

Jak utrzymać skupienie uwagi u dorosłych kursantów na zajęciach z języka obcego?

Wybrane przykłady zadań angażujących umysł w ramach *emotionally competent stimuli*

DOI: 10.47050/jows.2023.2.61-67

Z badań wynika, że bez względu na to, jak ciekawy jest temat lekcji, koncentracja uczącego się po 10 minutach słabnie, a po 20 – jego mózg na krótko się wyłącza. Po chwili przerwy uwaga powraca, lecz przyciągają ją kwestie niezwiązane lub nie w pełni związane z treściami, jakie właśnie poznawał. Niniejszy artykuł przedstawia przykłady zadań, które podczas zajęć przyczynią się do utrzymania skupienia wśród dorosłych kursantów.

Współcześnie zaobserwować można różnorodne nastawienie do nauki języków obcych. Jest ono rezultatem stosowania praktyk bazujących na dostępnych metodach dydaktycznych dodatkowo wzbogaconych o techniki informacyjno-komunikacyjne. Jednak zamierzone efekty kształcenia łatwiej jest uzyskać, kiedy nauczyciel, oprócz odpowiednich kwalifikacji i umiejętności, posiada także podstawową wiedzę na temat zaangażowania mózgu w proces kształcenia językowego. Wówczas możliwe jest przygotowanie angażujących i sprzyjających zdobywaniu wiedzy zajęć.

Zarys metod nauczania języków obcych dorosłych

Spośród metod nauczania języka obcego można wyłonić dwie podstawowe grupy, ergo metody tradycyjne/konwencjonalne oraz niekonwencjonalne. Metody tradycyjne (takie jak choćby: bezpośrednia, gramatyczno-tłumaczeniowa, audiolingwalna, kognitywna) stosowane są w nauczaniu języków już od dawna. Ich cechą charakterystyczną jest między innymi stały kontakt nauczyciela z uczniem, mozolne powtarzanie i utrwalanie zasłyszanych zdań/dialogów na różnych poziomach zaawansowania oraz, w zależności od metody, większy lub mniejszy nacisk kładziony na znajomość systemu gramatycznego. Uczestnik kursu jest biernym odbiorcą i nie ma wpływu na program nauczania (Komorowska 2001: 21–23).

Metody niekonwencjonalne (jak na przykład **TPR** – **T**otal **P**hysical **R**esponse i **CLL** – **C**ommunity **L**anguage **L**earning) uwzględniają współczesny rozwój technologiczny oraz wiedzę naukową z zakresu psychologii czy neurodydaktyki (Komorowska 2001: 23–26). Ich celem jest pobudzenie do działania obu półkul mózgu. Niezwykle istotnym staje się samopoczucie ucznia, motywacja, poczucie bezpieczeństwa i eliminacja stresu w trakcie zajęć (Schiffler 2012; Sambanis 2013). Techniki relaksacyjne wykorzystywane w powyższych metodach mają sprawić, że mózg ucznia stanie się bardziej chłonny i lepiej będzie przyswajał nowe

ANNA CIEPIELEWSKA-
-JANOSCHKA
Friedrich Schiller Universität Jena,
Volkshochschule Jena

informacje. Aktywność i zaangażowanie osób uczących się odgrywają istotną rolę w procesie kształcenia.

Obecnie jedną z najbardziej popularnych metod w nauczaniu języka obcego, którą raczej trudno zaliczyć do konwencjonalnych, jest metoda komunikacyjna. Niemniej jednak, zdaniem Komorowskiej, bardziej adekwatne byłoby użycie w tym przypadku terminu „podejście” aniżeli „metoda” (Komorowska 2001: 27). W podejściu komunikacyjnym priorytetem jest umiejętne porozumiewanie się rozmówcy w zależności od sytuacji – zgodnie z założeniami pragmalingwistyki, dla której język jest jednym z aspektów ludzkiego działania (Janicka 2014: 14). Istotne okazuje się zatem praca w grupie i rozmowa, a także autentyczne materiały do czytania i słuchania, nie zaś rozkładanie struktur gramatycznych na czynniki pierwsze. Już na samym początku nauki wprowadza się równocześnie pisanie, czytanie, słuchanie i mówienie. Rola nauczyciela polega na wspomaganiu procesu kształcenia i towarzyszeniu uczącym się w odkrywaniu języka. Jedną z najistotniejszych zasad nauczania jest pobudzenie aktywności ucznia, który „powinien być zachęcany do odkrywania znaczeń i reguł oraz samodzielnego i twórczego posługiwania się językiem” (Janicka 2014: 28).

Podejście zadaniowe (*task-based language teaching*), w założeniach zbliżone do komunikacyjnego, obecnie promowane jest przez twórców *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego* (Rada Europy 2003: 20–28). W nauce języka chodzi przede wszystkim o podejmowanie działań polegających na wykonywaniu wielorakich zadań. Zadania zaś muszą spełniać określone kryteria, m.in. uczący się polegają na własnych zasobach językowych; ich celem jest wykonanie polecenia, a nie użycie narzuconych struktur. Same ćwiczenia zbliżone są do autentycznych sytuacji użycia języka. Jedną z najważniejszych technik staje się metoda projektu. Nacisk kładzie się na wykształcenie umiejętności współpracy w parach i w grupie (Janowska 2013: 40–45; Kabzińska 2014: 47–50; Stawicka 2014: 91–96; Róg 2021: 97–108).

Ostatnimi czasy podejmowane są próby dostosowania założeń filozofii edukacyjnej Marii Montessori do kształcenia osób dorosłych. Metoda włoskiej lekarki, skierowana początkowo do dzieci niepełnosprawnych umysłowo, stworzyła podwaliny nowoczesnej pedagogiki (*vide* popularność na całym świecie żłobków, przedszkoli i szkół Montessori). Kładzie ona nacisk na wszechstronny rozwój dziecka, formowanie prawidłowego charakteru, zdobywanie wiedzy i współdziałanie (Doroch 2015: 122). W takim podejściu nauczyciel podąża za uczącym się i wspiera go, stając się jego opiekunem oraz przewodnikiem. Powodzenie założeń zaproponowanych przez Marię Montessori w kształceniu dzieci i młodzieży sprawiło, że podejmowane są inicjatywy opracowania na jej podstawie metody nauczania języków obcych w grupach osób dorosłych (Doroch 2015: 123). Priorytetem kursu języka obcego według Montessori, uciekającej się wszelako do podejścia komunikacyjnego i zadaniowego, staje się ograniczenie stresu podczas zajęć oraz odpowiednio przygotowane otoczenie. Nauczyciel występuje zatem jako obserwator, nie zaś wykładowca. Kursanci sami dokonują wyboru celu nauki, materiałów, a także kryteriów ewaluacji. Priorytetem jest (samo)uczenie się, samokontrola w dostrzeganiu i eliminowaniu błędów, nauka języka poprzez działanie (poznawanie zasad gramatycznych przez ich zastosowanie w sytuacjach zbliżonych do realnych zachowań komunikacyjnych), jak i swobodny wybór czasu nauki i wykonywanych zadań (Gastaldi, Marsil 2014: 8–52; Doroch 2015: 124).

Zasady skutecznego nauczania osób dorosłych

W nowoczesnej edukacji dorosłych wyraźna jest tendencja do rezygnacji z nauczyciela-mentora tudzież „wszystkowiedzącego” eksperta. Prowadzący zajęcia to raczej *trener*, *moderator* czy *facylitator* (Knowles i in. 2007: 239–243), który (stwarzając pozytywne, inspirujące środowisko uczenia się) gwarantuje sukces glottodydaktyczny. Jak słusznie zauważa Mikołajczyk (2011: 5), obecnie celem edukatora „powinno być wytworzenie sytuacji, w której chęć pogłębiania wiedzy z danej dziedziny przez uczestników szkolenia trwałaby jeszcze po zakończeniu zajęć”.

Skuteczność nauczania zależy więc do pewnego stopnia od samego prowadzącego, który winien posiadać określone cechy i dysponować określonymi umiejętnościami. Pożądane atrybuty osoby pracującej z dorosłymi to między innymi: otwartość, tolerancja, empatia, asertywność, odpowiedzialność i wreszcie *last but not least* pomysłowość oraz poczucie humoru (Filas 2017: 19). Powyższe kompetencje edukatora budują pozytywne nastawienie do udziału w lekcji oraz sprzyjają pobudzeniu motywacji wewnętrznej.

Z pewnością jednym ze sposobów podnoszenia poziomu motywacji kursantów jest dyskutowanie o sposobie, w jaki będą się uczyć i czego będą się uczyć (choćby wspólne podjęcie decyzji o rezygnacji z prac domowych, zaniechanie tematu, który grupa uzna za mało przydatny, wprowadzenie zdań do tłumaczenia, decyzja o *blended learning*). Warto mieć na uwadze, iż dorosły uczy się wtedy, gdy jest w ten proces aktywnie zaangażowany.

Motywację i zaangażowanie intensyfikuje również klimat panujący na zajęciach – tworzy go nauczyciel razem z uczącymi się. Otwarta, pełna życzliwości atmosfera oparta na wzajemnym szacunku i współdziałaniu bez wątpienia sprzyja przyswajaniu wiedzy (Rudzińska-Warzecha 2022: 96). Jak słusznie zauważa w swoim artykule Danuta Gabryś-Barker, na poziomie kognitywnym pozytywna atmosfera wpływa na postępy w nauce, zaś na poziomie emocjonalnym jest czynnikiem decydującym o motywacji do dalszego kształcenia się (Gabryś-Barker 2015: 70–76).

Aby podnieść efektywność uczenia się, prowadzący kurs musi być świadomy tego, że osoby dorosłe uczą się inaczej niż dzieci czy młodzież. Dorosli *de facto* wymagają od lektora bardzo dobrego przygotowania; chcą wiedzieć, jak nabyte umiejętności wykorzystają w praktyce, oraz pragną, by nauka była dla nich przyjemnością. Niezmiernie ważna jest również ich motywacja – kursanci podejmują naukę języka obcego w celach turystycznych, towarzyskich, zdrowotnych (strach przed chorobami neurodegeneracyjnymi związanymi z pamięcią i powodującymi demencję), pragną utrzymywać kontakt ze światem kultury i nauki. Nauka słownictwa odgrywa nierzadko większą rolę aniżeli przyswajanie reguł gramatycznych (Rudzińska-Warzecha 2022: 95–99).

Sukces dydaktyczny opiera się w dużej mierze na przyjęciu odpowiedniego, najlepiej eklektycznego, programu edukacyjnego dobranego do rzeczywistych potrzeb i oczekiwań osób uczestniczących w kursie. I to zarówno pod względem merytorycznym, jak i wykorzystywanych metod, technik edukacyjnych i wreszcie technologii. Jednakże według Małgorzaty Szupicy-Pyrzanowskiej efektywne kształcenie to również takie, w którym nauczyciel, oprócz szerokiego spektrum umiejętności, posiada także wiedzę z zakresu neurolingwistyki. Chodzi tu między innymi o zrozumienie przez prowadzącego, jak zaangażowany jest mózg w proces akwizycji języka obcego (Szupica-Pyrzanowska 2021: 33–38). Zdaniem autorki nauczyciel powinien mieć świadomość, iż „proces uczenia się (języków obcych) jest również, a może przede wszystkim, procesem emocjonalnym, neurokognitywnym i neurolingwistycznym” (Szupica-Pyrzanowska 2021: 34). Do przytoczonej dziedziny nauki, jaką jest neurolingwistyka, można dodać i neurodydaktykę (choć obie się zazębiają). Zadaniem neurodydaktyki jest wyjaśnienie, jak mózg w ogóle się uczy, by następnie zastosować wnioski płynące z badań do opracowania materiałów i metod nauczania „przyjaznych” mózgowi (Kaczmarzyk 2014).

Neurodydaktyka w praktyce, czyli jak podtrzymać uwagę na zajęciach

Wobec powyższego oprócz neurolingwistyki i psychologii warto byłoby poznać rudymentalne założenia neurodydaktyki. Wiedza o tym, jak uczy się nasz mózg, może być wykorzystana przez lektora choćby celem utrzymania skupienia u kursantów, co bez wątpienia wpłynie na efektywność przyswajania języka obcego. Jak wspomniałam we wstępie, bez względu na temat koncentracja osób uczących się słabnie po 10 minutach, a po 20 minutach mózg na krótko się wyłącza (Grein 2013: 68). Badania pokazują, że uwagę uczącego się ponownie przyciągają kwestie niezwiązane lub tylko częściowo związane z omawianym właśnie

materiałem (Mokwa-Tarnowska 2016: 71). Co więcej, zdaniem Mokwy-Tarnowskiej sytuacja rysuje się niestety jeszcze gorzej: „z powodu całej gamy różnorodnych bodźców wizualnych, natłoku szybko napływających fragmentarycznych informacji i sposobu ich przekazywania przy pomocy wielu mediów, student jest w stanie skupić się na intensywnej pracy intelektualnej jedynie przez kilka minut” (Mokwa-Tarnowska 2016: 72).

Z tego faktu płynie parę wniosków. Po pierwsze, tzw. odpływający po kilkunastu czy kilkudziesięciu minutach kursanci są czymś zupełnie normalnym i, niestety, nie do wyeliminowania. Po drugie, zdając sobie sprawę, że takie zjawisko ma miejsce, możemy się odpowiednio przygotować i tak skonstruować zajęcia, by znalazło się miejsce na coś, co przywróci uwagę. Według Marion Grein gwarancją sukcesu są w tej sytuacji: wzbudzenie zainteresowania, przekazywanie wiedzy multisensorycznie, natomiast po 10–20 minutach od rozpoczęcia zajęć dostarczenie mózgowi **emotionally competent stimulus (ECS)**, a więc bodźca wywołującego zaangażowanie emocjonalne (Grein 2013: 69 i 72).

Przykłady *emotionally competent stimuli* do wykorzystania na zajęciach z języka obcego

Wszystkie poniżej zaprezentowane ECS, dopasowane do poziomu znajomości języka przez uczestników kursu, od lat z powodzeniem wykorzystuję na zajęciach z języka włoskiego.

MATERIAŁY LUDYCZNE

Bardzo ceniony przez kursantów jest odpowiednio użyty podczas zajęć humor. Może to być krótka zabawna anegdota, fragment filmu lub artykułu prasowego, dowcip¹. Należy oczywiście pamiętać, że materiał powinien być dobrany do wieku kursantów, kompetencji językowych czy uwarunkowań kulturowych.

ZAGADKI

Powszechnie wiadomo, że zagadki uczą logicznego myślenia, ćwiczą wyobraźnię i sprzyjają skupieniu uwagi na poszukiwaniu odpowiedzi na postawione pytania. Pełnią zatem istotną funkcję dydaktyczną i jednocześnie rozrywkową. Wiele z nich możemy znaleźć w internecie i dostosować do poziomu uczestników kursu oraz tematu zajęć, np.:

<i>Sei fratelli e una sorella:</i>	<i>Sześciu braci i jedna siostra:</i>
<i>Che famiglia gaia e bella!</i>	<i>co za radosna rodzina!</i>
<i>I fratelli a lavorare,</i>	<i>Bracia pracują,</i>
<i>la sorella a riposare:</i>	<i>siostra odpoczywa:</i>
<i>indovina che cos'è?</i>	<i>zgadnij co to jest?</i>

Jest to prosta zagadka na odgadnięcie dni tygodnia².

PYTANIA ZAPISANE NA KARTECZKACH

Każdy uczestnik kursu dostaje karteczkę z pytaniem, na które musi udzielić odpowiedzi. Źródłem pytań może być właśnie zakończona lekcja. Jeśli tematem było np. mieszkanie, to w zależności od poziomu możemy zapytać:

- Jakie meble masz w kuchni?
- Jakie meble masz w salonie?
- Z jakiego materiału wykonane są meble w twojej sypialni?
- Ile krzeseł masz w mieszkaniu?

Jeżeli problemem dla nauczyciela okazuje się inspiracja, pomocna będzie bezpłatna strona internetowa <iteslj.org/questions>. Jest ona w języku angielskim i obejmuje kilkadziesiąt haseł wyjściowych, np. hobby, urodziny, zawody itp. W ramach każdego hasła podane są przykładowe pytania.

¹ Dowcipy w bardzo przyjazny sposób ukazują różnice kulturowe, np. okazuje się, iż popularne w Polsce i we Włoszech kawały o policjantach (wł. *carabinieri*) nie są rozpoznane w Niemczech. W jednej z niemieckich publikacji zawierającej między innymi włoskie kawały z tłumaczeniem na język niemiecki znalazł się dopisek wyjaśniający genezę zjawiska.

² W języku włoskim dni tygodnia, poza niedzielą, są rodzaju męskiego; stąd analogia do sześciu braci (*lunedì, martedì, mercoledì, giovedì, venerdì*) i siostry (*domenica*).

SZUKANIE KOLORÓW

Prowadzący zajęcia proponuje szukanie konkretnego koloru. Na przykład czerwonego. Kursanci muszą go odnaleźć pośród przedmiotów znajdujących się w sali lekcyjnej, w torbie, plecaku itp. Następnie lektor zadaje pytania typu:

1. Co to jest?
2. Dlaczego masz to przy sobie?
3. Masz to już od dawna?
4. Gdzie to kupiłeś/kupiłaś?

KTO TO JEST?

Przynosimy na zajęcia zdjęcie i prosimy kursantów, żeby opisali widniejącą na nim osobę: jej wygląd, charakter, zainteresowania... Na kolejnych lekcjach możemy pokazać tę samą fotografię i np. stworzyć zadanie polegające na sporządzeniu biografii tej postaci, choćby w formie odpowiedzi na pytania:

1. Ile ta osoba ma lat?
2. Gdzie ta osoba mieszka?
3. Jaki ta osoba ma zawód?
4. Jakie ta osoba ma hobby?
5. Jakie są preferencje kulinarne osoby na zdjęciu?

Po paru dniach możemy powrócić do znanego już uczniom zdjęcia, zadając kolejne pytania, które pozwolą nam przećwiczyć materiał gramatyczny, np.:

1. Co ta osoba robiła w weekend?
2. Co ta osoba będzie robić w przyszłym tygodniu?
3. Co ta osoba robi w tym momencie?

Jeżeli nie chcemy przynosić własnego zdjęcia, możemy wykorzystać fotografie znajdujące się w podręczniku, z którego korzystamy na lekcji. Możliwe są modyfikacje powyższego zadania, a mianowicie kursanci pracują w parach – jeden opisuje zdjęcie, które ma przed oczami, a druga osoba rysuje to, o czym słyszy. Kolejną modyfikacją może być np. opis ilustracji z podręcznika. Opowiada o niej lektor, natomiast zadaniem kursantów jest odnalezienie w książce pasującego obrazka. Wygrywa ten uczestnik kursu, który zrobi to pierwszy.

GRA W STATKI

Prowadzący rozdaje kursantom tabelę – po lewej stronie znajdują się zaimki osobowe w liczbie pojedynczej i mnogiej. Nagłówkiem są czasowniki, które chcemy przećwiczyć (liczba czasowników dowolna), np.:

	<i>lavorare</i>	<i>prendere</i>	<i>partire</i>	<i>capire</i>
Io				
Tu				
Lui/Lei				
Noi				
Voi				
Loro				

Ustalamy przykładowo, że będziemy ćwiczyć *presente indicativo* (czas teraźniejszy) podanych czasowników. Następnie uczestnicy kursu pytają się nawzajem, np. **LUI/LEI prendere**. Osoba, która udzieliła poprawnej odpowiedzi, pyta kolejną **Loro capire** itd. Jest to doskonały sposób, ażeby powtórzyć czasowniki regularne/nieregularne w różnych osobach, trybach i czasach.

DWIE PRAWDY I KŁAMSTWO

Każdy uczeń pisze trzy zdania dotyczące siebie – dwa są prawdziwe, jedno zmyślane. Zadaniem reszty jest wytypowanie nieprawdziwego zdania, podając powody, dla których uważa, że właśnie ono jest fałszywe. Powyższa zabawa doskonale poprawia humor i przekonuje do wypowiadania się nawet introwertyków.

GDZIE JEST BŁĄD?

Prowadzący pisze na tablicy zdania, z których jedno zawiera błąd. Kursanci mają za zadanie go znaleźć i poprawić, np.:

Anna: *Ho finito il libro. Mi ha piaciuto tantissimo!*

Maria: *Allora lo leggerò anch'io. Abbiamo gli stessi gusti, quindi sono sicura che piacerà pure a me.*

Zdanie błędne to zdanie **Anny**: *Mi ha piaciuto tantissimo!* Błąd dotyczy użycia czasownika posiłkowego (*verbo ausiliare*).

BURZA MÓZGÓW

Zadajemy pytanie typu:

- ➔ Co zazwyczaj pijemy na śniadanie?
- ➔ Kim chciałyby być dzieci, jak dorosną?

Następnie ustalamy, ile haseł powinna zawierać odpowiedź. Oczywiście i w tym przypadku pytania dopasowujemy do poziomu językowego kursantów, podobnie jak i liczbę możliwych odpowiedzi. Inspiracją może być aktualnie realizowana lekcja z podręcznika.

Podsumowanie

Jak pokazują badania, współcześni uczniowie dosyć szybko tracą koncentrację i mają problemy ze skupieniem się na zajęciach. Odpowiednio dobrana metoda glottodydaktyczna, wysokie kompetencje edukatora, pełna życzliwości atmosfera w grupie, jak i nowoczesna technologia okazują się niewystarczające w podtrzymaniu uwagi podczas zajęć u dorosłych kursantów. Osoby, które „wyłączają się” po kilkunastu lub kilkudziesięciu minutach, są zjawiskiem normalnym. Prowadzący zajęcia, który zdaje sobie sprawę z istniejącego problemu, może z powodzeniem stawić mu czoła, odwołując się do zaprezentowanych w artykule **emotionally competent stimuli** – bodźców wywołujących zaangażowanie emocjonalne. Bez wątpienia ECS pomagają przywrócić uwagę uczących się, a dodatkowo zwiększają ich zaangażowanie i uatrakcyjniają zajęcia.

BIBLIOGRAFIA

- Rada Europy (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa: Wydawnictwo Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- Doroch, A. (2015), *Metodologia Montessori w nauczaniu języków obcych osób dorosłych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 122–125.
- Filas, S. (2017), *Jak uczyć dorosłych*, „Zeszyt metodyczny”, nr 1, s. 19.
- Gabryś-Barker, D. (2015), *Klimat w klasie a sukces glottodydaktyczny*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 70–76.
- Gastaldi, L., Marsil, R. (2014), *Metodologia Montessori w Nauczaniu Języków Obcych. Praktyczny poradnik nauczania osób dorosłych*, Włochy: Lingua più Associazione Culturale, Città di Castello.
- Grein, M. (2013), *Neurodidaktik. Grundlagen für Sprachlehrende*, München: Hueber Verlag.
- Janicka, M. (2014), *Pakiet metodyczny dla nauczycieli języków obcych I etapu edukacyjnego*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

- Janowska, I. (2013), *Motywacyjna rola zadań w nauczaniu i uczeniu się języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 40–45.
- Kabzińska, A. (2014), *Podejście zadaniowe na lekcji języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 47–50.
- Kaczmarzyk, M. (2014), *Neurodydaktyka – wybrane aspekty praktyczne*, Wydział Biologii i Ochrony Środowiska, Uniwersytet Śląski, Wykład wygłoszony podczas letniej Akademii SORE 2014 r.
- Knowles, M.S., Holton, E.F., Swanson, R.A. (2007), *Lebenslanges Lernen. Andragogik und Erwachsenenlernen*, München, Spektrum: 6. Auflage.
- Komorowska, H. (2001), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Mikołajczyk, K. (2011), *Nowe trendy w kształceniu dorosłych*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji,
- Mikołajczyk, K. (2011), *Jak uczą się dorośli, czyli co powinien wiedzieć trener o specyfice kształcenia uczestników szkolenia*, „E-mentor”, nr 2(39), <www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/39/id/831>, [dostęp: 24.02.2023].
- Mokwa-Tarnowska, I. (2016), *Zwiększanie koncentracji studentów na zajęciach tradycyjnych przy pomocy narzędzi internetowych*, „Zeszyty Naukowe Wydziału Elektrotechniki i Automatyki Politechniki Gdańskiej”, nr 48, s. 67–72.
- Róg, T. (2021), *Podejście zadaniowe – założenia teoretyczne i rozwiązania praktyczne*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 97–108.
- Rudzińska-Warzech, J. (2022), *Jak usprawnić proces uczenia się języków obcych i zachęcić do nauki dorosłych kursantów?*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 95–99.
- Sambanis, M. (2013), *Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften*, Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Schiffler, L. (2012), *Effektiver Fremdsprachenunterricht. Bewegung – Visualisierung – Entspannung*, Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Stawicka, M. (2014), *Zadanie i projekt. Perspektywa nauczyciela języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 91–96.
- Szupica-Pyrzanowska, M. (2021), *Czy mózg może przeszkadzać w nauce języka obcego? Neurolingwistyczna i neurokognitywna reprezentacja negatywnych emocji*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 33–38.

DR ANNA CIEPIELEWSKA-JANOSCHKA Absolwentka italianistyki Uniwersytetu Warszawskiego, następnie pracownik naukowo-dydaktyczny w Katedrze Italianistyki UW. Pracę doktorską z językoznawstwa historycznego obroniła w Niemczech na Uniwersytecie w Saarbrücken. Autorka tzw. *edizione interpretativa* – zbioru najstarszych nowel w języku włoskim poprzedzających *Dekameron* Boccaccia pt. *Viaggio d`Oltremare e Libro di novelle e di bel parlar gentile* (De Gruyter 2011). Od ponad 20 lat rzeczoznawczyni MEiN podręczników szkolnych do nauki języka włoskiego. Lektorka języka włoskiego i języka polskiego.