

# *The Journal.* Wykorzystanie symulacji globalnej w rozwijaniu umiejętności pisania w języku angielskim

DOI: 10.47050/jows.2023.4.79-84

Umiejętność pisania w języku angielskim odgrywa niebagatelną rolę ze względu na powszechne używanie tego języka we wszystkich sferach życia. Niemniej jednak na zajęciach w szkołach wyższych studenci często wykonują zadania niemające odzwierciedlenia w rzeczywistości. W artykule przybliżono koncepcję symulacji globalnej oraz opisano projekt, w którego ramach studenci filologii angielskiej wcielili się w rolę redaktorów, tworzyli i publikowali swoje teksty online. Czy taka aktywność może skutecznie wspierać rozwijanie umiejętności pisania w języku angielskim?

JOANNA PITURA  
Uniwersytet Komisji Edukacji  
Narodowej w Krakowie

Umiejętność pisemnego wypowiedzania się w języku angielskim jest kompetencją bardzo istotną z uwagi na skalę użycia tego języka w międzynarodowej komunikacji w sferach działalności zawodowej, akademickiej oraz prywatnej, w tym w internecie (Hyland 2015, Bokor 2018). Rozwijanie tej kompetencji wśród studentów jest zatem bardzo ważne w kontekście przygotowania ich do aktywnego i satysfakcjonującego uczestnictwa w różnych dziedzinach życia. Dlatego też, w ramach zajęć językowych prowadzonych na uczelniach, studenci doskonalą umiejętności komunikacyjne obejmujące różne typy tekstów, w tym eseje, listy motywacyjne czy korespondencję mailową. Niemniej jednak pisanie w języku angielskim zazwyczaj ogranicza się do wykonywania dość sztucznych i niepowiązanych zadań, w czego efekcie powstają mało autentyczne prace, rzadko czytane przez kogokolwiek poza wykładowcą. Takie działania zdecydowanie nie zachęcają do zaangażowania i nie budzą entuzjazmu do rozwijania swoich umiejętności. Dlatego warto poszukać technik, które mogłyby podnieść autentyczność aktywności językowych w obszarze pisania i odzwierciedlałyby pisemne praktyki komunikacyjne w rzeczywistym świecie. Pozwoli to studentom nabywać biegłość językową.

Mając na uwadze powyższe względy, autorka niniejszego artykułu wykorzystała na prowadzonym przez siebie kursie symulację globalną, której podstawy teoretyczne zostały opracowane w latach 70. ubiegłego wieku i skodyfikowane przez francuskich autorów Francis Debyser i Francis Yaiche (Debyser i Yaiche 1996; Yaiche 1996; Gajewska i Sowa 2014). Technika ta znalazła zastosowanie w nauce języka drugiego/obcego, np. francuskiego (Magnin 2002; Svilpe 2014; Dubreil i in. 2019) czy niemieckiego (Levine i in. 2004). W odczuciu autorki symulacja globalna jest odpowiednim narzędziem stymulującym zaangażowanie studentów w wykonywanie zadań, pozwalającym im ćwiczyć pisanie w języku angielskim i rozwijać umiejętności przydatne w życiu akademickim lub zawodowym. Jednak wydaje się, że w kontekście komunikacji pisemnej w języku obcym nie znalazła ona jeszcze szerszego zastosowania w polskich szkołach wyższych. W związku z tym celem artykułu jest przybliżenie Czytelnikom tej formy pracy oraz prezentacja przykładu jej wykorzystania w praktyce w ramach kursu „Writing” dla studentów pierwszego roku studiów

licencjackich na filologii angielskiej Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie (wcześniej Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN).

## Symulacja globalna

Termin „symulacja” zdefiniowany jest w *Słowniku Języka Polskiego* jako „sztuczne odtwarzanie właściwości danego obiektu lub zjawiska za pomocą jego modelu” ([sjp.pwn.pl/szukaj/symulacja.html](http://sjp.pwn.pl/szukaj/symulacja.html)). Coleman i Yamazaki (2018), opierając się na koncepcji symulacji autorstwa Jones (1984) (która obejmuje trzy elementy: rzeczywistość funkcji, symulowane środowisko i strukturę), podkreślają, że jej celem jest odwzorowanie rzeczywistych procesów i sytuacji po to, by zrozumieć ich działanie w kontrolowanym i bezpiecznym środowisku. Według Mario Szczurek (1982) podczas symulacji uczeń wchodzi w interakcje z innymi osobami i obiektami, kierując się uproszczonym modelem rzeczywistości. Na zajęciach językowych praca tą techniką trwa zazwyczaj od jednego do kilku dni (Levine 2004).

Symulacja globalna to symulacja długoterminowa, w której cały kurs przeniesiony jest do zasymulowanego środowiska, gdzie uczący się przyjmują role z rzeczywistego życia, wykonując zadania odzwierciedlające to środowisko (Perez i Poole 2019). Według Glenn Levine (2004: 27) jest to nie tylko podejście oraz zestaw technik, lecz również ramy koncepcyjne programu nauczania. Zdaniem tej autorki symulacja globalna obejmuje dwie fazy: fazę odprawy (*briefing*) oraz fazę podsumowania (*debriefing*). Podczas odprawy nauczyciel przekazuje uczniom niezbędne informacje oraz przydatne struktury gramatyczne i słownictwo, zaś faza podsumowania koncentruje się na analizie przebiegu wydarzeń i skupia na refleksji nad zdobytymi doświadczeniami oraz nauką. Levine (2004: 31–33) dodatkowo zaleca określenie celów pedagogicznych, założeń symulacji i końcowego projektu, etapów kursu, a także opracowanie materiałów, narzędzi oceny i przekazywania uczniom informacji zwrotnej.

Obecnie istnieje niewiele doniesień przedstawiających projekty symulacji globalnej; skupiają się one głównie na rozwijaniu umiejętności pisania w języku obcym. Przykłady takich inicjatyw obejmują przedsięwzięcia związane z nauką języka francuskiego, w których uczestnicy byli zaangażowani w tworzenie wspomnień (Mills i Péron 2008; Péron 2010; Michelson 2019), oraz języka angielskiego do celów specjalistycznych (Perez i Poole 2019). W symulacji opisanej przez Nicole Mills i Mélanie Péron (2008) uczniowie wcielali się w postaci mieszkające w paryskim budynku. Tworzyli różnego rodzaju teksty, takie jak portrety, opisy, narracje, dialogi oraz eseje, skoncentrowane na tematach dotyczących zakwaterowania, kuchni i zajęć rekreacyjnych. Symulacja Mélanie Péron (2010) pobudzała refleksję nad historią Francji w czasie okupacji niemieckiej. Uczniowie kreowali postacie zamieszkujące ten sam budynek w 1939 roku i pisali swoje wspomnienia 60 lat później. Kristen Michelson (2019) opisuje natomiast kurs języka francuskiego, podczas którego uczestnicy wcielili się w role bohaterów z różnych środowisk i w różnym wieku, angażując się w interakcje w ramach symulowanego paryskiego budynku. W tym przypadku uczniowie tworzyli teksty pisemne (i ustne) w różnych gatunkach. W kontekście języka angielskiego dla celów specjalistycznych Yuddy Perez i Paige Poole (2019) opisują projekt pomagający studentom rozwijać swoje umiejętności podczas pracy nad symulacją centrum kontroli chorób i promocji zdrowia. Osoby uczące się języka angielskiego w obszarze nauk o zdrowiu pracowały w grupach, w których każdy pełnił określoną rolę w ośrodku oraz w swoim zespole. Każda grupa otrzymała trzy przypadki, a celem było zaprojektowanie i wdrożenie kampanii edukacyjnej związanej ze zdrowiem w prawdziwej społeczności. Jedno z zadań polegało na napisaniu raportu końcowego.

Globalna symulacja zasługuje na uwagę ze względu na szereg korzyści, które ze sobą niesie. Jedną z kluczowych zalet jest ta, że wykonywane zadania stwarzają osobom uczącym się możliwości rozwijania kompetencji komunikacyjnych i zawodowych w sposób znacząco odmienny od tych powszechnie stosowanych w tradycyjnych klasach (García-Carbonell i in. 2001). W takiej symulacji uczący się są zanurzeni w świecie, w którym przyjmują role i angażują się w interakcje

w realistycznych scenariuszach życiowych, co umożliwia im posługiwanie się językiem w sposób bardziej autentyczny (Perez i Poole 2019). Technika ta daje też osobom uczącym się szansę na aktywne działanie w ramach przyjętych postaci, pozwalając im na podejmowanie decyzji odnośnie do wyboru języka komunikacji (Michelson 2019). I w końcu zastosowanie tej techniki przyczynia się do wzrostu wiary we własne umiejętności pisarskie oraz pozytywnie wpływa na jakość tworzonego tekstu (Mills i Péron 2008).

Podsumowując, można stwierdzić, że wykorzystywanie symulacji globalnej może skutecznie wspierać rozwijanie umiejętności pisania w języku obcym w szkole wyższej. Tworzenie tekstów w warunkach zbliżonych do rzeczywistych sprzyja zaangażowaniu i aktywizacji studentów. Symulacje mogą stanowić odzwierciedlenie autentycznych sytuacji, z którymi młodzi ludzie spotykają się lub będą się spotykać, tworząc okazje do ćwiczenia pisania. Dzięki wykorzystaniu tej techniki studenci mają szansę nie tylko rozwijać biegłość w komunikacji pisemnej w języku obcym, ale również budować większą pewność siebie w kontekście wykonywania prawdziwych działań pisemnych w przyszłości. Zatem warto wykorzystać symulację globalną jako element wsparcia w procesie dydaktycznym, co autorka uczyniła i opisuje w kolejnej sekcji.

## The Journal – przykład zastosowania

### KONTEKST

Jak już wcześniej wspomniano, symulacja została wdrożona na kursie „Writing” dla studentów pierwszego roku studiów licencjackich na filologii angielskiej, którzy początkowo posiadali umiejętności językowe w okolicach poziomu B2 (zgodnie z Council of Europe 2001, 2020). W roku akademickim 2022/2023 program kursu zakładał rozwijanie umiejętności pisania, skupiając się głównie na trzech gatunkach: liście motywacyjnym, recenzji i raporcie. Kompetencje te były rozwijane z zastosowaniem podejścia procesowo-gatunkowego (Badger i White 2000; Huang i Zhang 2020). Na poziomie gatunku nawiązywano do kontekstu, modelowania i dekonstrukcji, natomiast na poziomie procesu studenci planowali, redagowali, poprawiali i publikowali swoje teksty online. Zastosowanie symulacji miało na celu zwiększenie autentyczności tych zadań, co w praktyce polegało na symulowaniu sytuacji w świecie rzeczywistym, w którym dane gatunki są realizowane.

### SYMULACJA

Symulowaną sytuacją była praca w zespole redakcyjnym czasopisma online „Thinking Allowed” ([thinkingallowedjournal.weebly.com](http://thinkingallowedjournal.weebly.com)), które zostało założone i jest prowadzone przez autorkę w roli redaktor naczelnej. Misją pisma jest zajmowanie się problemami, z jakimi borykają się studenci szkoły wyższej, a także proponowanie rozwiązań, które mogą pozytywnie wpłynąć na ich życie. Studenci w roli redaktorów pracują w zespołach podzielonych na różne sekcje tematyczne: życie uniwersyteckie, życie zawodowe, związki, zdrowie, życie społeczne oraz czas wolny. Aby zostać członkiem redakcji, studenci najpierw ubiegają się o pracę w wybranym przez siebie zespole poprzez napisanie listu motywacyjnego. Następnie każdy pisze dwa teksty – recenzję i raport – dotyczące dowolnego tematu z obszaru swojej specjalizacji, z uwzględnieniem odbiorcy – studenta. Teksty są publikowane pod pseudonimami w dwóch numerach czasopisma (Numer 1 – Recenzje, Numer 2 – Raporty), co stanowi jednocześnie warunek zaliczenia kursu.

### PROCEDURA

#### Tydzień 1.: Briefing

Na pierwszych zajęciach studenci zapoznali się z wymaganiami kursowymi, opisanymi w karcie kursu. Ponadto wprowadzono ich w specyfikę czasopisma (rys. 1), jak również w zadania (redakcyjne) w całym semestrze.

## Tygodnie od 2. do 14.

Na drugich zajęciach studenci zostali poinformowani, że aby zasilić szeregi redakcji, będą musieli napisać list motywacyjny. Uświadomiono im konieczność wskazania w nim preferowanego przez siebie zespołu tematycznego. Prowadząca pokreśliła, że istnieje ograniczona liczba miejsc, co oznaczało, że w przypadku większego zainteresowania, będą one przydzielone tym studentom, którzy najlepiej się zaprezentują, czyli otrzymają najwyższą ocenę.

Od tego momentu rozpoczęła się praca nad tworzeniem listów motywacyjnych. Na początku, wykorzystując materiały dostępne na platformie Moodle i w podręczniku kursu, studenci zostali zapoznani z przykładami tego typu dokumentów.

Omówiono strukturę, język i treść teksów, studenci ćwiczyli też pisanie na podstawie zadań z podręcznika. Po etapie przygotowawczym przyszedł czas na napisanie listów z uwzględnieniem podanych kryteriów. Następnie prace zostały sprawdzone, a na kolejnych zajęciach studenci otrzymali informację o ocenach. Prowadząca ogłosiła wyniki procesu rekrutacyjnego, w którym sama – jako redaktor naczelna – zdecydowała o „rekrutacji”. Ponieważ niektóre zespoły cieszyły się dużym zainteresowaniem, przyjęci zostali ci studenci, którzy przekazali najwyższej ocenione listy motywacyjne (tzn. uzyskali najwyższe oceny w zakresie struktury, treści i języka). Osoby, które nie dostały się do wybranych grup, miały możliwość ponownego aplikowania na dostępne jeszcze miejsca. Również ci, którzy otrzymali oceny niedostateczne, dostali szansę poprawy swoich tekstów.

Kiedy zespoły zostały ukonstytuowane, rozpoczęły się prace nad artykułami do pierwszego numeru „Recenzje”. Studenci – członkowie zespołu redakcyjnego – zostali poinformowani, że ich zadaniem będzie napisanie recenzji książki, filmu, strony internetowej, kanału YouTube itp. (w zależności od specjalizacji), która mogłaby stanowić wartościową lekturę dla studentów uniwersytetu (rys. 2). Podobnie jak poprzednio, podczas kolejnych zajęć kursanci zapoznali się z przykładowymi recenzjami, omówiona została ich struktura, język i treść, a pisanie ćwiczone było na podstawie zadania z podręcznika. W ramach grup (zespołów redakcyjnych) wszyscy wymieniali się pomysłami na swoje teksty. Prowadząca zachęcała do wspierania osób, które miały trudności z wyborem tematu.

Następnie podczas zajęć studenci napisali recenzję zgodnie z podanym zadaniem i kryteriami oceny. Prace zostały sprawdzone, ocenione i omówione na kolejnych zajęciach. Aby otrzymać zaliczenie, studenci poprawiali swoje teksty i przekazywali je ponownie w formie elektronicznej. Prowadząca (redaktor naczelna) zamieszczała je na stronie internetowej czasopisma, po czym wysłała studentom (członkom redakcji) wiadomość email z gratulacjami i podziękowaniami za zaangażowanie w wykonaną pracę. Zachęcała również do czytania i udostępniania opublikowanych treści w mediach społecznościowych. Na zajęciach przypadających po publikacji studenci pracowali w grupach i rozmawiali na temat tego, czego się nauczyli oraz jakie spostrzeżenia mieli w odniesieniu do prac kolegów i koleżanek.

Kolejnym zadaniem było zredagowanie raportu zawierającego propozycję ulepszeń na uczelni, które mogłyby zainteresować nie tylko studentów, lecz także władze uniwersytetu. Procedura pisania i publikacji była taka sama jak w przypadku recenzji.

Rys. 1. Misja i wartości czasopisma



Źródło: [thinkingallowedjournal.weebly.com](http://thinkingallowedjournal.weebly.com).

Rys. 2. Sekcje-zespoły piszące recenzje



źródło: [thinkingallowedjournal.weebly.com/reviews.html](http://thinkingallowedjournal.weebly.com/reviews.html).

## Tydzień 15.

Praca zakończyła się podsumowaniem, w trakcie którego prowadząca jako redaktor naczelna podziękowała wszystkim za współpracę, a studenci omówili, jakie umiejętności w obszarze pisania udało im się udoskonalić podczas trwania kursu. W ramach tej refleksji poruszyli kwestię zadań lub działań stanowiących dla nich największe wyzwanie oraz opowiedzieli, jak zdołali przezwyciężyć trudności. Rozmawiali również o dostarczonych przez prowadzącą i kolegów opiniach lub sugestiach, które okazały się najbardziej pomocne w doskonaleniu pisania w języku angielskim. Wreszcie podzielili się swoimi planami dotyczącymi dalszego rozwoju tej umiejętności.

## Podsumowanie

Mając na uwadze potrzebę działań dydaktycznych, które podnosiłyby autentyczność zadań językowych w obszarze pisania na kursach języka obcego w szkole wyższej, celem artykułu było przedstawienie koncepcji symulacji globalnej oraz przybliżenie przykładu jej zastosowania w praktyce. Działania omówione w artykule trwały przez cały semestr, a w ich ramach studenci wcielili się w role członków redakcji, postępując zgodnie z przygotowanym scenariuszem pracy w redakcji. Dzięki wykorzystaniu w ramach kursu „Writing” symulacji globalnej uczestnicy inicjatywy mieli możliwość autentycznego posługiwania się językiem angielskim w piśmie, co sprzyjało rozwojowi ich umiejętności komunikacyjnych oraz zawodowych.

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na pewną zaistniałą niespójność między przyznawaniem studentom ocen (stopni szkolnych) a ideą tworzenia środowiska przypominającego realne warunki pracy. W życiu rzeczywistym, pisząc list motywacyjny w celu zdobycia pracy, nie otrzymujemy oceny w tradycyjnym sensie, a obok aspektów językowych istotną jest przede wszystkim jakość treści oraz warstwa wizualna. Można się więc zastanawiać, czy podejście, które łączy elementy symulacji życia zawodowego z klasycznym ocenianiem, nie stanowi ograniczenia w możliwości stosowania symulacji w kontekście edukacyjnym.

Zarysowana powyżej niespójność ukazuje niedokładność odwzorowania rzeczywistości w opisanym projekcie i jednocześnie wskazuje kierunki jej doskonalenia w przyszłości. W przypadku listu motywacyjnego warto skoncentrować się więc przede wszystkim na ocenie efektywności przekazu oraz ogólnego wrażenia, w tym tego wywieranego przez użyty język. Pisząc kolejne teksty, studenci-autorzy powinni otrzymywać od redaktora (prowadzącej) szczegółową informację zwrotną odnośnie do treści, struktury tekstu oraz aspektów językowych tak, jak ma to miejsce w sytuacji recenzowania nadsyłanych artykułów. Ta informacja wraz z uzyskanymi punktami w poszczególnych analizowanych obszarach mogłaby być podstawą do podjęcia decyzji o dalszym losie tekstu, tzn. czy zostanie on opublikowany, czy wymaga małych poprawek, dużych poprawek lub czy zostanie odrzucony. W kolejnym kroku prowadząca powinna wyjaśnić, w jaki sposób te punkty i decyzje przekładają się na oceny, aby studenci mieli świadomość, jak działania w ramach symulacji mają przełożenie na ich postępy na kursie pisania. Dzięki temu symulacja mogłaby bardziej precyzyjnie oddać realia środowiska zawodowego.

## BIBLIOGRAFIA

- Badger, R., White, G. (2000), *A Process Genre Approach to Teaching Writing*, „ELT Journal”, nr 54(2), s. 153–160.
- Bokor, M.J.K. (2018), *English Dominance on the Internet*, [w:] J.I. Liontas, M. DelliCarpini (red.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, s. 1–6.
- Coleman, D.W., Yamazaki, K. (2018), *Simulations*, [w:] J.I. Liontas, M. DelliCarpini (red.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, s. 1–7.
- Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge.

- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume with New Descriptors*, Strassbourg: Council of Europe.
- Debyser, F., Yaiche, F. (1996), *L'immeuble*, Paris: Hachette.
- Dubreil, S., Thorne, S.L., American Association of University Supervisors, Coordinators, and Directors of Foreign Language Programs (red.) (2019), *Engaging the World: Social Pedagogies and Language Learning*, Boston: Cengage.
- Gajewska, E., Sowa, M. (2014), *LSP, FOS, Fachsprache...: Didaktyka języków specjalistycznych*, Lublin: Wydawnictwo Werset.
- García-Carbonell, A., Rising, B., Montero, B., Watts, F. (2001), *Simulation/Gaming and the Acquisition of Communicative Competence in Another Language*, „Simulation & Gaming”, nr 32(4), s. 481–491.
- Huang, Y., Zhang, L.J. (2020), *Does a Process-Genre Approach Help Improve Students' Argumentative Writing in English as a Foreign Language? Findings from an Intervention Study*, „Reading & Writing Quarterly”, nr 36(4), s. 339–364.
- Hyland, K. (2015), *Teaching and Researching Writing*, New York: Routledge.
- Levine, G.S. (2004), *Global Simulation: A Student-Centered, Task-Based Format for Intermediate Foreign Language Courses*, „Foreign Language Annals”, nr 37(1), s. 26–36.
- Levine, G.S., Eppelsheimer, N., Kuzay, F., Moti, S., Wilby, J. (2004), *Global Simulation at the Intersection of Theory and Practice in the Intermediate-Level German Classroom 1*, „Die Unterrichtspraxis/Teaching German”, nr 37(2), s. 99–116.
- Magnin, M.C. (2002), *An Interdisciplinary Approach to Teaching Foreign Languages with Global and Functional Simulations*, „Simulation & Gaming”, nr 33(3), s. 395–399.
- Michelson, K. (2019), *Global Simulation as a Mediating Tool for Teaching and Learning Language and Culture as Discourse*, „Foreign Language Annals”, nr 52(2), s. 284–313.
- Mills, N., Péron, M. (2008), *Global Simulation and Writing Self-beliefs of Intermediate French Students*, „ITL-International Journal of Applied Linguistics”, nr 156(1), s. 239–273.
- Perez, Y., Poole, P. (2019), *Making language real: Developing Communicative and Professional Competences Through Global Simulation*, „Simulation & Gaming”, nr 50(6), s. 725–753.
- Péron, M. (2010), *Writing History in the Voice of an Other: Debyser's Immeuble at the Advanced Level*, „Foreign Language Annals”, nr 43(2), s. 190–215.
- Svilpe, L. (2014), *Les Simulations Globales comme outil pour le Développement de la Compétence Communicative dans des Situations de Communication de la Vie Quotidienne et Professionnelle*, [w:] T. Guseva, L. Ločmele (red.), *Language Environment in University: Accessibility, Quality, Sustainability*, Riga: University of Latvia, s. 111–112.
- Szczurek, M. (1982), *Meta-analysis of Simulation Games Effectiveness for Cognitive Learning* [nieopublikowana praca doktorska], Indiana University.
- Yaiche F. (1996), *Les Simulations Globales: Mode d'Emploi*, Paris: Hachette.

## NETOGRAFIA

- *The Thinking Allowed Journal*, <thinkingallowedjournal.weebly.com>, [dostęp: 25.10.2023].

**DR JOANNA PITURA** Adiunkt w Katedrze Cyfrowej Edukacji Językowej Instytutu Filologii Angielskiej Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie (wcześniej Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN), opiekun naukowy Studencko-Doktoranckiego Koła Naukowego SNEC. Prowadzi badania dotyczące uczenia się i nauczania języka obcego wspomaganego technologią, zwłaszcza w zakresie rozwijania komunikacji w mowie i piśmie w języku angielskim w szkole wyższej.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOWS” w procedurze *double-blind review*.