”, nr 29 (1), s. 1–22.
- Gilbert, J. (2010), *Pronunciation as orphan: what can be done?*, „Speak Out!”, nr 43, s. 3–7.
- Henderson, A.D. i in. (2012), *The English Pronunciation Teaching in Europe Survey: selected results*, „Research in Language”, nr 10 (1), s. 5–27.

- Jones, T. (red.) (2016), *Pronunciation in the Classroom: the Overlooked Essential*, Alexandria, VA: TESOL.
- Jones, T. (2017), *Pronunciation with other areas of language*, [w:] O. Kang, R.I., Thomson, J.M. Murphy (red.), *The Routledge Handbook of Contemporary English Pronunciation*, New York, NY: Routledge, s. 370–384.
- Lippi-Green, R. (1997), *English with an Accent. Language, Ideology, and Discrimination in the United States*, Devon: Biddles Ltd.
- McMullan, J. (1988), *Finding Time for the Phonetic Alphabet*, „Modern English Teacher”, nr 15 (3), s. 9–12.
- MEN (2014) Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. poz. 803).
- MEN (2017) Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz.U. poz. 1575).
- Moyer, E. (2013), *Foreign Accent: The Phenomenon of Non-Native Speech*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Mompean, J. (2015), *Phonetic notation in foreign language teaching and learning: potential advantages and learners' views*, „Research in Language”, nr 13 (3), s. 292–314.
- Szpyra-Kozłowska, J. (2015), *Pronunciation in EFL instruction: A Research-Based Approach*, Bristol-Buffalo-Toronto: Multilingual Matters.
- Szpyra-Kozłowska, J. (2017), *Nauczanie wymowy angielskiej w szkole – próba diagnozy. Porady fonodydaktyczne dla nauczycieli*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 29–34.
- Waniek-Kimczak, E. (2013), *It's all in teacher's hands: English pronunciation teaching*, [w:] D. Gabryś-Barker, E. Piechurska-Kuciel, J. Zybert (red.), *Investigations in Teaching and Learning Languages. Studies in Honour of Hanna Komorowska*, Heidelberg: Springer Verlag, s. 245–260.
- Walsh, T, Diller, K. (1981), *Neurolinguistic considerations on the optimum age for second language learning*, [w:] K. Diller (red.), *Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude*, Rowley, MA: Newbury House Publishers, s. 3–21.
- *Wielki ilustrowany słownik angielsko-polski dla dzieci i młodzieży* (2015), praca zbiorowa, Wydawnictwo Feniks.

DR AGNIESZKA BRYŁA-CRUZ Adiunkt w Zakładzie Fonetyki i Fonologii Instytutu Anglistyki na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Jej zainteresowania naukowe to dydaktyka wymowy, percepcja angielszczyzny z obcym akcentem przez rodzimych użytkowników języka angielskiego oraz rola wymowy w rozumieniu tekstów słuchanych.

Komunikacja, czyli co jest najważniejsze na egzaminie ósmoklasisty

MAGDALENA PATER

W kwietniu 2019 r. uczniowie klas VIII po raz pierwszy przystąpią do egzaminu ósmoklasisty. Test ma sprawdzić, w jakim stopniu opanowali oni na dwóch pierwszych etapach edukacyjnych materiał określony w podstawie programowej. Egzamin stawia przed uczniami wysokie wymagania.

Najważniejsze, a zarazem najtrudniejsze umiejętności sprawdzane na egzaminie to: analiza i interpretacja tekstów, przetwarzanie informacji – opierające się na znajomości leksyki i gramatyki języka angielskiego – oraz samodzielne tworzenie form pisemnych. Niektóre typy zadań pojawiają się na egzaminie dla tej grupy wiekowej po raz pierwszy. Czasu na przygotowania jest coraz mniej, należy więc dobrze zaplanować pracę w klasie VIII i zastanowić się, w jaki sposób pracować z uczniami młodszych klas, aby egzamin nie był dla nich problemem w przyszłości.

Egzamin ósmoklasisty – podstawowe informacje

Egzamin został szczegółowo omówiony w informatorach Centralnej Komisji Egzaminacyjnej¹, na stronach której nauczyciele, uczniowie i rodzice mogą się też zapoznać z pokazowymi arkuszami egzaminacyjnymi. Jak naprawdę będzie jednak wyglądał egzamin, przekonamy się dopiero 17 kwietnia 2019 r., gdy zostanie przeprowadzony po raz pierwszy.

BUDOWA ARKUSZA

Arkusz egzaminacyjny będzie się składał z pięciu części. Znajdą się w nim zadania sprawdzające rozumienie ze słuchu, znajomość funkcji językowych, rozumienie tekstów pisanych, znajomość środków językowych oraz tworzenie wypowiedzi pisemnych. Będą to zarówno zadania zamknięte (takie, w których uczeń wybiera odpowiedź spośród podanych), jak i otwarte, wymagające od ucznia sformułowania własnej odpowiedzi. Te ostatnie pojawią się w każdej części egzaminu. W sumie uczniowie będą mieli do wykonania 14 poleceń, w tym jedno polegające na napisaniu krótkiego (od 50 do 120 słów) tekstu informacyjnego. Standardowy czas egzaminu wynosi 90 minut.

¹ Informatory o egzaminie ósmoklasisty z poszczególnych języków nowożytnych są dostępne na stronie CKE pod adresem: <https://cke.gov.pl/egzamin-osmoklasisty/informatory/> – przyp. red.

Egzamin w liczbach

90 – to czas trwania egzaminu w minutach

5 – z tylu części będzie się składał egzamin

14 – tyle zadań znajdzie się w arkuszu egzaminacyjnym

40 – to procentowy udział zadań otwartych na egzaminie

60 – tyle punktów maksymalnie będzie można uzyskać na egzaminie

POZIOM EGZAMINU

Egzamin będzie przeprowadzany na takim samym poziomie dla wszystkich ósmoklasistów, bez względu na to, jak długo się uczyli danego języka (czy naukę języka obcego nowożytnego, który wybrali na przedmiot egzaminacyjny, kontynuowali po pierwszym etapie edukacyjnym, czy był to ich drugi język, którego uczyli się dopiero od VII klasy). Wybór języka obcego zdawanego na egzaminie należy do ucznia, warunek jest tylko jeden – musi to być język nauczany w szkole jako obowiązkowy. Jeśli dodamy do tego zapisany w podstawie programowej wymóg kontynuacji nauki pierwszego języka obcego oraz poziom językowy, jaki uczeń powinien osiągnąć w przypadku pierwszego języka na zakończenie drugiego etapu edukacji, to rezultat jest oczywisty. Można śmiało zakładać, że większość ósmoklasistów wybierze na egzaminie język angielski. Tym bardziej że wspomniany poziom, określony za pomocą europejskiego systemu opisu kształcenia językowego, to A2+ w zakresie umiejętności produktywnych, polegających na reagowaniu językowym i tworzeniu wypowiedzi oraz B1 w zakresie umiejętności receptywnych, umożliwiających rozumienie wypowiedzi. Zestresowanych ósmoklasistów z rocznika przystępującego do egzaminu po raz pierwszy powinno nieco uspokoić to, że taki poziom będzie obowiązkowy od 2022 r., bo wtedy do egzaminu podejść uczniowie, którzy od początku swojej edukacji na drugim etapie realizują nową podstawę programową. W okresie przejściowym, w latach 2019–2021, będą obowiązywały wymagania obniżone do poziomów A2 dla umiejętności produktywnych oraz A2+ dla umiejętności receptywnych.

NOWE WYMAGANIA

Dla ósmoklasistów będzie to pierwszy egzamin w życiu. W dodatku nie będzie to egzamin łatwy z uwagi na dużą liczbę zadań otwartych, do których uczniowie, realizujący w klasach I–VI „starą” podstawę programową, nie są przyzwyczajeni.

Najczęstszym typem zadania otwartego, z jakim zetkną się uczniowie na egzaminie ósmoklasisty, będzie

zadanie polegające na uzupełnianiu luk i wymagające odnalezienia w nagraniu lub czytany tekście określonych informacji. Jednakże nie chodzi o proste wyselekcjonowanie odpowiednich treści. Uczeń powinien zrozumieć tekst, przetworzyć otrzymane informacje i odnaleźć w swoim zasobie gramatyczno-leksykalnym właściwe słowa, a następnie je zapisać. Wydaje się, że najwięcej trudności przysporzą uczniom tego typu zadania znajdujące się w części badającej rozumienie ze słuchu. W czasie przerw pomiędzy nagraniami (teksty zostaną odtworzone dwukrotnie) uczniowie będą mieli niewiele czasu na przeprowadzenie skomplikowanego procesu myślowego.

Standarowym przykładem zadania wymagającego przetworzenia informacji, czyli mediacji językowej, jest zadanie polegające na uzupełnianiu luk w języku polskim na podstawie tekstu w języku angielskim. To trudne ćwiczenie, wymagające od zdających operowania dwoma językami. Osoby nieznające założeń nowej podstawy programowej mogą zadawać sobie pytanie, czemu ma służyć tego typu zadanie, ale dla znających te założenia cel wydaje się oczywisty – uczeń powinien potrafić przekazać osobie nieznającej języka obcego informację, jakie pozyskał w tym języku: usłyszał lub przeczytał. Czyli jeśli wysłuchał w szkole ciekawego nagrania, obejrzał ciekawy program w języku angielskim, to powinien potrafić opowiedzieć o nim w domu rodzicom. Jeśli wybiera się z rodzicami na wycieczkę zagraniczną, to powinien być w stanie odnaleźć na anglojęzycznych stronach internetowych informacje o cenach biletów wstępu do lokalnych atrakcji turystycznych i przekazać te wiadomości rodzicom.

Przetwarzania informacji będzie wymagała także wypowiedź pisemna. Ósmoklasiści będą pisać e-mail albo krótką notatkę, ogłoszenie, zaproszenie lub tworzyć wpis na blogu. Dostaną polecenie w języku polskim i trzy podpunkty, które trzeba będzie rozwinąć w języku angielskim. Początek wypowiedzi zostanie podany, dalej uczniowie będą sobie musieli poradzić sami.

Za rozwiązanie zadań otwartych na egzaminie ósmoklasisty będzie można otrzymać co najmniej 40 proc. wszystkich punktów. Teoretycznie egzaminu nie można nie zdać (nie określono minimalnego rezultatu, jaki należy uzyskać), ale jego wyniki będą brane pod uwagę podczas rekrutacji do szkół średnich.

Przygotowania do egzaminu – co i jak powtarzać z uczniami?

Rozpoczynając powtórki z uczniami, warto sprawdzić ich wiedzę za pomocą testu poziomującego, który

EGZAMIN ÓSMOKLASISTY A DOTYCHCZASOWE EGZAMINY

Sprawdzian szóstoklasisty	Egzamin gimnazjalny	Egzamin ósmoklasisty
Czas trwania: 45 minut	Czas trwania: 60 minut	Czas trwania: 90 minut
Łączna liczba zadań: od 11 do 15 Cztery części Zadania otwarte: brak	Łączna liczba zadań: od 8 do 11 Cztery części Zadania otwarte: tylko w częściach „Znajomość środków językowych” (oraz praca pisemna)	Łączna liczba zadań: od 13 do 17 Pięć części Zadania otwarte: co najmniej jedno w każdej części (w tym praca pisemna)
Typy zadań: - wybór wielokrotny - prawda/fałsz - dobieranie	Typy zadań: - wybór wielokrotny - prawda/fałsz - dobieranie - uzupełnianie luk - odpowiedzi na pytania - parafraza zdań - tłumaczenie fragmentów zdań na język obcy - układanie fragmentów zdań z podanych elementów leksykalnych - wypowiedź pisemna: list prywatny, wiadomość e-mail	Typy zadań: - wybór wielokrotny - prawda/fałsz - dobieranie - uzupełnianie luk - parafraza zdań - tłumaczenie fragmentów zdań na język obcy - układanie fragmentów zdań z podanych elementów leksykalnych - wypowiedź pisemna: notatka, ogłoszenie, zaproszenie, wiadomość e-mail, wpis na blogu

Źródło: www.nowaera.pl/egzaminosmoklasisty/jezykangielski

pokaże, które zagadnienia ze słownictwa i z gramatyki są im znane, a które wymagają powtórzenia. W zależności od potrzeb można powtarzać wszystkie zagadnienia gramatyczne i leksykalne lub skoncentrować się na wybranych – najtrudniejszych lub najsłabiej opanowanych przez uczniów.

Należy pamiętać, że tylko zrealizowanie całej podstawy programowej stanowi gwarancję rzetelnego przygotowania do egzaminu. Podstawą sukcesu będą: bogaty zestaw słownictwa, swoboda w operowaniu obowiązującymi strukturami gramatycznymi oraz odpowiednia znajomość zwrotów umożliwiających adekwatną reakcję językową.

SŁOWNICTWO

Zakres słownictwa obowiązującego na egzaminie ósmoklasisty został opisany w podstawie programowej. Uczeń kończący szkołę podstawową powinien posługiwać się słownictwem w ramach 14 obszarów tematycznych.

Powtórkom w tym zakresie sprzyjają nowe technologie. W aplikacji Quizlet można tworzyć własne zestawy fiszek albo skorzystać z fiszek przygotowanych przez wydawnictwa lub innych użytkowników. Dzięki aplikacji nauczyciel tworzy własne klasy, zadaje pracę domową i śledzi postępy uczniów. Uczniowie zaś uczą się słówek w dowolnym czasie, mając do dyspozycji jedynie swój telefon.

Powtarzanie słownictwa podczas lekcji można też urozmaicić, sięgając po aplikację Kahoot. Nauczyciel dzieli uczniów na mniejsze grupy, które rywalizują ze sobą, starając się w jak najkrótszym czasie rozwiązać quiz zawierający pytania z ćwiczonego obszaru tematycznego. Wesoła, sprzyjająca uczeniu się atmosfera na lekcji zapewnimy dzięki rebusom, labiryntom lub chmurom słownym, które utworzymy, korzystając ze strony Festisite.

GRAMATYKA

Przy powtórzeniach materiału gramatycznego możemy zastosować metodę odwróconej lekcji. Zamiast powtarzać lub wprowadzać nowe zagadnienie na lekcji, prosimy uczniów o zapoznanie się z nim w domu, a w klasie przeprowadzamy ćwiczenia – odwrotnie niż w tradycyjnym procesie nauczania. Dzięki tej metodzie nie zostawiamy ucznia sam na sam z problemami, jakie może napotkać, odrabiając zadania samodzielnie w domu, lecz wspieramy go, rozwiązując je wspólnie. Metoda odwróconej lekcji świetnie sprawdza się przy powtórzeniach materiału, gdyż nawet ci uczniowie, którzy nie zrobili z niego powtórek w domu, mają szansę przećwiczyć go na lekcji.

W pracy z ósmoklasistami sprawdzi się także metoda stacji tematycznych², w ramach której uczniowie – w grupach lub pojedynczo – krążą po klasie, rozwiązując kolejne zadania. Każda stacja, czyli stanowisko pracy, to

2 O metodzie stacji tematycznych Czytelnik dowie się więcej z artykułu Moniki Dryjskiej opublikowanego w numerze 2/2015 „Języków Obcych w Szkole”, (jows.pl/artykuly/jak-uczyc-metoda-stacji-dydaktycznych-charakterystyka-metody-i-przyklady) – przyp. red.

minimum dwa zadania. Kolejność podchodzenia do stacji jest dowolna, można też przygotować stacje fakultatywne. Ostatnia stacja jest kontrolną – tam uczniowie sprawdzają poprawność swojej pracy. Każda grupa rozwiązuje zadania w swoim tempie, korzystając przy tym ze swoich notatek oraz z pomocy nauczyciela, do którego odwołuje się jako do eksperta.

Struktury gramatyczne wymagane na egzaminie ósmoklasisty zostały szczegółowo opisane w informatorach CKE.

FUNKCJE JĘZYKOWE

Gdy czasu do egzaminu coraz mniej, a uczniowie wciąż nie radzą sobie z reakcjami w najprostszych sytuacjach komunikacyjnych, trzeba postawić na naukę całych fraz. Dobrą metodą jest tzw. *entry/exit ticket*. Nauczyciel przygotowuje karty ze zwrotami z danego obszaru, np. dialogi wymagające uzupełnienia odpowiednim wyrażeniem. Można też przygotować karty ze zwrotami po polsku i poprosić uczniów o przetłumaczenie ich na angielski lub o wymienienie trzech zwrotów, jakich nauczyli się na poprzedniej lekcji. Kart powinno być więcej niż uczniów, jednak niektóre mogą się powtarzać. Przed wejściem do klasy każdy uczeń dostaje do ręki *entry ticket*, czyli kartę z zadaniem do wykonania. Jeśli zrobi to poprawnie, wówczas wchodzi do klasy, jeśli się pomyli, to przechodzi na koniec kolejki i czeka na kolejną szansę (a w tym czasie może uzupełnić swoją wiedzę). Podobne zastosowanie ma *exit ticket*, który pozwala uczniowi, po wykonaniu zadania, na wyjście z klasy.

Jak uczyć, aby przygotować do egzaminu – mediacja na lekcjach języka obcego

Zadania, jakie znalazły się w przykładowym arkuszu egzaminacyjnym opublikowanym przez CKE, szczególnie zadania otwarte, mogą wydawać się trudne, gdyż sprawdzają umiejętność, która do tej pory nie była w polskiej szkole powszechnie rozwijana. Chodzi o umiejętność przetwarzania informacji (mediacji).

Skąd się wzięła mediacja na egzaminie ósmoklasisty? Mediacja pojawia się w oficjalnym uzupełnieniu do Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego opublikowanym przez Radę Europy w lutym 2018 r. W tym dokumencie, oprócz recepcji, produkcji i interakcji została opisana mediacja, która obejmuje szeroki zakres zadań i strategii komunikacyjnych, w tym umiejętność analizy i syntezy tekstu oraz umiejętność pracy zespołowej.

Mediacja to umiejętność, która jest niezbędna do porozumiewania się w językach obcych, co z kolei jest jedną z kluczowych umiejętności XXI w.

Mediacja to, w duym uproszczeniu, umiejętność przetwarzania informacji³. W życiu codziennym cały czas jesteśmy mediatorami. Dokonujemy tłumaczeń (formalnych i nieformalnych), streszczamy treść artykułów, książek i filmów, przekazujemy informacje osobom, które nie mogą się bezpośrednio porozumieć, tłumaczymy specjalistyczne teksty laikom. Te same czynności możemy wykonywać w klasie na lekcjach angielskiego.

PRZETWARZANIE TEKSTU

Można przyjąć, że twórcom nowej podstawy programowej chodziło o to, by umiejętności zdobywane na lekcjach angielskiego przydały się uczniom nie tylko w szkole. Stąd na egzaminie ósmoklasisty odejście od formuły zadań zamkniętych, stwarzających nierealne sytuacje językowe (w tym zadań typu prawda/fałsz) i przeniesienie środka ciężkości na zadania otwarte (i to w każdej z pięciu części egzaminu) sprawdzające umiejętność przetwarzania informacji (przekazywanie informacji szczegółowych, wyjaśnianie danych, przetwarzanie tekstu, tłumaczenia). To jednak wymaga bogatego zasobu słownictwa i znajomości struktur gramatycznych.

ZMIANA W NAUCZANIU

Zadania w arkuszu egzaminacyjnym stały się bliższe rzeczywistości, ale wymagają zmian w sposobie nauczania, zwłaszcza w zakresie wykorzystywania języka ojczystego podczas lekcji języka obcego. Należy pozwalać uczniom posługiwać się nim za każdym razem, gdy omawiany jest nowy i skomplikowany materiał, gdyż w ten sposób mogą oni „przetawić się” na język obcy. Wykorzystanie języka ojczystego powinno być celowe, a nie przypadkowe, np. w celu porównania albo tłumaczenia trudnych słówek. Tego typu czynności mediacyjne stworzą przestrzeń i warunki do tego, aby nastąpiła komunikacja, uczenie się i produkcja językowa.

Mediacja w szkole

- przetwarzanie tekstu pisanego i mówionego (streszczenia, recenzje, notatki, wyszukiwanie szczegółowych informacji)
- przetwarzanie informacji (tłumaczenia i parafrazy)
- transfer informacyjny (biegane dyktanda, raportowanie po pracy w parach/grupach)

3 Więcej o mediacji w dydaktyce języków obcych w artykule Iwony Janowskiej w numerze 3/2017 „Języków Obcych w Szkole”, <jows.pl/artykuly/mediacja-i-dzialania-mediacyjne-w-dydaktyce-jezykow-obcych> – przyp. red.

Komunikacja przede wszystkim

Zadania egzaminacyjne odzwierciedlają zapisy nowej podstawy programowej, w niej zaś nacisk położono na komunikację. Choć egzamin ósmoklasisty jest przeprowadzany w formie pisemnej, to zadań sprawdzających umiejętności komunikacyjne zawiera naprawdę wiele. Postawmy więc w nauce na komunikację, a egzamin ósmoklasisty nie będzie problemem.

BIBLIOGRAFIA:

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu przeprowadzania egzaminu ósmoklasisty.
- Informator o egzaminie ósmoklasisty z języka angielskiego od roku szkolnego 2018/2019 (2017), Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa [online] <https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Informatory/Informator_P1_angielski.pdf> [dostęp 7.12.2018].

- Przykładowy arkusz egzaminacyjny (2017), Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa [online] <https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Arkusze_pokaz/EO-1-angielski.pdf> [dostęp 7.12.2018].
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume With New Descriptors (2018), Council of Europe [online] <<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>> [dostęp 7.12.2018].

MAGDALENA PATER Starszy redaktor merytoryczny w wydawnictwie Nowa Era, wcześniej redaktor i koordynator programów edukacyjnych w fundacji Centrum Edukacji Obywatelskiej wspierających rozwijanie kompetencji nauczycieli i poprawę jakości pracy polskich szkół. Autorka publikacji z zakresu oceniania kształtującego i tłumaczka tekstów z dziedziny edukacji, z wykształcenia nauczycielka języka angielskiego.

Język w kontekście

czyli żywioł ziemi we wczesnym nauczaniu języka obcego

MARTA KOTARBA

W artykule omówiono wybrane aspekty kształtowania efektywnej językowej kompetencji komunikacyjnej uczniów w trakcie wczesnego nauczania języków obcych. Prezentowane dane zebrano w ramach autorskiego projektu badawczego „Developing young learners’ communicative competences in a foreign language” i obejmują one kwestie takiego projektowania zajęć dla dzieci, które zmierza do wprowadzenia ich w konkretne sytuacje użycia języka (osadzanie materiału językowego w określonym kontekście).

Zalecenia programowe dla pierwszego etapu edukacyjnego w zakresie nauczania języka obcego akcentują respektowanie okresu ciszy i wprowadzanie prostych konstrukcji językowych. Należy jednak pamiętać, że wskazanie to nie wyklucza działań, które zmierzają do rozwijania językowej kompetencji komunikacyjnej, a co za tym idzie – samodzielnego używania języka obcego przez dzieci. Zgromadzony w projekcie „Developing young learners’ communicative competences in a foreign language” materiał badawczy pozwolił określić czynniki, które wspierają proces spontanicznego budowania wypowiedzi przez dzieci w języku obcym w trakcie zajęć w przedszkolu oraz w klasach I–III. Projekt badań własnych omówiono w artykule „Just say it! – o swobodnych wypowiedziach dziecięcych w trakcie zorganizowanych zajęć z perspektywy projektu badawczego” („Języki Obce w Szkole” nr 1/2018). Warto przypomnieć, że wyniki badań wskazują, iż czas na ćwiczenie sprawności prowadzenia rozmowy oraz budowania spontanicznych wypowiedzi w trakcie wczesnego nauczania języka obcego jest stosunkowo krótki i w trakcie zajęć 30-minutowych wynosi średnio około trzech minut. Jednakże zastosowanie pewnych metod nauczania (storytelling, metoda projektu, tzw. podejście funkcjonalne) wydłuża ten czas do około 11 minut. Tym samym w grupie eksperymentalnej w prowadzonym przeze mnie badaniu wskaźniki spontanicznego zwracania się przez dziecko w języku obcym bezpośrednio do nauczyciela lub do innego dziecka występowały ze znacząco większą częstotliwością – stanowiły 30 proc. wszystkich wypowiedzi. W grupie kontrolnej swobodnie budowane wypowiedzi stanowiły zaledwie niecały 1 proc. wystąpień w trakcie zajęć, ponieważ dominowały chórne powtórzenia po nauczycielu, samodzielne powtarzanie według wzorca, udzielanie odpowiedzi na pytanie zgodnie z instrukcją.

W wyniku przeprowadzonych badań wyodrębniłam cztery główne elementy, które podnoszą wskaźniki swobodnego użycia języka przez dzieci podczas zajęć i sprzyjają rozwijaniu językowej kompetencji komunikacyjnej. Są to: kontekst (żywioł ziemi), input (żywioł wody), relacja (żywioł ognia) oraz emocje (żywioł powietrza). Niniejszy artykuł poświęcony jest pierwszemu czynnikowi, czyli osadzaniu wybranego do realizacji materiału

językowego w konkretnych sytuacjach użycia języka. Takie **podejście** określiłam jako **kontekstowe z wykorzystaniem skryptów społecznych**. Dominującym założeniem jest to, że dziecko może mieć zerową wiedzę o języku, ale prawidłowo rozpoznaje sytuacje jego użycia.

Potęgą kontekstu sytuacyjnego, czyli żywiołu ziemi

Prymat kontekstowości we wczesnym nauczaniu języka obcego porównuję do żywiołu ziemi na zajęciach, „ziemi”, w której wybrany do realizacji materiał językowy może „zapaść korzenie”. **Tak jak żywna gleba jest niezbędna dla wzrastania roślin, tak czytelny kontekst użycia języka obcego jest warunkiem koniecznym w stymulowaniu dzieci do jego spontanicznego używania.** Rodzice i opiekunowie małych dzieci często aż za dobrze wiedzą, że dzieci lubią bawić się ziemią, kopać w niej, przesyypać ją, sprawdzać jej właściwości. Żartobliwie mówi się, że dzieci po prostu lubią się brudzić! Można tu przywołać popularne powiedzenie, że brudne dziecko to szczęśliwe dziecko. Jest w tym sporo prawdy. Jeśli więc przyjmujemy, że kontekst na zajęciach z języka obcego jest jak ziemia, to dbając o komfort małych uczniów, powinniśmy planować te zajęcia tak, aby zawsze wprowadzać określone sytuacje użycia języka obcego, w których dzieci mogą „kopać”. Chodzi więc o to, aby proponować dzieciom takie zabawy i aktywności – z użyciem języka obcego – które znają one ze swojego życia i mogą je rozpoznać. Jeśli pomyślimy, czy dzieci na co dzień siedzą i powtarzają kilkakrotnie określone słowa, widząc je na obrazku, to szybko dojdziemy do wniosku, że nie jest to sytuacja naturalna.

Obserwując bawiące się dzieci, łatwo zauważyć, że zdobywają one wiedzę o świecie poprzez eksplorację i eksperymentowanie oraz przez próbę tworzenia powiązań pomiędzy tym, czego doświadczają, a tym, co już wiedzą (zachodzą wówczas procesy asymilacji oraz akomodacji). W kształceniu językowym asymilacja może być zilustrowana przez tendencję dzieci do nadmiernych uogólnień, np. dzieci uczą się słowa *dog* i używają go później do określania innych zwierząt czworonożnych. Jednak poprzez kontakt z właściwymi przykładami użycia danego wyrazu oraz dzięki rozszerzaniu się dostępnego zasobu słów stopniowo dokonują adekwatnej kategoryzacji i zaczynają zawężać użycie danego słowa. Zachodzi u nich wówczas proces poznawczy, który określamy jako akomodację, i rozwija się ich wiedza o systemie językowym. Pracując z małymi dziećmi, musimy zatem zdawać sobie sprawę z tego, że każde dziecko podczas naszych zajęć jest zajęte nadawaniem osobistego znaczenia temu, co oferuje mu uczenie się języka obcego, a w jego umyśle nieustannie zachodzą procesy poznawcze – asymilacja oraz akomodacja

– które nauczyciel musi wspomagać i stymulować. **Dziecko, aby uczynić poznawane słowa własnymi i być zdolnym do ich używania, musi mieć możliwość ćwiczenia stosowania słów w różnych kontekstach.** Powinno także zaangażować się w formę uczenia się społecznego, które następuje, gdy zarówno dziecko jak i jego rozmówca są skupieni na tym, o czym rozmawiają.

Opracowując zajęcia w projekcie badawczym, sporo czasu poświęciłam namysłowi nad tym, jaki rodzaj materiału językowego oraz aktywności będzie angażował dzieci na tyle, aby czuły, że używanie języka obcego jest im w ogóle potrzebne i nie ogranicza się jedynie do powtarzania słów, zwrotów czy tekstów piosenek po nauczycielu. Podczas rozwijania sprawności mówienia u dzieci nie można zatrzymać się bowiem tylko na okresie imitacji, kiedy dzieci – czasem bezrefleksyjnie – odtwarzają określone słowa czy zwroty podane przez nauczyciela. Tymczasem z obserwacji przeprowadzonych w projekcie wynika, że zajęcia z języka obcego dla dzieci często sprowadzają się do wielokrotnego powtarzania przez nie pojedynczych słów i wzorcowych zdań. Nauczyciele postępują tak, zakładając, że uczenie się języka uwarunkowane jest wyrobieniem odpowiednich nawyków i wyposażeniem dzieci w określony zasób słów. Rozpoczynają więc zajęcia od tzw. rudymetów, a przy wprowadzaniu nowego słownictwa, często zebranego tematycznie (zwierzęta, części ciała, zabawki), po prostu pokazują dzieciom dany przedmiot lub jego obrazek i podają nazwę, którą dzieci chóralnie powtarzają. Tym samym codziennością zajęć z języka obcego w przedszkolu, a także w klasach I–III szkoły podstawowej są ćwiczenia, podczas których dzieci nigdy albo prawie nigdy samodzielnie nie budują wypowiedzi w tym języku. Bywa też, że i rodzice zachęcają nauczyciela do takiej pracy dydaktycznej, rozliczając dzieci ze stopnia zapamiętania poszczególnych słów czy zwrotów. Potwierdzają to wyniki moich badań. W grupie kontrolnej spontaniczna komunikacja w języku obcym pojawiała się rzadko – zdarzały się zajęcia, gdy wskaźnik aktywnego użycia języka obcego przez dzieci był zerowy. Średnio plasował on się na poziomie trzy, cztery wystąpienia w trakcie jednych zajęć, przy czym akty spontanicznego użycia języka obcego nie były podtrzymywane przez nauczyciela, często bywały też niezauważane, ignorowane albo nawet traktowane były jako zakłócenie rytmu zajęć. W grupie eksperymentalnej, w której projektowano i prowadzono zajęcia, stosując tzw. podejście funkcjonalne, wskaźniki spontanicznego użycia języka występowały ze znacząco większą częstotliwością – średnio 16 razy w trakcie jednostki zajęciowej.

To, co skutecznie stymuluje dzieci do swobodnego wypowiadania się w języku obcym, wiąże się z sytuacjami

edukacyjnymi, do których nauczyciel zaprasza uczniów. **Do budowania językowego obrazu świata dziecko potrzebuje doświadczania języka w różnorodnych okolicznościach, którym towarzyszą nie tylko określone słowa czy zwroty, lecz także gesty, emocje oraz działania.** Jeżeli nauczyciel odpowiednio kreuje sytuacje umożliwiające dzieciom odkrywanie języka, to zdecydowanie częściej używają go do budowania własnych wypowiedzi. Projektując więc zajęcia dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, należy osadzić język w czytelnym kontekście, aby miały one wiele okazji do ćwiczenia i demonstrowania swoich możliwości. Na czytelność kontekstu składają się przede wszystkim:

1. **otoczenie**, w którym zachodzi komunikacja, określone **przedmioty** (rekwizyty) towarzyszące aktowi mówienia,
2. **działania** podejmowane w trakcie komunikacji przez osoby biorące w niej udział,
3. **komunikacja niewerbalna**: gesty, ruchy, miny, czyli *language body conversation*, używając terminologii z TPR, tzw. metody reagowania całym ciałem¹,
4. **komunikacja werbalna**, czyli określone słowa, które są wypowiadane przez osoby komunikujące się w konkretnym otoczeniu, przy podejmowaniu różnorodnych działań.

Z tych danych dzieci niejako „odczytują” znaczenia i próbują odnosić je do tego, co już wiedzą o świecie i relacjach społecznych. Dlatego tak istotne jest zaprojektowanie sytuacji, w której będziemy prezentować dane słowa i zwroty, a tym samym przygotowanie właściwego otoczenia, rekwizytów i pełny udział nauczyciela w podejmowanych z dziećmi działaniach – zarówno na poziomie werbalnym, jak i niewerbalnym.

Prototyp i skrypt — jak zaplanować zajęcia stymulujące używanie języka przez dzieci

Planując zajęcia w projekcie „Developing young learners’ communicative competences in a foreign language”, przyjęłam, że kontekstowe osadzenie realizowanego materiału językowego wiąże się nie tylko z wyborem właściwej sytuacji, lecz także określonych słów i zwrotów, które w danym zdarzeniu uznać można za typowe. Jest to o tyle

istotne, że dzieci częściej dokonują w języku kategoryzacji o charakterze prototypowym. Kategorie prototypowe stanowią tzw. przykład bazowy, cechują je typowość, stopniowalne podobieństwo oraz reprezentatywność elementów (Langacker 1987: 371). Kategorie prototypowe od pojęć różni to, że te drugie są już uogólnione, elastyczne, abstrakcyjne i występuje w nich pełna zgodność z poszczególnymi elementami (zintegrowanie), dlatego brak w nich stopniowości. Aby w umyśle powstały pojęcia, potrzebujemy wielu różnych doświadczeń oraz refleksji. Język może zatem dać początek pojęciu, ale samo pojęcie to już wynalazek dziecka.

Koncepcja prototypowej struktury kategorii nie budzi z punktu widzenia psychologii większych wątpliwości (Tylor 2001: 83). Użytkownicy poszczególnych języków chętnie wypowiadają się na temat stopnia przynależności elementów tak, że niektóre przykłady danej kategorii zyskują uprzywilejowaną pozycję elementów prototypowych – wystarczy zastanowić się nad typowymi (prototypowymi) przykładami mebli. Większość osób wymieni raczej w pierwszej kolejności stół, krzesło, łóżko czy szafę, a nie lustro, półkę czy wieszak. Prototypowość wiąże się głównie ze specyficznymi właściwościami procesu postrzegania, czyli z tendencją do wybierania przykładów czytelnych i jasnych oraz marginalizowania wyjątków. We wczesnym nauczaniu języka obcego istotne są zatem:

- wprowadzanie słów o charakterze prototypowym z takiego poziomu kategoryzacji, który jest poznawczo i językowo wyrazisty,
- zapewnienie dzieciom różnorodnych doświadczeń tak, aby miały wiele okazji do sprawdzania i ustalania znaczenia poznawanych słów oraz do ich używania,
- uczenie użycia słów w komunikacji, a nie w izolacji – nie podawania pojedynczych słów do powtórzenia, ale osadzanie słów w znanych sekwencjach zdarzeń (skrypty),
- uwzględnienie faktu, że dzieci uczą się języka zarówno w kontekście uczestnictwa i używania go, jak i w kontekście obserwowania przykładów jego używania – dlatego tak ważne jest modelowanie przez nauczyciela zachowań językowych oraz

¹ W metodzie TPR przyjęto, że możliwości zapamiętywania są zwiększone dzięki połączeniu procesów poznawczych z ruchem. Twórca TPR, James Asher, zwraca uwagę na to, że każda z przyswojonych umiejętności motorycznych ma charakter długoterminowy. Tym samym stwierdza, że dzieci muszą wykorzystywać pracę swoich mięśni, aby zapamiętywać pełniej. Edukacji językowej nie sprzyjają więc siedzenie, praca z książkami oraz bierność powtarzanie po nauczycielu. Dzieci słuchają i reagują fizycznie, a to ułatwia im zrozumienie słów i zwrotów. W tym procesie następuje cicha internalizacja wzorców i dźwięków języka obcego. (J. Asher, *The Total Physical Response Approach to Second Language Learning*, „The Modern Language Journal”, Vol. 53, No. 1/1969, s. 3–17). Warto dodać, że Asher, opisując swoje podejście pedagogiczne, zwraca uwagę na konieczność integrowania lewej i prawej półkuli mózgu. Przyjął on koncepcję, że lewa półkula mózgu jest siedzibą języka i logiki, zaś prawa odpowiada za kreatywność i twórczość oraz związana jest m.in. z rozpoznawaniem twarzy, wyrażaniem emocji, muzyką, kolorami. Dlatego stosując TPR, powinniśmy do zajęć wprowadzać muzykę, ruch, taniec, kolory. TPR pozwala wykorzystywać urozmaicone ćwiczenia i angażować dzieci zarówno poznawczo, jak i emocjonalnie. Dzięki temu podejściu dzieci mogą poczuć, że język obcy jest dla nich dostępny, ponieważ używanie języka stanowi taką aktywność, która jest „do zrobienia”.

demonstrowanie dzieciom przykładów użycia języka, np. przez dialogowanie z pacynką.

Warto przypomnieć, że skrypt jest umysłową reprezentacją zdarzeń, działań lub ich ciągów, koncentrującą się na typowych elementach i okolicznościach charakterystycznych dla danego zdarzenia i powtarzających się w większości jego wykonań. Skrypty charakteryzują się zatem czasową organizacją scen, która nie występuje w przypadku innych zjawisk. Inny zasób informacji uzyskamy o zdarzeniu „przyjęcie”, a inny o zdarzeniu „zakupy”. Nikt z zaproszonych gości nie będzie przecież podczas przyjęcia przechadzał się po sali i pytał, ile kosztują znajdujące się na stołach potrawy. Tworzenie takich schematów umysłowych wymaga umiejętności formułowania abstrakcyjnych uogólnień, dlatego im młodsze dziecko, tym mniejsza jego wiedza o świecie i różnych sytuacjach społecznych, w których dochodzi też do użycia języka. Dziecko ucząc się języka, odkrywa jednocześnie znaczenie określonych słów i poszerza swoją wiedzę o świecie. Piaget, opisując aktywność badawczą dzieci (*active learning*), sformułował tezę, które określa się mianem konstrukttywizmu. Wspólną cechą różnych teorii konstruktivistycznych jest założenie, że proces uczenia się nie polega na przyswajaniu wiedzy, ale raczej na jej konstruowaniu. Umysł uczącego się nie jest więc w tej koncepcji „pustym naczyniem”, które trzeba wypełnić danymi i faktami, ale nabiera statusu aktywnego podmiotu, samodzielnie porządkującego znaczenia i nadającego sens bodźcom z zewnątrz. Warto jednak zaznaczyć, że funkcjonuje dziś wiele wariantów myślenia konstruktivistycznego i mianem konstrukttywizmu określa się różne teorie i stanowiska naukowe. Jednak czynnikiem łączącym zróżnicowane kategorie myślenia konstruktivistycznego jest założenie, że człowiek konstruuje swoją wiedzę o świecie. W swojej koncepcji radykalnego konstrukttywizmu E. von Glasersfeld (1990: 281) charakteryzuje pewne zasady, które *de facto* cechują konstrukttywizm jako kategorię ogólną. Przyjmuje on, że:

1. Wiedza nie reprezentuje świata, ponieważ dane zgromadzone w umyśle nie stanowią odbicia obiektywnie istniejącej rzeczywistości. Są one konstruowane, stwarzane przez danego człowieka.
2. Wiedza nie stanowi biernego odwzorowania świata, a jest ona raczej aktem twórczego przystosowania się do świata i tym samym ważna jest jej skuteczność (jej funkcja adaptacyjna).

Konstrukttywizm zakłada zatem, że ludzie aktywnie poznają rzeczywistość i nabywają wiedzę dzięki interakcjom z otoczeniem. Przekładając te zalecenia na grunt wczesnego nauczania języka obcego, należy stwierdzić, że zamiast wprowadzać poszczególne słowa i kazać

je dzieciom powtarzać, warto organizować sytuacje znaczące, które niosą określoną treść i wspomagają aktywne używanie języka. Istotna jest tutaj zatem ekspozycja na określony materiał językowy, który jest dla dzieci ważny i pozwala im adaptować się do otoczenia. Pamiętać należy, że dziecko może dysponować nikłą wiedzą z zakresu języka obcego, ale potrafi rozpoznawać określone skrypty społeczne, czyli sytuacje użycia języka (np. powitanie, zabawa piłką, kolorowanie, budowanie wieży z klocków, sprząatanie miejsca pracy, przyjęcie urodzinowe, wizyta u lekarza, robienie zakupów, ubieranie lalki/misia, chowanie się przed deszczem, określanie pogody itd.), i włączać się w nie nawet pomimo braków językowych, chociażby niewerbalnie.

Podczas ekspozycji materiału językowego, który prezentowany jest przez nauczyciela, należy uwzględnić cztery warunki (Bandura 2007: 38-44):

1. Dzieci muszą zwrócić uwagę na modelowane zachowanie. Ważne jest więc, aby nauczyciel przyciągnął uwagę dzieci bodźcami, które są atrakcyjne, wyraziście i skuteczne edukacyjnie.
2. Dzieci muszą zapamiętać modelowane zachowanie i powiązać je z określonym skryptem społecznym. Ważne jest więc, aby nauczyciel wyraziście podkreślał istotne właściwości danego skryptu.
3. Modelowana aktywność musi zostać przekształcona w wyobrażenia i łatwe do wykorzystania symbole werbalne. Należy więc organizować sytuacje, w których dzieci mogą czuć się bezpiecznie i symbolicznie odegrać zaprezentowany wcześniej przez nauczyciela skrypt.
4. Dzieci muszą mieć okazję do rzeczywistego wykonania danej aktywności, czyli ćwiczenia tego, co widziały. Nauczyciel musi pamiętać, że dzieci chętniej będą angażować się w te zadania, które wiążą się z nagrodą. Należy unikać więc następstw karzących.

Nauczyciel powinien więc komunikować się z dziećmi w sposób, który ułatwia im zrozumienie sensu wypowiedzi (odpowiednia mimika, gesty, ruch, wykorzystanie rekwizytów). Używany język – werbalny i niewerbalny – powinien być jasny, konkretny i mieć bezpośredni związek ze światem dziecka oraz z bieżącymi aktywnościami, które podejmowane są przez nauczyciela oraz dzieci. Ciągłe stosowanie przez nauczyciela określonych konstrukcji językowych w warunkach bezstresowych (bez zmuszania dzieci do mówienia) pozwala dzieciom na słuchanie i fizyczne reagowanie. Dzięki temu dzieci są często w stanie zrozumieć wiele skomplikowanych wypowiedzi, zanim zaczną czynnie używać języka i uczestniczyć werbalnie w rozmowie. Słuchanie wytwarza „gotowość”

do mówienia, ale procesu tego nie należy przyspieszać. U każdego dziecka proces internalizacji może przebiegać w innym czasie. W celu efektywnego prowadzenia procesu wczesnego nauczania języka obcego należy dać dzieciom czas i zapewnić im odpowiednie warunki do tworzenia własnych form językowych (np. kombinacja komunikatów niewerbalnych i werbalnych), tak aby aktywizacja językowa przebiegała stosownie do indywidualnych możliwości dziecka. W związku z tym w trakcie zajęć powinny pojawić się zadania, w których dziecko domyśla się znaczenia nowych słów z kontekstu, stawia hipotezy, manipuluje wiedzą oraz stosuje ją w odniesieniu do własnych potrzeb i w różnych sytuacjach.

Rytualność a gotowość do mówienia

Jak już stwierdzono wcześniej, podczas wczesnego nauczania języków obcych niezwykle ważne jest stymulowanie gotowości dzieci do mówienia – języka obcego uczymy przecież po to, aby dzieci się nim posługiwały, a nie po to, aby powtarzały po nauczycielu ciągi słów czy rozwiązywały zadania w książeczkach. Kluczowe jest zatem aranżowanie sytuacji edukacyjnych z uwzględnieniem założeń dotyczących kontekstowości, bo tylko tak ma szansę pojawić się u dzieci realna potrzeba użycia języka obcego.

Każda nasza wypowiedź jest zawsze częścią większej całości. Komunikacja podczas zajęć z języków obcych dla dzieci odbywa się w określonych warunkach, w określonym czasie i zależy od ról społecznych pełnionych przez jednostki. Terenem komunikacji jest zazwyczaj szkoła, a wymiana informacji między nauczycielem i uczniem zachodzi podczas zajęć lekcyjnych. Uczestników interakcji w komunikacji łączy formalny typ kontaktów społecznych, a dominującą rolę w procesie porozumiewania się pełni nauczyciel. Kontekst sytuacyjny, którego głównymi częściami składowymi są kontekst fizyczny (np. miejsce) i kontekst społeczny (np. normy społeczne lub kulturowe), jest istotną pomocą w zrozumieniu wypowiedzi. W wielu przypadkach chwilowy kontekst może nawet istotnie zmienić znaczenia używanych słów. W trakcie autentycznej komunikacji jej uczestnicy znajdują się w sytuacji, która jest dla nich określona i definiowalna. Obie strony mają potrzebę wejścia w interakcje. Naturalne używanie języka cechuje też to, że ilość informacji przekracza minimum wymagane do rozwiązania problemu (redundacja). Mowa zawiera informacje nadmiarowe, które ułatwiają nam zrozumienie niektórych wypowiedzi, np. częściowo zniekształconych czy niepełnych. W warunkach edukacji instytucjonalizowanej wypowiedzi są często przewidywalne, widoczny jest brak redundancji, a nauczyciel zadaje pytania, na które zna odpowiedź. Niejednokrotnie

występuje realny brak potrzeby komunikowania się, a sytuacje użycia języka są sztuczne dla uczących się. Co więcej, posługując się językiem w autentycznej komunikacji, wspomagamy się gestem, mimiką. Podczas sytuacji komunikacyjnych na zajęciach z języków obcych czasami brakuje niewerbalnych środków wyrazu. Nauczyciel i uczniowie koncentrują się na powtarzaniu poszczególnych słów oraz na wypowiedziach tworzonych według wzorca. Wskaźnikiem efektywności wczesnego nauczania języków obcych nie mogą być jedynie liczba słów, które dziecko wymienia z pamięci, lub zapamiętane teksty piosenek, które uczeń odtwarza często bez zrozumienia poszczególnych słów czy zwrotów i tym samym nie jest w stanie posłużyć się nimi w innym kontekście. **Podstawową zasadą wczesnego nauczania języków obcych jest nadrzędność sprawności rozumienia ze słuchu i mówienia, ze szczególnym zwróceniem uwagi na rozwój sprawności prowadzenia rozmowy i uczestniczenia w niej.** Podczas rozwijania sprawności mówienia we wczesnej edukacji językowej nie można zatrzymać się tylko na okresie imitacji. Mechanizm powtarzania przez dzieci określonych fraz językowych nie służy przyswajaniu języka. Podczas wczesnego nauczania języków obcych niezwykle ważne jest zatem wspieranie gotowości do mówienia. Opisano już tutaj potęgę kontekstu sytuacyjnego. Warto dodać, że Goffman – twórca teorii rytuałów – podkreśla, iż każda sytuacja ma swoje wymogi i nie pojawi się, jeśli osoby biorące w niej udział nie zainscenizują jej poprawnie (Collins 2011:31). Collins charakteryzuje koncepcję rytuałów społecznych na podstawie teorii Goffmana, która zakłada głównie, że:

1. Rytuał zachodzi w warunkach sytuacyjnej współobecności.
2. Warunkiem pełnowymiarowego spotkania jest interakcja zogniskowana, w trakcie której podtrzymywane są działania grupowe – głównie przez różne formy rytuałów społecznych.

Koncepcję tę przyjąłem jako główną oś planowania zajęć z języka obcego dla dzieci w realizowanym projekcie, dlatego poniżej pokrótce wyjaśniam jej główne założenia.

Sytuacyjna współobecność

Według Goffmana, ludzie będąc razem w określonym miejscu, stale oddziałują na siebie, a jednocześnie nieświadomie monitorują własne zachowania oraz zachowania innych uczestników danej sytuacji społecznej. Takie zachowanie służy temu, aby wszystkie bodźce, które świadczą o pewnej nieprawidłowości, odmienności czy zagrożeniu, mogły szybko i łatwo przyciągnąć uwagę.

Aby wywołać poczucie współobecności, istotne jest właściwe przygotowanie dzieci do pracy na zajęciach

z języka obcego. Warto więc rozpoczynać je stałym elementem (rytuałem). Jednak nie chodzi o to, aby zawsze na początku śpiewać tę samą piosenkę. To, co się liczy, to skupienie ich uwagi, wywołanie nastawienia na wspólne działania, osadzenie w konkretnej sytuacji użycia języka obcego oraz wywołanie pozytywnego nastawienia. **Najlepiej sprawdzają się zabawy powitalne, które angażują dzieci ruchowo:** powitania z gestami, podawaniem sobie ręki, piosenki z układem ruchowym, powitalny taniec całej grupy, gdyż – co zauważał już Durkheim, pisząc o tzw. cielesnych zgromadzeniach – **wspólnie wykonywane ruchy skupiają uwagę, sprawiają, że uczestnicy stają się świadomi siebie nawzajem, robią te same rzeczy i dlatego myślą też o tym samym.** Zbiorowe ruchy stają się znakami, za pomocą których tworzona jest intersubiektywność, a zbiorowa uwaga wzmacnia ekspresję wspólnych emocji, co jest istotne podczas pracy z grupami dziecięcymi. Zamiast bardzo popularnych piosenek, na „dzień dobry” warto stosować ćwiczenia nastawione na używanie języka przez dzieci i otwierające przestrzeń do komunikacji. Przykładowo, na początku zajęć nauczyciel wita się z pacynką, mówiąc: *Hello, ...* (podaje imię pacynki)! Pacynka wita się później z dziećmi i im się przedstawia. Pacynka podaje dłoń do uściskania dzieciom, witając się z nimi słowami: *Hello! How do you do?* Dzieci odpowiadają to samo. Może też pytać dzieci o imię: *What's your name?* Dzieci na miarę swoich możliwości odpowiadają, ewentualnie nauczyciel może podać imię dziecka pacynce, jeśli ono samo nie chce mówić. Następnie możemy wykorzystać obrazki-buzki, które pomogą nam w modelowaniu dialogów dotyczących samopoczucia. Nauczyciel pokazuje dwa stopy „buziek” – jedno wesołe, a drugie smutne. Na początku nauczyciel odgrywa scenkę powitania i pytania o samopoczucie z pacynką. Następnie pacynka pyta dzieci o ich samopoczucie – *How are you today?* Dzieci mogą wybrać odpowiednie karteczki, w zależności od tego, w jakim są nastroju, lub też udzielać odpowiedzi ustnie – *I'm fine / I'm happy / I'm OK / I'm not very well / I'm sad.* Jeśli ktoś jest smutny, to pacynka może go pocieszyć, pogłaskać po głowie czy uściskać.

Alternatywnym sposobem rozpoczynania zajęć może być zabawa o nazwie Jazz, która wykorzystywana była w projekcie „Developing young learners' communicative competences in a foreign language”. To ciekawa forma rozpoczęcia zajęć i jednocześnie sprawdzenia obecności. Cała grupa ustawia się w kole. Przeprowadzamy krótką rozgrzewkę, podczas której każdy może się rytmicznie poruszać (zabawę można także przeprowadzić przy muzyce). Rozpoczynamy od taktu na cztery, np. cztery razy

klaszcząc w dłonie (*clap*), cztery razy tupiąc w podłogę (*stamp*), cztery razy przytakując głową (*yes*), cztery razy zaprzeczając głową (*no*) itp. Całe ciało powinno się przy tym również rytmicznie poruszać. Wszyscy członkowie grupy synchronicznie naśladują prowadzącego. Po pewnym czasie przekazujemy prowadzenie zabawy kilku uczestnikom. Prowadzący rozpoczyna od własnego imienia. Wypowiada je głośno i wyraźnie, a każdej sylabie towarzyszy rytmiczny gest, np. *I am Marta* – można tupnąć dwa razy, mówiąc *I am*, i klasnąć dwa razy w dłoń, mówiąc *Mar-ta*. Prowadzący prosi grupę – wspomagając się pacynką – aby dwukrotnie powtórzyła: *She is Marta*, w tym samym czasie naśladując ruch. Kiedy grupa zrozumie podstawową regułę tej zabawy, sąsiad po lewej stronie prowadzącego może przedstawić się w ten sam sposób, wypowiedzieć swoje imię i do każdej sylaby wymyślić rytmiczny ruch. Cała grupa powtarza to samo zawsze dwa razy. Zabawę prowadzimy dalej, zgodnie z kierunkiem ruchu wskazówek zegara.

Interakcja zogniskowana

Akt językowy realizuje cele komunikacyjne, więc używanie języka jest rodzajem działania. Jednak mówienie jest włączone w inne czynności niejęzykowe (np. komunikaty niewerbalne) i należy je rozpatrywać w całości – jako akt mowy. Poziom kompetencji lingwistycznej wpływa na ogólną sprawność komunikacyjną, chociaż sama znajomość poszczególnych słów nie jest równoznaczna z umiejętnością ich zastosowania. (Bachman, Palmer 1996: 60–69). Chóralne powtarzanie słów, budowanie wypowiedzi według wzorca, powtarzanie tekstów piosenek czy wierszy tylko pozornie przyspiesza proces uczenia się języka obcego. Powtarzanie jest rzeczywiście konieczne, ale należy organizować takie sytuacje, w których uczący się może uczestniczyć, a następnie stosować nowe słowa i zwroty w różnych sytuacjach komunikacyjnych. Jest to szczególnie ważne dlatego, że dzieci porządkując materiał nauczania, kierują się z reguły skojarzeniami sytuacyjnymi, a rzadziej kategoriami znaczeniowymi – nazwy warzyw, kolorów, zawodów, środków transportu (Kielar-Turska 2000: 90–91). Dlatego też zdarza się, że dzieci w sali lekcyjnej, po określonym sygnale wydanym przez nauczyciela, powtórzą jakieś słowo czy wykonają daną czynność, ale już w innych warunkach i przy innej osobie nie podejmą żadnego działania – wydaje się, że niewiele rozumieją i są zagubione. Dzieje się tak, ponieważ **dla dziecka punkt odniesienia stanowi kontekst sytuacyjny, a nie nazwy przypisane do określonego zbioru.** Można więc pozwolić sobie na większą elastyczność w planowaniu i prowadzeniu zajęć

dla dzieci, bez reżimu wprowadzania określonego zbioru słów, a skupiając się na rozwijaniu sprawności prowadzenia rozmowy i uczestniczenia w niej. Goffman pisze, że „jako ośrodek uwagi, rozmowa jest czymś wyjątkowym, bo kreuje na użytek uczestnika świat i rzeczywistość, w której są również obecni inni. Takie wspólne, spontaniczne oddanie się rozmowie to rodzaj unio mystico, społeczny trans. Trzeba też zauważyć, że rozmowa żyje własnym życiem i stawia przed uczestnikami osobne wymagania” (Goffman 2006: 114–115). W związku z tym uczestnicy są zmuszeni do podtrzymywania rozmowy oraz do płynnego przechodzenia od jednego do kolejnego tematu (Collins 2011: 39). Aby było to możliwe w trakcie wczesnego nauczania języka obcego, równolegle do kształcenia w zakresie leksyki należy rozwijać zatem umiejętności komunikacyjne uczniów, które – niestety – na tym etapie edukacji często kształtuje się jedynie na poziomie wyrazu i prostego zdania (patrz artykuł w nrze 1/2018 „Języków Obcych w Szkole”). A przecież sama znajomość reprezentacji dźwiękowej czy graficznej języka to nie wszystko. Język jest narzędziem komunikacji i tak powinien być traktowany podczas zajęć językowych w przedszkolu czy w szkole. Kluczowe są więc:

- konsekwentne używanie języka obcego przez nauczyciela,
- stymulowanie spontanicznych wypowiedzi uczniów i działań językowych („działanie słowami”),
- wykorzystywanie naturalnych zdolności aktorskich dzieci oraz ich braku zahamowań w mówieniu,
- prowokowanie interakcji w grupie w języku obcym,
- myślenie całościowo o sytuacji użycia określonych słów czy zwrotów, a nie o zaprezentowaniu dzieciom pojedynczych słów do powtórzenia.

I tak na przykład, wprowadzając nazwy części ciała, można zaplanować do realizacji następujące sytuacje edukacyjne:

1. **Obolały smok.** Nauczyciel przebiera się za smoka albo korzysta z kukielki smoka. Smok wita się z dziećmi i mówi, że jest smutny, że nie czuje się dobrze. Nauczyciel musi odegrać to aktorsko – parokrotnie powtórzyć, odpowiednio modulując głos: *I'm sad, I don't feel well...* dodając do tego odpowiednią mimikę. Smok-nauczyciel pokazuje na głowę, nazywa tę część ciała i mówi, że go boli. Podobnie postępuje z innymi częściami ciała (np. ramiona, nogi, plecy, ręce, kolana). W trakcie tej scenki zachęca dzieci, aby włączyły się w nazywanie części ciała i pokazywanie ich na sobie. Nauczyciel może też pokazać prawą nogę i powiedzieć, że boli go

prawa noga. To samo może wykonać z lewą nogą, a następnie – używając liczby mnogiej – powiedzieć, że bolą go nogi (lub też inne parzyste części ciała: ramiona, ręce, kolana, uszy). Dostarczanie takiego materiału językowego stymulować będzie intuicyjne tworzenie reguł u dzieci.

2. **Smok u lekarza.** Pojawia się kukielka lekarza. Lekarz przedstawia się i mówi, że pomoże smokowi. Smok prosi lekarza o pomoc (można wykorzystać do tego proste rymowanki: *Doctor, doctor! Help me please! Oh, oh, my knees!*). Lekarz przystępuje do badania. Ogląda po kolei każdą część ciała, nazywając ją parokrotnie. Dzieci mogą pomóc w badaniu, podając nazwy określonych części ciała i/lub pokazując je na sobie. Lekarz podczas badania prosi, aby smok poruszał głowę lub nogą (prawą, lewą), podniósł do góry ręce, raz prawą, raz lewą itd. Lekarz może prosić dzieci o pomoc w badaniu smoka. Dzieci mogą wcielać się też w role kolejnych pacjentów.
3. **Masażyki.** Lekarz zleca smokowi masowanie poszczególnych części ciała i wykonuje smokowi masaż, np. głowy, ramion, nóg i pleców. Smok wylewnie dziękuje za pomoc i mówi, że czuje się lepiej. W dalszej kolejności dzieci w parach mogą masować sobie opuszkami palców głowy, plecy czy nogi.
4. **Zabawki u lekarza.** W sali przedszkolnej lub szkolnej organizujemy przychodnię/szpital dla zabawek. Dzieci wcielają się w role lekarzy – wspólnie badamy zabawki i zalecamy masaże, które następnie wykonujemy.
5. **Nauka układu tanecznego.** Pracujemy z całą grupą nad układem tanecznym, wydając dzieciom instrukcje w języku obcym – noga w górę, ręce w dół, potrząśnij głową, oczy zamknięte itp.

Podsumowanie

Planując zajęcia dla dzieci, warto stawiać sobie za cel tworzenie interesujących i wartościowych sytuacji edukacyjnych, osadzać język w określonych kontekstach komunikacyjnych, dobierać materiał językowy oraz funkcje i sytuacje użycia języka ze względu na ich możliwości kształtowania kompetencji komunikacyjnej. Trzeba więc unikać prezentowania jedynie poszczególnych, wyizolowanych z kontekstu słów (w podziale na określone kategorie) i skłaniania dzieci do biernego powtarzania. Natomiast warto pamiętać, że jeżeli nauczyciel i dzieci zbyt koncentrują się na powtarzaniu poszczególnych słów oraz na wypowiedziach tworzonych według podanego wzorca, akt komunikacji traci naturalność i dynamikę.

BIBLIOGRAFIA:

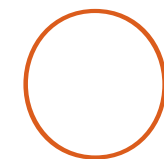
-
- Asher, J. (1969), *The Total Physical Response Approach to Second Language Learning*, „The Modern Language Journal”, nr 53 (1).
 - Bachmana, L., Palmer, A. (1996), *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*, London: Oxford Applied Linguistics.
 - Bandura, A. (2007), *Teoria społecznego uczenia się*, Warszawa: PWN.
 - Collins, R. (2011), *Łańcuchy rytuałów interakcyjnych*, Kraków: Nomos.
 - Glasersfeld, von E. (1990), *Die Unterscheidung des Beobachters: Versuch einer Auslegung*, [w:] V. Riegas, C. Vetter (red.), *Zur Biologie der Kognition*, Frankfurt: Suhrkamp.
 - Goffman, E. (2006), *Rytuał interakcyjny*, Warszawa: PWN.
 - Kielar-Turska, M., *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. 2, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
 - Langacker, R.W. (1987), *Foundations of cognitive grammar volume I. Theoretical prerequisites*, Stanford: Stanford University Press.
 - Tylor, J.R. (2001), *Kategoryzacja w języku*, Kraków: Universitas.

DR MARTA KOTARBA Pedagog, psychoterapeuta, pracuje w Instytucie Filologii i Pedagogiki we Wszechnicy Polskiej Szkole Wyższej w Warszawie. Aktywnie propaguje *storytelling* i metodę projektu w kształceniu językowym, prowadząc szkolenia i warsztaty dla nauczycieli.

Sześć kroków do udanego projektu Erasmus+

MAŁGORZATA KOSTIAN

Podczas spotkań z nauczycielami często pytam ich, czy napotykają w szkole problemy. Od razu odpowiadają twierdząco. Gdy jednak proszę o wskazanie obszaru przysparzającego trudności, reagują milczeniem i zdziwieniem, że nie potrafią go jednak sprecyzować. Aby zacząć myśleć o jakimkolwiek projekcie, należy przede wszystkim zidentyfikować i nazwać problem, który w naszej szkole czeka na rozwiązanie. Projekt „Mind the SPORT – Ruszaj się z głową” powstał w odpowiedzi na konkretne nieprawidłowości, które dostrzeżliśmy w swojej codziennej pracy.



obecne szkoły w niczym nie przypominają tych, do których uczęszczaliśmy my, nauczyciele. Spotyka się to z naszą dezorientacją, niezrozumieniem, sami musimy – metodą prób i błędów – szukać rozwiązań licznych problemów, wypracowywać nowe standardy. My nie uczyliśmy się w klasach z kilkunastoma uczniami z opinią PPT o ryzyku dysleksji, uczniami z orzeczeniem, z ADHD, autyzmem i zespołem Aspergera. Dziś to codzienność i zaakceptowaliśmy taką rzeczywistość; budujemy schody do wzajemnego zrozumienia, próbujemy pomóc każdemu uczniowi. To wciąż jednak zbyt mało i nieustannie szukamy sposobów, jak dotrzeć do wszystkich uczniów w klasie, również tych, którzy wykazują duże zdolności w danej dziedzinie. Wyzwaniem tym sprostał międzynarodowy projekt Erasmus+ „Mind the SPORT” realizowany w Szkole Podstawowej nr 314 im. Przyjaciół Ziemi w Warszawie.

„Mind the SPORT” opracowaliśmy w zespole po tym, jak wspólnie oszliśmy do wniosku, że martwi nas kwestia efektywności nauki uczniów z problemami o różnym podłożu. Od dawna obserwowaliśmy, że duży odsetek dzieci w naszej szkole jest niedojrzałych do nauki szkolnej, wykazuje nadpobudliwość psychoruchową i ma zaburzenia koncentracji uwagi. Wyniki przez nich osiągnięte pozostawały znacznie poniżej naszych oczekiwań, pomimo dużych wysiłków pedagogów i kadry wspierającej. Uczniowie ci poddawani byli specjalistycznym badaniom psychologicznym. Stosowaliśmy się do zaleceń poradni, ale mimo to czuliśmy, że nie powinniśmy na tym poprzestawać. Trudno jest jednak znaleźć jeden uniwersalny sposób na wszystkie trudności i w dodatku oczekiwać, że zadziała on w przypadku wszystkich uczniów. Po wielu dyskusjach znaleźliśmy rozwiązanie, które dziś, z perspektywy czasu, wydaje się najprostsze, wręcz oczywiste. Postanowiliśmy postawić na to, co każde dziecko lubi – na sport – i wykorzystać naturalną potrzebę ruchu u dzieci, tym samym wychodząc naprzeciw oczekiwaniom nowoczesnej dydaktyki, która sugeruje odpowiednią porcję ruchu, by aktywować pracę obu półkul mózgu. W „Mind the SPORT” poprzez ruch wpływamy na lepszy rozwój psychofizyczny wszystkich uczniów w szkole, choć w centrum naszej uwagi pozostają uczniowie z trudnościami w nauce. Codzienna praca w projekcie utwierdza mnie w przekonaniu, że na każdy problem czeka rozwiązanie tuż obok, a to najprostsze jest najlepsze.

Rozwiązanie

Pierwsze próby pomocy dzieciom z problemami podjęliśmy już kilka lat temu, kiedy wprowadziliśmy dla dzieci z klas zerowych lekcje prowadzone metodą Move to Learn. To terapia oparta na ruchu, do stosowania w pracy z dziećmi i młodzieżą mającymi trudności w uczeniu się, wynikające z opóźnień w rozwoju neurologicznym. Celem prowadzonych ćwiczeń jest poprawa koncentracji uwagi, sprawności ruchowej oraz koordynacji wzrokowo-ruchowej uczniów. W wyniku programu realizowanego tą metodą poprawia się stan rozwoju psychoruchowego dzieci i rozwija ich umiejętność koncentrowania uwagi na ćwiczeniach i zabawach. Dzięki pokonywaniu własnych słabości i trudności wzmacnia się także poczucie własnej wartości.

Na etapie sporządzania ram projektu wiedzieliśmy, że nasze przedszkolaki lubią ćwiczenia Move to Learn, oraz że rodzice dostrzegają pozytywne skutki tych aktywności. Uznaliśmy za niewystarczające prowadzenie tej terapii wyłącznie na etapie zerówki i zdecydowaliśmy, że będziemy kontynuować pracę z uczniami tą metodą na wszystkich etapach kształcenia. Rozpoczęliśmy od przygotowania kadry do proponowanych zmian. Nie byliśmy zainteresowani zaprojektowaniem jednorazowej, krótkotrwałej akcji, bo taka nie wprowadziłaby żadnych konkretnych zmian. Dlatego na samym początku projektu nauczyciele partnerskich szkół odbyli profesjonalne, teoretyczne i praktyczne szkolenie. Zaoferowaliśmy im – do wyboru – szkolenie z metody terapeutycznej Move to Learn i ruchu rozwijającego Weroniki Sherborne. Obecnie każdy nauczyciel stosuje elementy wybrane metody w zależności od potrzeb.

Współczesne dzieci ponad wszelką aktywność ruchową przedkładają spędzanie czasu z telefonem lub przed komputerem. Istnieje niewiele rzeczy, które uznają za równie atrakcyjne. Ponieważ w naszej podstawówce ogromny nacisk kładziemy na edukację sportową i nasi uczniowie od wczesnych lat szkolnych uczestniczą w wielu tego typu inicjatywach, ta dziedzina uznawana jest przez nich za jedną z najważniejszych w życiu. Wiemy, że chętnie angażują się w mądre i przemyślane zadania ruchowe, z których mogą czerpać prawdziwą przyjemność.

Oprócz pracy wspomnianymi metodami przedstawiamy im poszerzoną ofertę sportową, w tym przerwy śródlekcyjne, międzylekcyjne i sportowe w szkole i na świeżym powietrzu. Podczas lekcji ćwiczymy elementy metod terapeutycznych, często też gimnastykujemy się korzystając z bogatej oferty platformy GoNoodle, a podczas przerw – tańczymy w rytm skocznych utworów. Nikt nawet nie pomyśli o włączeniu gier w telefonie! O ile zaś pogoda na to pozwala, od wiosny do jesieni, wszystkie dłuższe przerwy uczniowie spędzają na boiskach, po czym dotlenieni

wracają na lekcje. Z uwagi na duże powodzenie tej akcji, zorganizowaliśmy „boiskowe” dyżury nauczycielskie. O ileż przyjemniej jest pochodzić na przerwie na dworze zamiast po zatłoczonym korytarzu!

Aby rodzaje proponowanych aktywności sportowych odpowiadały oczekiwaniom naszych uczniów, wzbogacamy je o elementy TIK. Na zajęciach świetlicowych uczniowie korzystają z Xboxa, na WF-ie ćwiczą z Wirtualnym Trenerem, tworzą filmy instruktażowe. Powstała cała kolekcja filmów, w których dzieci prezentują, jak poprawnie korzystać z kijków do nordic walkingu czy grać w siatkówkę, koszykówkę lub piłkę nożną. Dodatkowo uczniowie wykonywali samodzielnie gry o tematyce sportowej w programach LearningApps oraz Kahoot, by następnie uczestniczyć w sesjach online i zmagać się z krajami partnerskimi w sportowych potyczkach na żywo poprzez platformę Appear.in.

Miesiące wiosenne minęły nam pod znakiem przygody z rajdami rowerowymi, zielonymi szkołami, a wraz z nimi twórczymi zadaniami związanymi z krokomierzami, Nordic Walking, Endomondo, MyFitnessPal czy Scribble Maps. Nasze starania o lepszą kondycję psychofizyczną uczniów wspierają najlepsi! Gościliśmy w szkole wybitnych sportowców: Anitę Włodarczyk, Tomasza Majewskiego oraz Józefa Kluszczyka.

Synergia z eTwinning

„Mind the SPORT” realizujemy dwupłaszczyznowo – również na platformie TwinSpace, i takie były założenia już na etapie planowania projektu. Obecność na platformie umożliwia nam upowszechnianie rezultatów na skalę europejską oraz daje narzędzia do pełnego dokumentowania projektu. To na Twin Space, dzięki dziennikowi projektu, chatowi oraz forum, dokonujemy bieżącej, szybkiej ewaluacji oraz wymieniamy spostrzeżenia i uwagi. W 2018 r. „Mind the SPORT” otrzymał pierwszą nagrodę w ogólnopolskim konkursie „Nasz projekt eTwinning 2018” w kategorii Projekt dla uczniów w wieku 3–10 lat.

Współpraca

Współpraca z partnerami to niewątpliwie duży sukces projektu i ogromna jego wartość. Mogę śmiało powiedzieć, że dobra atmosfera współpracy i porozumienie to gwarancja sukcesu. Nawet najlepszy plan nie zadziała, jeśli nie będzie „chemii” pomiędzy tymi, którzy planują i realizują projekt. Na partnerów wybraliśmy szkoły o porównywalnych wynikach analizy potrzeb. Dodatkowo zaprosiliśmy szkołę, z którą zaprzyjaźniliśmy się realizując projekty e-Twinning. Od początku łączył nas wspólny cel: poszukiwanie sposobów pomocy dzieciom z trudnościami.

Dlaczego zdecydowaliśmy się na projekt w ramach współpracy międzynarodowej? Ponieważ ograniczanie się wyłącznie do naszych wewnętrznych doświadczeń i obserwacji jest niewystarczające. Projekt gwarantuje nam – na poziomie europejskim – wymianę dobrych praktyk, które modyfikujemy stosownie do naszych warunków i potrzeb. Podejmujemy też wspólne działania szkół partnerskich i wypracowujemy wspólnie, innowacyjne rozwiązania. Niezwykle wzbogacające jest porównywanie podstaw programowych, odnajdywanie różnic i podobieństw, podpatrywanie, jak szkoły radzą sobie z problemami zaburzeń koncentracji czy niedojrzałości emocjonalnej uczniów, jakie mają sukcesy, jakie działania doprowadziły do tych sukcesów i co było lub jest źródłem porażek w obszarze pomocy dzieciom osiągającym wyniki poniżej przeciętnej.

Atrakcyjność i innowacyjność

Aby projekt w szkole „żył”, a jego założenia były krok po kroku realizowane, nie wystarczy uzupełniony, nawet z największą pieczołowitością, wniosek. Plan, harmonogram wizyt i działań, finanse – to wszystko jest ważne, ale jest jedna cecha, którą winna odznaczać się cała inicjatywa: atrakcyjność. Idea projektu musi być atrakcyjna dla całej społeczności szkolnej, a więc uczniów i ich rodziców oraz, co ważne, nauczycieli. Często słyszę, że największym problemem w szkole podczas realizacji projektu jest zaangażowanie jedynie wąskiej grupy nauczycieli, co prowadzi do ich przemęczenia i spadku motywacji do aktywnego działania. Tego nie zmienimy i na taką sytuację należy się przygotować. Możemy jednak znacznie wpłynąć na zmianę nastawienia grona nauczycielskiego – swoją postawą, zaangażowaniem, konsekwentną pracą. W naszym projekcie zadaliśmy nie tylko o to, aby wszyscy uczniowie korzystali z dobrodziejstw przewidzianych aktywności, ale także o to, aby projekt był atrakcyjny dla nauczycieli – uczymy się od siebie wzajemnie, wypracowujemy dobre praktyki, dzielimy się doświadczeniami, doskonalimy warsztat pracy, wzbogacając go o elementy ciekawe, nowe i atrakcyjne dla ucznia.

To, że projekt „Mind the SPORT” jest atrakcyjny dla jego uczestników wynika ze starannie zaplanowanych, różnorodnych działań oraz dostosowania do oczekiwań i zainteresowań uczniów szkoły podstawowej. Obecnie to miejsce nauki zarówno sześciu- jak i piętnastolatków, co oznacza, że ogromne wyzwanie czeka na tych, którzy planują projekt dla wszystkich uczniów. Głównym atutem naszej inicjatywy jest to, że aktywności dostosowaliśmy do potrzeb rozwojowych dzieci z klas od I do VIII. Zaspokajają one naturalną potrzebę ruchu u uczniów, ale ruszać się lubią również nauczyciele i na bieżąco korzystają z oferty projektu. Pracujemy z całą społecznością

szkolną, ale naszym celem jest pomoc dzieciom z trudnościami i zaburzeniami. Jest to projekt, który angażuje, a nie wyklucza. Nie powstał na wzór żadnego innego projektu, ale wyniknął z potrzeb szkoły. Zawsze warto korzystać ze sprawdzonych, wartościowych rozwiązań, które zastosowały inne placówki, ale zachęcam do zastanowienia się i wypracowania własnych, które być może przyniosą więcej korzyści i uczniom i nauczycielom.

Trwałość

Warto również podkreślić, że z większą przyjemnością pracuje się w projekcie, którego efekty będą widoczne nie tylko w trakcie jego trwania, lecz także wtedy, gdy już się skończy. O ileż chętniej poświęcamy swój czas zadaniom, których rezultaty będą trwałe! Owa trwałość świadczy o tym, że dokonaliśmy systemowej zmiany w pracy szkoły. Wiemy, że tylko proces długofalowy może zapewnić realizację naszych celów, bo nie osiągniemy ich w pełni po dwóch latach pracy w projekcie. Aby pomóc dzieciom z trudnościami, potrzebujemy czasu, ale śmiało można przyznać, że najtrudniejszy okres za nami. Był to czas, w którym nauczyliśmy się systematyczności w realizacji zadań oraz tego, jak efektywnie pracować metodami terapeutycznymi i stosować te elementy, które najlepiej sprawdzają się na naszych lekcjach.

Podsumowanie

„Mind the SPORT” powstał z myślą o zapewnieniu pomocy dzieciom z problemami, w szczególności tym dotkniętym różnymi dysfunkcjami neurologicznymi. Systemowe zmiany związane z ruchem i aktywnością fizyczną dają możliwość oddziaływania na wszystkich etapach kształcenia i zapewniają powszechną akceptację oraz zadowolenie wszystkich uczestników projektu. To ważne, że angażujemy całą społeczność szkolną, bo unikamy negatywnej selekcji i z pełną mocą możemy wpłynąć na poprawę rozwoju dzieci osiągających wyniki poniżej przeciętnej. Sukces „Mind the SPORT” mierzymy w sześciu ważnych krokach, które są kluczem do realizacji każdego mądrego projektu.

Więcej informacji można znaleźć na stronie internetowej projektu: 314erasmus.wixsite.com/mindthesport/poland oraz na platformie TwinSpace: twinspace.etwinning.net/22905/home.

MAŁGORZATA KOSTIAN Nauczycielka języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 314 im. Przyjaciół Ziemi w Warszawie. Absolwentka Uniwersytetu Warszawskiego w Warszawie. Ambasador programu eTwinning, z pasją i zaangażowaniem wykorzystuje TIK w codziennej pracy. Przeprowadzi kilkadziesiąt międzynarodowych projektów, kilka z nich otrzymało prestiżowe nagrody. Zaangażowana od lat w realizację projektów unijnych, poleca wszystkim szkołom program Erasmus+.

Abstracts

AGNIESZKA BRYŁA-CRUZ

English Pronunciation Instruction for Learners with Different Educational Biographies and the Same Professional Goal – a Special Case of (Re)training Teachers

The paper sets out to discuss challenges which stem from teaching pronunciation to learners with different educational biographies and sharing the same professional goal, i.e. teaching English at pre-school and early primary school. The author argues that since beliefs have been found a powerful factor influencing both the teaching process and outcome, it is considered vital to instill in this group of teacher trainees a feeling of responsibility for their own broadly understood phonetic development. Pronunciation matters and it both can and should be taught to the youngest learners.

EWA DOMAGAŁA-ZYŚK

Deaf and Hard of Hearing Pupils in the Light of the Core Curriculum for FLT

Polish national core curriculum for foreign languages describes goals, content and detailed requirements for each level of education. These goals should also be achieved by deaf and hard of hearing pupils. It is not an easy task, especially if we take into account that for some of them it is to learn a foreign phonic language while struggling with a national one. The aim of the text is to present strategies for implementing the core curriculum for foreign languages during classes with deaf and hard of hearing pupils, both these using national or sign language, as a main means of communication. It may help foreign language teachers to support their pupils more effectively, both in mainstream and special programs.

AGNIESZKA DZIĘCIOŁ-PĘDICH

On Planning a Language Lesson, Using a Blackboard and Giving Instructions to Pupils with SEN

Special educational needs include, among others, dyslexia, dyspraxia, ADHD, Asperger's syndrome, autism or dyscalculia and SEN learners need considerable support from to overcome such obstacles as poor working memory, inability to manage time, difficulties with listening, and sequencing, etc. to learn a foreign language effectively. The aim of the article is to present lesson planning techniques, ways of using the board and giving instructions teachers can use to make language classrooms SEN learner-friendly places and to make language learning a non-threatening experience.

JAN ILUK

The Methodological Problems of Forming Questions in FL Classes

The following analysis is devoted to discussing the issues concerning the status and functions of FL questions constructed during FL classes. In practice, the process of constructing questions may bring both positive and negative effects in the context FL learning. Therefore, FL teachers' awareness of the roles FL questions play in their classrooms has a direct influence on the effectiveness of conducting the educational process by means of questions.

BOŻENA JANISZEWSKA

Pupils with Difficulties – How to Teach Them?

The article concerns types of difficulties among pupils in foreign language learning, presenting their main features and methods of recognition at different age stages. The main focus is laid on those with dysfunctions and disorders of central nervous system. Among them we may distinguish those with dysgraphia and audio-visual dyslexia as well as dyscalculia, ADHD and Asperger syndrome. Ways and methods of support are shortly described.

KATARZYNA KARPIŃSKA-SZAJ, JOANNA PITURA

Virtual Exchange for Educational Inclusion of Pupils with Hearing Impairment

The special educational needs of students with hearing impairments in a foreign language class are of particular significance, as by their nature they necessitate the use of activities that enhance language learning, also having a therapeutic dimension as these activities develop pupils' general cognitive and linguistic competences. For this reason, while creating school environment for inclusive teaching, we should embrace both educational and therapeutic objectives. The article presents an example of inclusive teaching for classes with pupils with hearing impairments. The presentation of the research and the project "Virtual exchange for educational inclusion of students with hearing impairments" is preceded by a description of the language development of learners with hearing deficits and discussion of the principles of inclusive teaching in the context of foreign language classes (English and French).

MARTA KOTARBA

Language in a Specific Context

The article discusses selected aspects of supporting the effectiveness of linguistic development of communicative competence of children during early foreign language teaching. The data presented come from the research project: "Developing young learners' communicative competences in a foreign language". They refer to designing activities for children that aim at introducing them to specific situations of language use (embedding linguistic material in a specific context). The article characterizes the conditions of a clear context, such as the surrounding, activities as well as verbal and non-verbal communication. The text also contains suggestions on how to plan activities for children to support them in language use, using the concept of prototype categories, social scripts and ritual theory.

BARBARA KYRC

The Influence of Developing Bilingual Childrens' Narrative Competence on their Educational Success

The paper emphasises the significance of developing bilingual children's narrative competence at the stage of primary education. The ability to understand and create coherent, correct and linguistically rich narrations not only lets them to achieve success at school, but also helps them develop good relationships with their peers. The development of narrative competence can be stimulated by adequate language support exercises, that is presented in a case study described. Klara, a bilingual (Japanese-Polish) girl, who as a six-year-old child began education in a Polish school. Her narrations are confronted with those of Marysia, an average Polish monolingual girl. The analysis of language samples of both girls clearly shows that language support given to Klara resulted in growth of her narrative and overall language abilities.

MAŁGORZATA ŁUSZCZ

iCommunicator in Teaching Pupils with Hearing Impairment

Dynamic technological progress and digital revolution have brought a number of useful tools for pupils with special educational needs. One of these facilitating teaching is iCommunicator. The aim of the designing it was to facilitate English learning and to promote independent communication between deaf, hard-of-hearing and other students. The tool encourages learners to train their reading and writing skills by translating texts, converting speech to a text and a text to an image (video) or a computer-generated voice. The use of iCommunicator gives the opportunity to use built-in dictionary and connect with the global network.

MONIKA MICHALAK

Role of a Teacher in Working with Students with Foreign Language Learning Difficulties

The article concerns teaching English language to lower secondary school students diagnosed with learning disabilities. In the first part the focus is placed on different kinds of difficulties and problems connected with English language learning. The second part of the article is an attempt of explaining an English teacher's role in supporting students with difficulties.

KRYSTYNA MIHUŁKA

Students' Perception of a Teacher's Personal Qualities

The aim of this article is to discuss the results of selected research carried out in the last decade among Polish students at all school levels who constructed a profile of an ideal teacher. This teacher's profile corresponds much more closely to the researchers' views from the first half of the twentieth century than to the contemporary concepts put forward by Polish scholars since the 1970s. An overview of contemporary research is preceded by a brief outline of the methodological basis of research on teacher personality. The article is a continuation of the theoretical considerations included in the article *Osobowość nauczyciela a wpływ wychowawczy – ujęcie teoretyczne* (*Teacher's personality and its educational influence on the students – theoretical approach*), [in:] *Języki Obce w Szkole* 3/2018").

MARTA PUDŁO

Using Internet in the Teaching and Learning German Phraseology

The article is based on the experiences of the author regarding her work with German Philology students and it concerns the development of phraseological competence in a foreign language. The aim is to draw attention to the use of the potential of the Internet in FLT and the necessity of adjusting the teaching methods to the education process changes and to students expectations. The article concerns phraseology as an integral part of linguistic education in postgraduate studies at the Department of German Philology, Catholic University of Lublin. Beginning with several key concepts and phraseological divisions adopted in the German literature of the subject, the author moves to phraseo-didactics and introduces both the methods of teaching phraseological expressions and the available materials (textbooks, exercise books, websites).

KAROLINA RUTA-KORYTOWSKA

Language Games in Practical Polish Teaching to a Student with Hearing Impairment

This article presents the possibilities of using language games at work with a student with hearing impairments in Polish as a foreign language classes. The specificity of these lessons lies in the fact that their listeners, despite being Poles, because of the impossibility of natural acquisition of the phonic language resulting from limited auditory perception, often have difficulties in using the Polish language. For several years, the interest of researchers, both theoreticians and practitioners, has been observed in this linguistic and cultural minority. Deaf people who did not acquire the first language to the extent enabling free communication are called “silent foreigners”, and analyzes of their statements in Polish show that they make mistakes similar to those that occur in foreigners.

EWA LIPIŃSKA, ANNA SERETNY

How to Teach in Heterogenous Groups – a Textbook for Foreign Language Teachers

Presently, groups of language learners, both in Poland and abroad, are becoming more and more diversified. Pupils/students not only have different learning styles, modality motivations and needs, but they also have different origin, dissimilar educational backgrounds and they speak diverse native tongues. Moreover, they might have acquired their partial knowledge of language in a different way – at school or at home. The guide Teaching foreign languages in heterogenous groups, on the example of Polish as a foreign language, shows teachers how to cope with learners’ diversification and how to make the most of it in a language classroom.

