

Od papieru do ekranu

E-book na lekcji języka obcego

DOI: 10.47050/jows.2026.3.55-71

E-book może wzbogacać nauczanie języków obcych, jednak sam fakt, że oferuje dodatkowe funkcje, nie przesądza o jego wartości dydaktycznej. W artykule omówiono zasady świadomego projektowania pracy z książką elektroniczną, obejmujące m.in. wykorzystanie możliwości e-booka zgodnie z celem zadania, rozwijanie różnych sposobów czytania oraz krytyczne korzystanie ze słowników, translatorów i generatywnej AI. Proponowane rozwiązania zilustrowano dwoma scenariuszami lekcji, które pokazują, jak publikacje cyfrowe mogą wspierać rozwój kompetencji językowych i autonomii ucznia.

KAMIL LIGOCKI
Badacz niezależny

FROM PAPER TO SCREEN: E-BOOKS IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM

E-books provide access to diverse language-learning materials and digital features, but their pedagogical value depends on how these resources are used. This article discusses how e-book-based activities can support reading and learning strategies, vocabulary development, comprehension monitoring, and active language use. It also addresses challenges related to screen-based reading and generative AI. The proposed approach follows the sequence: instructional objective → learner strategy → e-book function → active language use. Practical applications are illustrated through lesson scenarios based on freely available educational e-books.

KEYWORDS: E-BOOK, FOREIGN LANGUAGE TEACHING, READING STRATEGIES, LEARNING STRATEGIES, GENERATIVE AI

Czytanie przez długi czas wiązało się przede wszystkim z fizycznym kontaktem z książką, linearnym podążaniem za tekstem oraz orientowaniem się w jego strukturze dzięki układowi stron i przestrzennej organizacji tekstu (Wolf 2007). Rozwój urządzeń mobilnych sprawił jednak, że coraz większa część kontaktu z literaturą i materiałami edukacyjnymi odbywa się za pośrednictwem ekranu. Tendencja ta jest widoczna również w badaniach nad mobilnie wspomaganiem uczenia się języków, w których urządzenia przenośne analizuje się jako narzędzia umożliwiające naukę poza tradycyjną przestrzenią klasy (Duman i in. 2015). Publikacje cyfrowe nie wyparły druku, lecz stworzyły dodatkową przestrzeń czytania i uczenia się, szczególnie istotną w sytuacjach, gdy dostęp do materiałów powinien być możliwy w dowolnym miejscu i czasie (Perrin 2016; Traxler 2016; Peras i Wagemakers 2023).

Pojęcie e-booka obejmuje zarówno statyczne pliki PDF czy ePub, jak i bardziej rozbudowane publikacje integrujące tekst z nagraniami, ilustracjami, hiperłączami, słownikami, narzędziami do notowania i ćwiczeniami. W nauczaniu języków obcych rozróżnienie to jest istotne, ponieważ interaktywny e-book może łączyć czytanie ze słuchaniem, pracą nad wymową, słownictwem, a następnie z aktywnym użyciem języka w komunikacji (Kukulska-Hulme i Shield 2008; Godwin-Jones 2011). Nie oznacza to jednak, że książka elektroniczna sama w sobie jest metodą lub strategią dydaktyczną. Jest raczej środowiskiem, którego funkcje nabierają wartości dopiero wtedy, gdy zostają podporządkowane konkretnym celom językowym i sposobom uczenia się. Takie ujęcie zmienia podstawowe podejście dotyczące wykorzystania e-booków w edukacji. Zamiast pytać, jakie funkcje oferuje publikacja cyfrowa, warto się zastanowić, jak zaprojektować pracę z e-bookiem, aby jego możliwości wspierały uważne czytanie, świadome uczenie się i aktywne posługiwanie się językiem.

Strategie czytania w środowisku cyfrowym

Praca z e-bookiem powinna się rozpoczynać od określenia celu lektury i odpowiadającej temu strategii. Sam fakt korzystania z publikacji elektronicznej nie przesądza jeszcze o sposobie pracy ucznia. Ten sam tekst może być czytany globalnie, selektywnie lub szczegółowo, a wybór strategii powinien zależeć przede wszystkim od celu zadania. Czytanie globalne służy uchwyceniu tematu i głównej myśli tekstu, selektywne – odnalezieniu konkretnych informacji, natomiast szczegółowe – analizie argumentacji, zależności między fragmentami i znaczenia poszczególnych elementów wypowiedzi. Rozróżnienie tych sposobów pracy jest szczególnie istotne w środowisku cyfrowym. Czytelnik może szybko przechodzić między fragmentami, wyszukiwać słowa kluczowe, korzystać z hiperłączy, sprawdzać znaczenie wyrazów czy pomijać większe partie tekstu. Funkcje te zwiększają wygodę pracy, ale jednocześnie mogą sprzyjać redukowaniu lektury do powierzchownego skanowania informacji (Liu 2005). Szybkość poruszania się po publikacji nie jest równoznaczna z głębokością przetwarzania treści. Dlatego nauczyciel powinien świadomie rozdzielać etapy pracy z tekstem, zamiast pozwalać uczniowi korzystać ze wszystkich możliwości naraz. Podczas pierwszej lektury można na przykład wyłączyć wyszukiwarkę i słownik, kierując uwagę na ogólny sens tekstu. Dopiero przy drugim czytaniu warto wprowadzić wyszukiwanie szczegółowych informacji, zaznaczanie wybranych fragmentów lub sprawdzanie znaczenia określonych jednostek leksykalnych. W ten sposób funkcje cyfrowe zostają podporządkowane kolejnym etapom rozumienia, zamiast stawać się jego skrótem.

Istotnym elementem pracy strategicznej jest również monitorowanie rozumienia. Uczeń powinien umieć rozpoznać moment, w którym przestaje rozumieć tekst, a następnie zdecydować, jaką strategię zastosować. Może wrócić do wcześniejszego fragmentu, przeczytać zdanie ponownie, spróbować odgadnąć znaczenie nieznanego słowa z kontekstu, sformułować główną myśl akapitu własnymi słowami lub zaznaczyć miejsce wymagające późniejszego wyjaśnienia. Takie działania przeciwdziałają utożsamianiu płynnego przewijania tekstu z jego rzeczywistym zrozumieniem (Singer i Alexander 2017). Monitorowanie rozumienia można także uczynić widocznym elementem zadania. Zamiast pytać wyłącznie o poprawną odpowiedź, nauczyciel może poprosić ucznia o określenie stopnia pewności: „jestem pewny”, „raczej jestem pewny”, „nie jestem pewny”.

Następnie uczeń może wrócić do tekstu i wskazać fragment potwierdzający jego odpowiedź. Tak zaprojektowane zadanie rozwija nie tylko sprawność czytania, lecz także świadomość własnego procesu uczenia się.

W przypadku hiperłączy i dodatkowych materiałów warto natomiast określić moment, w którym mogą zostać otwarte. Link prowadzący do definicji, ilustracji, filmu czy nagrania może być pomocny, jeżeli rozwiązuje konkretny problem poznawczy. Jeśli jednak pojawia się zbyt wcześnie, to może zakłócić tok lektury i zwiększyć obciążenie poznawcze (DeStefano i LeFevre 2007). Zasadne jest więc stosowanie reguły: najpierw tekst podstawowy i własna próba jego zrozumienia, a następnie – jeśli jest to potrzebne – rozszerzenie cyfrowe. Równolegle należy rozwijać strategię uczenia się: planowanie celu, organizowanie materiału, selekcję informacji, tworzenie notatek, monitorowanie postępów i aktywne wykorzystywanie nowych treści. Uczeń może przed lekturą określić, czego ma się dowiedzieć, w trakcie zaznaczać wybrane informacje według ustalonego kodu, a po przeczytaniu sporządzić streszczenie, pytania lub własną wypowiedź. Pozwala to przekształcić korzystanie z publikacji cyfrowej z biernego przeglądania treści w świadomy proces uczenia się (Levy i Stockwell 2006; Dudeney i in. 2013). Szczególnie użyteczne jest przy tym nadawanie zaznaczeniom określonej funkcji. Polecenie „zaznacz najważniejsze informacje” może prowadzić do podkreślenia znacznej części tekstu. Produktywniejsze są instrukcje wymagające kategoryzacji, np. oznaczenia argumentów autora, przykładów, informacji potwierdzających określoną tezę, elementów niezrozumiałych lub fragmentów wymagających dalszej weryfikacji. Uczeń nie tylko zaznacza wówczas tekst, lecz podejmuje decyzję o funkcji danej informacji.

E-book może w tym procesie wspierać autonomię ucznia, ponieważ umożliwia dostęp do materiałów poza klasą, zmianę tempa pracy, powrót do wcześniejszych fragmentów oraz tworzenie własnego systemu notatek. Autonomia nie oznacza jednak pozostawienia ucznia bez wskazówek. Powinna być rozwijana stopniowo: początkowo nauczyciel modeluje strategię i ogranicza liczbę dostępnych narzędzi, a następnie przekazuje uczniowi coraz większą odpowiedzialność za wybór sposobu pracy (Traxler 2016; Reinders i Benson 2017). Tak rozumiana autonomia jest kompetencją rozwijaną, a nie naturalnym skutkiem korzystania z technologii. Sam dostęp do słownika, wyszukiwarki, translatora czy narzędzia AI nie czyni ucznia bardziej samodzielnym. Samodzielność pojawia się dopiero wtedy, gdy potrafi on zdecydować, którego narzędzia potrzebuje, kiedy warto z niego skorzystać oraz jak ocenić uzyskany rezultat.

Od funkcji e-booka do działania językowego

Najważniejszą zasadą jest podporządkowanie technologii celowi dydaktycznemu. Jeśli celem pierwszego czytania jest zrozumienie ogólnego sensu tekstu, to wbudowany słownik, translator czy wyszukiwarka mogą zostać czasowo wyłączone. Gdy zadaniem jest później sprawdzenie znaczenia wyrazu, wówczas słownik staje się uzasadnionym narzędziem. Jeżeli uczeń ma odnaleźć i uporządkować argumenty w tekście, to funkcja wyszukiwania może posłużyć dopiero do zweryfikowania wykonanej wcześniej analizy. Wartość e-booka nie polega więc na jednoczesnym wykorzystywaniu wielu funkcji, lecz na świadomym uruchamianiu tych, które wspierają dany etap pracy (Levy i Stockwell 2006; Godwin-Jones 2011). Projektowanie lekcji warto zatem rozpocząć nie od pytania „jak wykorzystać e-book?”, lecz od określenia zakładanego rezultatu językowego. Jeśli celem jest rozwijanie słownictwa, to uczeń może najpierw wywnioskować znaczenie wyrazu z kontekstu, następnie zweryfikować je w słowniku, a na końcu użyć nowego słowa we własnej wypowiedzi. Dopiero po zaplanowaniu takiej sekwencji warto zdecydować, które funkcje e-booka będą rzeczywiście przydatne.

W praktyce można przyjąć prostą zasadę: każda funkcja cyfrowa powinna odpowiadać na konkretne pytanie dydaktyczne. Po co uczeń korzysta z wyszukiwarki, zaznacza tekst, uruchamia nagranie lub sięga do słownika? Jeżeli odpowiedź brzmi jedynie „bo e-book ma taką funkcję”, to jej wykorzystanie jest prawdopodobnie zbędne. Podobnie należy traktować multimedia. Obraz, nagranie lub hiperłącze mogą wspierać rozumienie, jeśli są bezpośrednio związane z treścią i celem

zadania. Ich nadmiar może jednak rozpraszać uwagę i zwiększać obciążenie poznawcze (Takacs i in. 2015; Kucirkova 2017; Mayer 2021). Samo połączenie tekstu, obrazu i dźwięku nie gwarantuje więc skuteczniejszej nauki. Jeśli nagranie jest wykorzystywane podczas lekcji językowej, to powinno mieć określoną funkcję: może służyć analizie wymowy lub intonacji, rozpoznawaniu emocji rozmówcy albo porównaniu własnej interpretacji dialogu z jego realizacją dźwiękową. Podobnie ilustracja może poprzedzać lekturę i służyć przewidywaniu treści albo pojawić się po jej zakończeniu jako punkt wyjścia do dyskusji. Zadaniem nauczyciela jest zatem nie tylko wybór tekstu, lecz także określenie momentu i sposobu wykorzystania jego warstwy multimedialnej.

Badania porównujące druk i ekran wskazują, że nośnik tekstu może wpływać na rozumienie, zwłaszcza w przypadku dłuższych tekstów, pracy pod presją czasu i zadań wymagających pogłębionej analizy (Mangen i in. 2013; Delgado i in. 2018; Clinton 2019). Nie oznacza to konieczności rezygnacji z e-booków, lecz potrzebę świadomego projektowania pracy ekranowej. W tym kontekście szczególnie istotna jest kontrola uwagi. Środowisko cyfrowe sprzyja szybkiemu przechodzeniu między treściami, sprawdzaniu kolejnych informacji i reagowaniu na elementy znajdujące się poza tekstem. Nicholas Carr (2010) zwraca uwagę na szerszy problem wpływu intensywnego korzystania z internetu na sposób przetwarzania informacji i koncentrację. W edukacji nie oznacza to jednak, że ekran należy uznać za medium z natury gorsze. Ważne jest raczej rozwijanie umiejętności świadomego kierowania własną uwagą.

Nauczyciel może w tym celu wprowadzić krótkie odcinki pracy w trybie pełnoekranowym, ograniczyć powiadomienia, oddzielić etap czytania od korzystania z hiperłączy oraz wyznaczyć momenty zatrzymania po kolejnych fragmentach. Dobrym rozwiązaniem może być także poproszenie uczniów o zapisanie po każdym fragmencie jednego zdania podsumowania. Takie działania pozwalają ograniczyć łatwość szybkiego skanowania i przełączania uwagi, a jednocześnie rozwijają samokontrolę i strategie metapoznawcze (Liu 2005; DeStefano i LeFevre 2007; Carr 2010). Tego rodzaju ograniczenia nie stoją w sprzeczności z ideą autonomii ucznia. Przeciwnie – mogą przygotowywać go do bardziej samodzielnego zarządzania własną uwagą.

Wbudowany słownik znacząco ułatwia wyjaśnianie znaczenia nieznanych słów, jednak jego automatyczne uruchamianie przy każdej trudności może ograniczać rozwijanie umiejętności wnioskowania z kontekstu. Uczeń powinien najpierw ocenić, czy dane słowo jest rzeczywiście niezbędne do zrozumienia tekstu. Jeśli tak, to może sformułować hipotezę dotyczącą jego znaczenia, wskazać przesłankę kontekstową, a dopiero potem sprawdzić ją w słowniku. Po weryfikacji warto wykorzystać nowe wyrażenie we własnym zdaniu lub krótkiej wypowiedzi (Dudenev i in. 2013; Godwin-Jones 2018).

Podobnie warto traktować funkcję wyszukiwania. Jest ona bardzo skuteczna w odnajdywaniu konkretnych słów i fragmentów, ale właśnie dlatego może pozwolić uczniowi ominąć proces selektywnego czytania. Jeśli zadanie polega na ustaleniu, dlaczego bohater podjął określoną decyzję, to uczeń powinien najpierw odpowiedzieć na podstawie lektury, a dopiero później użyć wyszukiwarki w celu znalezienia dodatkowego dowodu lub zweryfikowania swojej interpretacji. Technologia może więc zastępować wysiłek poznawczy albo wspierać jego kontrolę. Z punktu widzenia dydaktycznego bardziej wartościowe jest to drugie rozwiązanie. Słownik pozwala zweryfikować hipotezę leksykalną, wyszukiwarka – sprawdzić odpowiedź, a cyfrowe zaznaczenia – uporządkować tok analizy. Notatki mogą z kolei pomóc w tworzeniu osobistego repozytorium słownictwa, kolokacji, pytań i interesujących fragmentów. Jeżeli narzędzie umożliwia powrót do wcześniejszych zaznaczeń lub ich eksport, to uczeń może wykorzystywać zgromadzony materiał w kolejnych zadaniach i podczas powtórek. Funkcja techniczna wspiera wówczas ciągłość procesu uczenia się, ale dopiero wtedy, gdy zostaje połączona z późniejszym użyciem języka (Stockwell i Hubbard 2013; Traxler 2016).

Warto również ograniczać liczbę tworzonych notatek. Możliwość przechowywania w postaci cyfrowej praktycznie nieograniczonej ilości materiału może prowadzić do gromadzenia informacji, do których uczeń nigdy później nie wraca. Zamiast zapisywać wszystko, może na przykład po każdym tekście wybrać pięć nowych wyrażений, dwa użyteczne zwroty i jedno pytanie. Takie ograniczenie

wymusza selekcję, a tym samym sprzyja głębszemu przetwarzaniu treści. Praca z e-bookiem nie powinna jednak kończyć się na sprawdzeniu odpowiedzi do tekstu. Zgromadzone informacje mogą się stać punktem wyjścia do dyskusji, argumentowania, odgrywania ról, streszczania, parafrazowania i pisania. Integracja urządzeń mobilnych z procesem dydaktycznym może pozytywnie wpływać na efekty uczenia się, jednak kluczowe znaczenie ma sposób włączenia technologii w strukturę zadania (Sung i in. 2016).

W nauczaniu języków obcych oznacza to przechodzenie od kontaktu z treścią do działania językowego. Technologie mobilne zyskują większą wartość dydaktyczną, gdy wspierają komunikację i współpracę, a nie tylko dostarczają treści (Kukulska-Hulme i Shield 2008; Burston 2015). Tendencja ta jest widoczna również w badaniach nad mobilnie wspomaganym uczeniem się języków, w których stopniowo przesuwano akcent z samego dostarczania materiałów na wykorzystanie urządzeń do bardziej złożonych procesów uczenia się (Duman i in. 2015). Przykładowo tekst literacki może się stać punktem wyjścia do odegrania dialogu między bohaterami, przygotowania alternatywnego zakończenia, debaty na temat decyzji postaci lub krótkiego zadania perswazyjnego. Tekst informacyjny może natomiast prowadzić do sformułowania argumentów „za” i „przeciw”, przygotowania wypowiedzi ustnej lub porównania informacji z innym źródłem. Podobnie można pracować ze słownictwem i gramatyką. Uczniowie mogą wyszukiwać w tekście przykłady określonej konstrukcji, klasyfikować je i na tej podstawie formułować regułę, a następnie tworzyć własne wypowiedzi. Jeden materiał cyfrowy łączy dzięki temu odbiór tekstu z analizą języka i jego produkcją bez konieczności mnożenia niezależnych aktywności (Levy i Stockwell 2006).

W tym miejscu ujawnia się szczególna wartość literatury dostępnej w formie elektronicznej. Wyrazista fabuła, konflikt między bohaterami bądź sytuacja wymagająca podjęcia decyzji sprzyjają spontanicznej rozmowie. E-book nie musi zatem pozostawać materiałem do indywidualnego i cichego czytania. Może się stać wspólnym punktem odniesienia, do którego uczniowie się odwołują, poszukując w tekście argumentów potrzebnych do dyskusji, negocjowania znaczenia czy przedstawiania własnej opinii. Zaangażowania w lekturę cyfrową nie należy również utożsamiać wyłącznie z atrakcyjnością urządzenia. Badania nad książką cyfrową pokazują, że może ono mieć różne wymiary i wynikać z relacji między użytkownikiem, treścią a możliwościami interakcji z publikacją (Kucirkova i in. 2017). Z punktu widzenia nauczyciela oznacza to, że tablet czy czytnik nie jest sam w sobie czynnikiem motywującym. Znacznie ważniejsze jest zadanie, które nadaje lekturze określony cel i sens.

E-book umożliwia zmianę wielkości czcionki, kontrastu, odstępów czy długości wiersza, ułatwiając lekturę. Użytkownik może również regulować jasność ekranu, sposób wyświetlania tekstu lub korzystać z funkcji odczytywania. W porównaniu z tradycyjną książką pozwala lepiej dostosować sposób czytania do indywidualnych potrzeb ucznia. Publikacja elektroniczna nie musi jednak być bardziej dostępna dla każdego ucznia. Badania dotyczące osób z dysleksją wskazują zarówno na potencjalne korzyści wynikające z dostosowania układu tekstu, jak i na trudności w rozumieniu dłuższych tekstów elektronicznych (Schneps i in. 2013; Cavalli i in. 2019). Personalizacja powinna więc wynikać z potrzeb konkretnego ucznia, a nie z założenia, że format cyfrowy jest z definicji bardziej dostępny. W przypadku jednego ucznia większa czcionka i krótsza linia tekstu mogą poprawić komfort pracy, podczas gdy inny może preferować tradycyjny układ strony i lekturę książki papierowej. W praktyce warto pozostawić możliwość wyboru medium, jeśli cel zadania nie wymaga korzystania z określonej funkcji cyfrowej.

Takie podejście prowadzi do modelu hybrydowego. Papier i ekran nie muszą być traktowane jako konkurencyjne rozwiązania, z których jedno miałoby zastąpić drugie. Mogą pełnić odmienne funkcje. E-book może być użyteczny podczas pracy wymagającej wyszukiwania informacji, korzystania z nagrań, słownika i sporządzania notatek, natomiast książka drukowana może pozostać wygodniejsza podczas dłuższej lektury wymagającej dużej koncentracji. Badania porównujące oba media wskazują raczej na potrzebę świadomego doboru formatu do rodzaju zadania niż na zasadność stosowania jednego uniwersalnego rozwiązania (Mangen i in. 2013; Delgado i in. 2018; Clinton 2019).

E-book w środowisku generatywnej AI

Upowszechnienie generatywnej AI zmienia również sposób projektowania zadań wykonywanych z wykorzystaniem tekstu cyfrowego. Jeżeli uczeń ma samodzielnie napisać streszczenie, recenzję, odpowiedź na pytanie lub dalszy ciąg historii, to nauczyciel nie może automatycznie zakładać, że tekst został napisany samodzielnie. W edukacji językowej AI może wspierać generowanie przykładów, udzielenie informacji zwrotnej i rozwijanie materiału, ale jednocześnie stawia pytania o autorstwo, trafność odpowiedzi i zakres samodzielnej pracy ucznia (Kohnke i in. 2023). Nie oznacza to konieczności całkowitego zakazu korzystania z AI. Produktywniejsze może być przeprojektowanie zadania w taki sposób, aby widoczny stał się proces myślenia ucznia. Zamiast polecenia „Napisz streszczenie w domu” można poprosić grupę o przygotowanie pierwszej wersji podczas lekcji, a następnie porównanie jej z wersją wygenerowaną przez AI. Uczeń może wskazać dwie różnice, znaleźć błąd w odpowiedzi systemu, ocenić trafność użytego słownictwa albo uzasadnić, dlaczego określone sformułowanie lepiej odpowiada treści e-booka.

Podobnie w pracy ze słownictwem uczeń może najpierw samodzielnie sformułować definicję na podstawie kontekstu, następnie porównać ją z definicją słownikową i odpowiedzią wygenerowaną przez AI. Zadanie przestaje wówczas polegać na uzyskaniu odpowiedzi, a zaczyna wymagać jej oceny. Jest to istotna zmiana: generatywna AI staje się materiałem podlegającym analizie, a nie substytutem aktywności ucznia. E-book może w tym kontekście pełnić funkcję źródła weryfikacyjnego. Jeżeli sztuczna inteligencja interpretuje zachowanie bohatera, streszcza rozdział lub formułuje odpowiedź na pytanie, to uczeń może zostać zobowiązany do znalezienia w tekście dwóch fragmentów potwierdzających albo podważających otrzymaną odpowiedź. Funkcje wyszukiwania i zaznaczania zyskują wówczas dodatkowe zastosowanie dydaktyczne – służą sprawdzaniu wiarygodności informacji. W środowisku cyfrowym nauczyciel pozostaje zatem odpowiedzialny za dobór tekstu, określenie celu, wybór strategii, stopniowanie wprowadzanie narzędzi cyfrowych oraz tworzenie sytuacji wymagających rzeczywistego użycia języka. Powinien także uczyć oceny źródeł i radzenia sobie z rozpraszaczami. Łatwa dostępność tekstu lub automatycznie wygenerowanej odpowiedzi nie oznacza bowiem ich wartości dydaktycznej (Levy i Stockwell 2006; Dudeney i in. 2013).

Od funkcji do celu

E-book nie jest samodzielną strategią dydaktyczną, lecz środowiskiem, którego wartość edukacyjna zależy od sposobu zaprojektowania pracy ucznia. Sama obecność słownika, wyszukiwarki, funkcji zaznaczania i sporządzania notatek, nagrań lub hiperłączy nie przesądza o skuteczności nauczania. Funkcje te nabierają znaczenia dopiero wtedy, gdy zostają podporządkowane konkretnemu celowi językowemu i odpowiednio dobranej strategii uczenia się. Praktyczną zasadę projektowania pracy z książką elektroniczną można więc ująć w sekwencji: **cel dydaktyczny** → **strategia ucznia** → **funkcja e-booka** → **aktywne użycie języka**. Oznacza to, że nauczyciel powinien najpierw określić, czego uczeń ma się nauczyć, a dopiero później zdecydować, które możliwości publikacji cyfrowej rzeczywiście wspierają realizację tego celu. Wyszukiwarka może służyć do weryfikowania wcześniej sformułowanej odpowiedzi, słownik – do sprawdzenia hipotezy dotyczącej znaczenia wyrazu, a funkcja zaznaczania – do selekcjonowania i porządkowania informacji. Jeżeli narzędzia są używane bez wyraźnego celu, to łatwo zaczynają zastępować proces rozumienia, zamiast go wspierać.

Warto również zadbać o równowagę między wygodą środowiska cyfrowego a pogłębionym przetwarzaniem tekstu. E-book może ułatwiać dostęp do materiałów, personalizację, mobilność oraz pracę poza klasą, ale jednocześnie sprzyjać szybkiemu skanowaniu tekstu i częstemu przełączaniu uwagi (Liu 2005; DeStefano i LeFevre 2007; Carr 2010). Dlatego nie każda funkcja powinna być dostępna od początku pracy z tekstem. Stopniowe wprowadzanie słownika, wyszukiwarki lub materiałów dodatkowych może sprzyjać rozwijaniu umiejętności samokontroli i monitorowania rozumienia, a także bardziej świadomego korzystania z technologii.

Nie ma również podstaw, aby traktować ekran i druk jako rozwiązania całkowicie konkurencyjne. Badania wskazują, że efekty czytania mogą zależeć od rodzaju tekstu, zadania i warunków pracy (Mangen i in. 2013; Delgado i in. 2018; Clinton 2019). W praktyce dydaktycznej uzasadnione może zatem być podejście hybrydowe, w którym wybór medium wynika z potrzeb ucznia i charakteru aktywności, a nie z założenia, że jedno z nich jest zawsze skuteczniejsze od drugiego. Ostatecznie wartość e-booka w nauczaniu języków obcych nie wynika z liczby oferowanych funkcji, lecz z tego, w jakim stopniu wspierają one ucznia w lepszym rozumieniu tekstu, świadomym doborze strategii, kontrolowaniu własnego procesu uczenia się i przechodzeniu od odbioru treści do aktywnego używania języka. To właśnie celowe połączenie strategii ucznia z odpowiednią funkcją cyfrową decyduje o tym, czy technologia staje się rzeczywistym narzędziem dydaktycznym, czy pozostaje jedynie elektroniczną formą prezentacji tekstu.

Scenariusze lekcji oparte na bezpłatnych e-bookach edukacyjnych

Poniższe scenariusze wykorzystują rzeczywiste, bezpłatnie udostępniane materiały programu *American English* realizowanego przez Office of English Language Programs, U.S. Department of State. Oba scenariusze z powodzeniem wykorzystałem na zajęciach języka angielskiego. Przedstawione niżej sekwencje stanowią uporządkowany zapis praktyki lekcyjnej, dostosowany do celów omawianych w artykule. Wykorzystanie konkretnych publikacji pozwala nauczycielowi odtworzyć proponowaną sekwencję pracy bez konieczności przygotowywania własnego tekstu źródłowego. Wybrane materiały są dostępne w formatach EPUB i MOBI przeznaczonych do odczytu na czytnikach, tabletach i innych urządzeniach mobilnych, a także w formacie PDF (U.S. Department of State, n.d.-a).

Scenariusze stanowią zarazem praktyczny przykład tego, w jaki sposób nauczyciel może włączać do zajęć łatwo dostępne i atrakcyjne dla uczniów e-booki literackie. Utwory o wyrazistej fabule pozwalają połączyć naukę języka z kontaktem z literaturą oraz projektować zadania, w których tekst staje się punktem wyjścia do aktywnego używania języka, a nie jedynie materiałem służącym sprawdzaniu rozumienia (Levy i Stockwell 2006; Kukulska-Hulme i Shield 2008). W takim ujęciu e-book może pełnić funkcję nie tylko źródła tekstu, lecz także środowiska pracy nad rozumieniem, słownictwem, interpretacją, argumentowaniem i komunikacją, szczególnie gdy jego funkcje zostają podporządkowane konkretnemu celowi dydaktycznemu (Dudeney i in. 2013; Traxler 2016). Dobór publikacji atrakcyjnych dla młodzieży może dodatkowo zwiększać zaangażowanie uczniów i zachęcać ich do przechodzenia od odbioru treści do aktywnego używania języka w interakcji z innymi (Burston 2015; Kukulska-Hulme i Shield 2008). Przedstawione przykłady pokazują, jak nauczyciel może wykorzystać dostępne zasoby cyfrowe do tworzenia zadań rozwijających różne sprawności językowe, bez konieczności samodzielnego przygotowywania materiałów od podstaw.

Scenariusz 1. Czytanie strategiczne i wnioskowanie z wykorzystaniem *The Murders in the Rue Morgue*

Materiał: Edgar Allan Poe, *The Murders in the Rue Morgue*, [w:] E. A. Poe, *Storyteller. Seven Stories Adapted From Edgar Allan Poe*, Office of English Language Programs, U.S. Department of State.

Źródło: americanenglish.state.gov/resources/story-william-wilson

Typ szkoły: szkoła ponadpodstawowa – liceum lub technikum

Wariant podstawy programowej: III.1.R – język obcy nowożytny nauczany jako pierwszy, zakres rozszerzony

Docelowy poziom na zakończenie etapu edukacyjnego: B2+ według ESOKJ, C1 w zakresie rozumienia wypowiedzi

Poziom materiału według wydawcy: *high-intermediate/advanced*

Czas trwania lekcji: 45 minut

Główne sprawności: czytanie, mówienie, słownictwo, argumentowanie, wnioskowanie i krytyczne myślenie

Dobór publikacji odpowiada wymaganiom wariantu III.1.R, w którym zakładany poziom biegłości językowej na zakończenie szkoły ponadpodstawowej to B2+, a w zakresie rozumienia wypowiedzi – C1. Wyższy poziom receptywny ma szczególne znaczenie w tym scenariuszu, ponieważ jego zasadniczą część stanowi praca z tekstem literackim: selekcjonowanie informacji, rozpoznawanie zależności między fragmentami, wnioskowanie oraz uzasadnianie interpretacji dowodami zaczerpniętymi z tekstu. Poziom materiału jest również spójny z charakterystyką wydawcy, który określa *Storyteller* jako materiał przeznaczony dla uczących się na poziomie *high-intermediate/advanced*. Scenariusz wykorzystuje fragmenty *The Murders in the Rue Morgue* dotyczące dochodzenia prowadzonego przez Auguste’a Dupina. Uczniowie nie czytają podczas lekcji całego utworu. Nauczyciel wcześniej wskazuje fragmenty zawierające opis miejsca zdarzenia, relacje świadków oraz wybrane elementy rozumowania Dupina, natomiast część ujawniająca rozwiązanie pozostaje początkowo niedostępna. Dzięki temu e-book staje się środowiskiem pracy z informacją: uczniowie najpierw formułują hipotezy, następnie selekcjonują dowody, a dopiero na końcu konfrontują własne rozumowanie z rozwiązaniem przedstawionym w tekście.

Cele lekcji

Uczeń:

- ➔ określa główny problem przedstawiony w tekście,
- ➔ wyszukuje informacje szczegółowe,
- ➔ odróżnia fakty od poszlak i przypuszczeń,
- ➔ wnioskuje o znaczeniu nieznanach wyrazów na podstawie kontekstu,
- ➔ sprawdza, czy rozumie tekst, wykorzystuje funkcje zaznaczania i wyszukiwania zgodnie z celem zadania,
- ➔ uzasadnia hipotezę, odwołując się do informacji zawartych w tekście.

Środki dydaktyczne

- ➔ e-book *Storyteller* Edgara Allana Poe’a zawierający opowiadanie *The Murders in the Rue Morgue*, dostępny w formacie EPUB lub PDF
- ➔ laptop, tablet lub smartfon – indywidualnie lub jedno urządzenie na parę
- ➔ **Thorium Reader** lub **Calibre** w przypadku komputerów albo **Google Play Books** lub **Apple Books** w przypadku urządzeń mobilnych
- ➔ wbudowany słownik języka angielskiego lub **Cambridge Dictionary / Oxford Learner’s Dictionaries**
- ➔ projektor, tablica multimedialna lub monitor interaktywny
- ➔ karta pracy ucznia 1 zamieszczona poniżej
- ➔ opcjonalnie **Google Docs** lub **Microsoft Word Online** do wspólnego zapisywania argumentów

Przebieg lekcji

1. PRZED CZYTANIEM – PYTANIE PROBLEMOWE I PRZEWIDYWANIA (5 MIN)

Nauczyciel podaje tytuł *The Murders in the Rue Morgue* i krótko przedstawia sytuację wyjściową, nie ujawniając zakończenia. Uczniowie wykonują zadanie 1 z karty pracy, odpowiadając w parach na pytania dotyczące informacji potrzebnych detektywowi i wiarygodności różnych rodzajów dowodów. Następnie nauczyciel wprowadza trzy kategorie wykorzystywane w dalszej pracy: *fact*, *clue* i *assumption*. Celem nie jest tłumaczenie całego tekstu, lecz odtworzenie sposobu dochodzenia do rozwiązania zagadki.

2. PIERWSZE CZYTANIE – OGÓLNE ROZUMIENIE TEKSTU BEZ SŁOWNIKA (6 MIN)

Uczniowie czytają wskazany fragment bez korzystania ze słownika, tłumacza ani funkcji wyszukiwania. Wykonują zadanie 2, a następnie określają również stopień pewności swoich

odpowiedzi. Porównują wyniki w parach. Zabieg ten kieruje uwagę nie tylko na rezultat czytania, lecz także na monitorowanie rozumienia tekstu (Singer i Alexander 2017).

3. DRUGIE CZYTANIE – CYFROWE OZNACZANIE DOWODÓW (9 MIN)

Podczas ponownej lektury uczniowie wykorzystują funkcję zaznaczania w czytniku. Oznaczają informacje według kodu **F – fact, C – clue, A – assumption**. Następnie wykonują zadanie 3 z karty pracy i wybierają trzy poszlaki, które uznają za najważniejsze. Funkcja zaznaczania nie służy mechanicznemu podświetlaniu tekstu, lecz jego kategoryzowaniu i przygotowaniu materiału do późniejszej argumentacji.

4. WNIOSKOWANIE ZE SŁOWNICTWA I KONTROLOWANE UŻYCIĘ SŁOWNIKA (6 MIN)

Uczniowie wykonują zadanie 4. Wybierają dwa nieznanne wyrazy lub wyrażenia. Najpierw przewidują ich znaczenie na podstawie kontekstu, a następnie sprawdzają je w słowniku. Porównują przewidywane znaczenie ze znaczeniem podanym w słowniku i oceniają trafność własnego wnioskowania. Narzędzie cyfrowe pełni tym samym funkcję weryfikacyjną – nie zastępuje procesu rozumienia (Dudeney i in. 2013; Godwin-Jones 2018).

5. WYSZUKIWARKA JAKO NARZĘDZIE KONTROLI HIPOTEZY (5 MIN)

Uczniowie wykonują zadanie 5. Najpierw odpowiadają na pytania bez korzystania z funkcji *search*. Następnie wybierają słowa kluczowe i odnajdują w e-booku fragmenty potwierdzające lub podważające odpowiedzi. Nauczyciel zwraca uwagę na różnicę między użyciem wyszukiwarki do znalezienia gotowej odpowiedzi a wykorzystaniem jej do weryfikacji wcześniej sformułowanej hipotezy.

6. OD DOWODU DO ARGUMENTU – DUPIN'S REASONING (10 MIN)

W parach uczniowie wykonują zadanie 6. Formułują własną hipotezę dotyczącą sprawcy, wykorzystując co najmniej dwie wcześniej oznaczone poszlaki. Po przedstawieniu hipotez nauczyciel udostępnia uczniom fragment ujawniający rozwiązanie zagadki. Uczniowie porównują własne rozumowanie z rozumowaniem Dupina.

7. EWALUACJA STRATEGII (4 MIN)

Uczniowie indywidualnie wykonują zadanie 7 – *exit ticket*. Oceniają nie tylko stopień własnego rozumienia tekstu, lecz także przydatność poszczególnych funkcji e-booka. Scenariusz realizuje sekwencję: **czytanie globalne** → **selekcja informacji** → **czytanie szczegółowe** → **wnioskowanie** → **cyfrowa weryfikacja** → **argumentowanie**.

Karta pracy ucznia 1 – *The Murders in the Rue Morgue*

Name and surname:

Date:

Task 1. Before reading – Think like a detective

1. Discuss with your partner:
2. What information would a detective need to solve a seemingly impossible crime?

.....

Which source would you trust most? Why?

- ☐ a witness statement
- ☐ physical evidence
- ☐ a detective's interpretation

Because:

Task 2. First reading – Understand the situation

Read the selected part of the e-book without using a dictionary, translator or search function.

1. Who is investigating the case?.....
2. What makes the crime unusual?.....
3. What information seems most important at first?.....

How certain are you about your answers?

- ☐ certain
☐ quite certain
☐ uncertain

Task 3. Second reading – Fact, clue or assumption?

Return to the e-book. Highlight relevant passages and use:

F = fact

C = clue

A = assumption

Choose the three clues that you consider most important.

Clue 1:

Why is it important?

Clue 2:

Why is it important?

Clue 3:

Why is it important?

Task 4. Vocabulary detective

Do not use a dictionary immediately. Choose two words or expressions that are important for understanding the case.

Word/expression 1:

My guess:

What helped me guess?

Dictionary meaning:

My guess was: ☐ right ☐ partly right ☐ wrong

Word/expression 2:

My guess:

What helped me guess?

Dictionary meaning:

My guess was: ☐ right ☐ partly right ☐ wrong

Task 5. Check your hypothesis with SEARCH

Answer first without using the search function.

1. What do we know about the way the murderer entered or left the room?
.....
2. What is unusual about the witnesses' statements?
.....
3. What evidence suggests unusual physical strength?
.....

Now use the e-book's **search** function. Write one keyword you used:

Keyword:

Did the text confirm your answers?

- ☐ yes
☐ partly
☐ no

What did you find?.....

Task 6. Dupin's reasoning – Build your case

Discuss with your partner:

What kind of person – or creature – could have committed the crime?

Use at least **two clues from the text**.

Useful language:

The text suggests that...

One important clue is...

This cannot have been..., because...

Another possibility is...

Therefore, we think that...

Our hypothesis:

.....

.....

.....

Evidence 1:

Evidence 2:

After reading Dupin's solution:

Were you correct? ☐ yes ☐ partly ☐ no

Which clue did you underestimate or misunderstand?

.....

Task 7. Exit ticket

1. *Which clue changed your interpretation of the case?*
.....
2. *Which e-book function helped you verify your reasoning? Why?*
.....
3. *At what stage would using search or a dictionary too early have made the task less useful?*
.....

Scenariusz 2. Perswazja, dialog i czytanie *The Adventures of Tom Sawyer* z podziałem na role

Materiał: Mark Twain, *The Adventures of Tom Sawyer*, adaptacja z serii Ladder, Office of English Language Programs, U.S. Department of State. Do pracy wykorzystano rozdział 2, w którym przedstawiono scenę malowania płotu.

Źródło e-booka i nagrań: americanenglish.state.gov/resources/adventures-tom-sawyer

Biblioteka bezpłatnych e-booków American English:

americanenglish.state.gov/ebooks

Materiał dodatkowy Reader's Theater:

americanenglish.state.gov/readers-theater-adventures-tom-sawyer

Typ szkoły: szkoła ponadpodstawowa – liceum lub technikum

Wariant podstawy programowej: III.1.P – język obcy nowożytny nauczany jako pierwszy, zakres podstawowy

Docelowy poziom na zakończenie etapu edukacyjnego: B1+ według ESOKJ, B2 w zakresie rozumienia wypowiedzi

Poziom materiału według wydawcy: low-intermediate/intermediate

Czas trwania lekcji: 45 minut

Główne sprawności: czytanie, słuchanie, mówienie, reagowanie językowe, argumentowanie i perswazja

Wybór *The Adventures of Tom Sawyer* odpowiada możliwościom uczniów realizujących wariant III.1.P. Podstawa programowa zakłada osiągnięcie na zakończenie etapu edukacyjnego poziomu B1+, przy czym w zakresie rozumienia wypowiedzi oczekiwany jest poziom B2. Adaptacja należy do serii Ladder i według wydawcy jest przeznaczona dla osób uczących się na poziomie *low-intermediate to intermediate*. Pozwala to wykorzystać znany utwór literacki w językowo dostosowanej postaci, a następnie przejść od rozumienia tekstu do analizy dialogu, intencji komunikacyjnych i tworzenia własnych wypowiedzi. Do pracy wybrano rozdział 2, przedstawiający scenę malowania płotu przez Toma. Fragment jest szczególnie użyteczny dydaktycznie ze względu na czytelną sytuację komunikacyjną, dialog, element perswazji oraz zmianę nastawienia Bena.

Cele lekcji

Uczeń:

- ➔ określa główną myśl fragmentu,
- ➔ wyszukuje informacje szczegółowe,
- ➔ rozpoznaje intencje bohaterów,
- ➔ przewiduje znaczenie nieznanymi słów na podstawie kontekstu,
- ➔ rozpoznaje strategie perswazji,
- ➔ interpretuje dialog na podstawie nagrania,
- ➔ tworzy krótką wypowiedź perswazyjną.

Środki dydaktyczne

- ➔ e-book *The Adventures of Tom Sawyer* w formacie EPUB, MOBI lub PDF
- ➔ laptop, tablet lub smartfon – indywidualnie lub jedno urządzenie na parę
- ➔ **Thorium Reader** lub **Calibre** w przypadku komputerów oraz **Google Play Books** lub **Apple Books** w przypadku urządzeń mobilnych
- ➔ słuchawki dla uczniów lub głośniki podłączone do komputera nauczyciela
- ➔ nagranie audio *The Adventures of Tom Sawyer*
- ➔ wbudowany słownik lub **Cambridge Dictionary** / **Oxford Learner's Dictionaries**
- ➔ projektor, tablica multimedialna lub monitor interaktywny
- ➔ karta pracy ucznia 2 zamieszczona poniżej
- ➔ opcjonalnie oficjalny materiał *Reader's Theater: The Adventures of Tom Sawyer*
- ➔ opcjonalnie **Google Docs**, **Microsoft Word Online** lub **Padlet** do zebrania przykładów strategii perswazyjnych

Przebieg lekcji

1. PRZED CZYTANIEM – PROBLEM KOMUNIKACYJNY (5 MIN)

Nauczyciel przedstawia sytuację: *It is Saturday. Your friends are having fun, but you have to paint a long fence. How could you persuade somebody to help you?* Uczniowie wykonują zadanie 1 z karty pracy. Następnie przewidują, jak Tom może rozwiązać problem. Celem jest stworzenie potrzeby przeczytania tekstu i zweryfikowania wcześniejszych przewidywań.

2. PIERWSZE CZYTANIE – GŁÓWNA MYŚL BEZ CYFROWYCH PODPÓREK (6 MIN)

Uczniowie otwierają rozdział 2 e-booka i wykonują zadanie 2. Podczas pierwszego czytania nie korzystają ze słownika, translatora ani wyszukiwarki. Następnie porównują swoje odpowiedzi w parach.

Źródło: americanenglish.state.gov/resources/adventures-tom-sawyer

3. DRUGIE CZYTANIE – OD TEKSTU DO INTENCJI BOHATERA (8 MIN)

Podczas drugiego czytania uczniowie zaznaczają wypowiedzi Toma, które wpływają na zachowanie Bena. Wykonują zadanie 3. Przy wybranych wypowiedziach dodają krótkie adnotacje określające ich funkcję, np. *makes it sound special, pretends not to care, makes Ben curious*. Celem nie jest zaznaczanie „ważnych zdań”, ale rozpoznawanie związku między formą wypowiedzi a jej funkcją komunikacyjną.

4. SŁOWNICTWO Z KONTEKSTU I KONTROLOWANE UŻYCIE SŁOWNIKA (5 MIN)

Uczniowie wykonują zadanie 4. Najpierw przewidują znaczenie dwóch wyrażen na podstawie kontekstu, a następnie sprawdzają je w słowniku. Szybki dostęp do definicji służy w ten sposób weryfikacji wcześniejszych przewidywań, a nie zastępuje samodzielnego rozumienia tekstu (Dudeney i in. 2013; Godwin-Jones 2018).

5. TEKST I AUDIO – DIALOG I INTENCJA (6 MIN)

Uczniowie odsłuchują odpowiedni fragment nagrania, jednocześnie śledząc tekst.

Źródło nagrania: americanenglish.state.gov/resources/adventures-tom-sawyer

Następnie wykonują zadanie 5. W parach odczytują wybrany fragment z podziałem na role, starając się za pomocą intonacji oddać zmianę nastawienia Bena.

Opcjonalnie nauczyciel może wykorzystać materiał *Reader's Theater*:

americanenglish.state.gov/readers-theater-adventures-tom-sawyer.

6. OD CZYTANIA DO DZIAŁANIA – PERSUADE YOUR PARTNER (11 MIN)

Uczniowie wykonują zadanie 6. W parach przygotowują krótką wypowiedź perswazyjną inspirowaną zachowaniem Toma, a następnie prowadzą dialog, w którym próbują przekonać partnera do swojego pomysłu. Po wykonaniu zadania wracają do e-booka i za pomocą funkcji wyszukiwania odnajdują fragment, w którym Tom stosuje podobną strategię perswazyjną.

7. EWALUACJA I REFLEKSJA (4 MIN)

Uczniowie wykonują zadanie 7 – *exit ticket*. Scenariusz prowadzi od **rozumienia tekstu**

→ **rozpoznania intencji** → **analizy dialogu** → **słuchania** → **odegrania roli**

→ **własnej reakcji językowej**.

Karta pracy ucznia 2 – *The Adventures of Tom Sawyer*

Name and surname:

Date:

Task 1. Before reading – What would you do?

Imagine:

It is Saturday. Your friends are having fun, but you have to paint a long fence.

How could you persuade somebody to help you?

My idea:

.....
.....

What do you think Tom will do?

☐ ask his friends for help

☐ offer them something

☐ pretend that painting is enjoyable

☐ refuse to paint

☐ do something else:

Task 2. First reading – Understand the story

Read the selected part of Chapter 2. Do not use a dictionary or translator yet.

1. What does Tom have to do?
.....
2. Why is he unhappy at first?
.....
3. Who arrives?
.....
4. What changes when Ben becomes interested in the fence?
.....

Choose the best summary:

- ☐ Tom asks Ben directly to do his work for him.
- ☐ Tom makes painting look attractive and changes Ben's attitude.
- ☐ Ben immediately decides to help Tom because they are friends.
- ☐ Tom stops working and leaves the fence unfinished.

Task 3. What is Tom really doing?

Read the dialogue again. Highlight the lines in which Tom influences Ben.

Choose two examples.

Example 1:

Tom:

- ☐ asks directly for help
- ☐ makes painting sound special
- ☐ pretends not to care
- ☐ makes Ben curious
- ☐ uses another strategy:

Example 2:

Tom:

- ☐ asks directly for help
- ☐ makes painting sound special
- ☐ pretends not to care
- ☐ makes Ben curious
- ☐ uses another strategy:

Now answer:

Does Tom directly ask Ben to paint the fence?

.....

How does Tom change Ben's mind?

.....

.....

Task 4. Vocabulary from context

Choose two words or expressions that you are not sure about.

Word/expression 1:

I think it means:

Context clue:

Dictionary meaning:

My guess was: ☐ right ☐ partly right ☐ wrong

Word/expression 2:

I think it means:

Dictionary meaning:

My guess was: ☐ right ☐ partly right ☐ wrong

Task 5. Listen and perform

Listen to the recording while following the dialogue in the e-book.

Audio: americanenglish.state.gov/resources/adventures-tom-sawyer

How does Ben's attitude change?

At the beginning Ben sounds:

☐ amused ☐ interested ☐ angry ☐ bored ☐ surprised

Later Ben sounds:

☐ more interested ☐ less interested ☐ angry ☐ excited ☐ disappointed

What changes in his voice or behaviour?

Now read a short part of the dialogue with your partner.

Student A – Tom

Student B – Ben

Try to show Tom's strategy and Ben's changing attitude through your voice and intonation.

Task 6. Persuade your partner

Choose or draw one situation:

- ☐ You want your friend to help you with a school project.
- ☐ You want your classmate to join a school club.
- ☐ You want your friend to read a book you like.
- ☐ You want your partner to take part in a school event.
- ☐ Your own situation:

Prepare a 30–45-second persuasive message.

You can use:

I think you should...

It's really...

You can...

It's a good idea because...

Why don't you...?

Would you like to...?

My strongest argument:.....

My persuasive message:.....

.....

.....

After speaking, return to the e-book. Use the **search** function to find evidence that Tom used a similar strategy.

Keyword used:

Evidence from the story:.....

Task 7. Exit ticket

Complete the sentences:

1. Tom persuaded Ben by...

.....

2. The e-book function that helped me most was... because...

.....

3. One useful phrase for persuading someone is...

.....

BIBLIOGRAFIA

- Burston, J. (2015), *Twenty Years of MALL Project Implementation: A Meta-Analysis of Learning Outcomes*, „ReCALL”, nr 27(1), s. 4–20.
- Carr, N. (2010), *The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains*, New York: W. W. Norton & Company.
- Cavalli, E., Colé, P., Brèthes, H., Lefèvre, E., Lascombe, S., Velay, J. L. (2019), *E-Book Reading Hinders Aspects of Long-Text Comprehension for Adults With Dyslexia*, „Annals of Dyslexia”, nr 69, s. 243–259.
- Clinton, V. (2019), *Reading From Paper Compared to Screens: A Systematic Review and Meta-Analysis*, „Journal of Research in Reading”, nr 42(2), s. 288–325.
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R., Salmerón, L. (2018), *Don't Throw Away Your Printed Books: A Meta-Analysis on the Effects of Reading Media on Reading Comprehension*, „Educational Research Review”, nr 25, s. 23–38.
- DeStefano, D. i LeFevre, J. A. (2007), *Cognitive Load in Hypertext Reading: A Review*, „Computers in Human Behavior”, nr 23(3), s. 1616–1641.
- Dudeney, G., Hockly, N., Pegrum, M. (2013), *Digital Literacies: Research and Resources in Language Teaching*, Harlow: Pearson Education.
- Duman, G., Orhon, G., Gedik, N. (2015), *Research Trends in Mobile Assisted Language Learning From 2000 to 2012*, „ReCALL”, nr 27(2), s. 197–216.
- Godwin-Jones, R. (2011), *Mobile Apps for Language Learning*, „Language Learning & Technology”, nr 15(2), s. 2–11.
- Godwin-Jones, R. (2018), *Contextualized Vocabulary Learning*, „Language Learning & Technology”, nr 22(3), s. 1–19.
- Kohnke, L., Moorhouse, B. L., Zou, D. (2023), *ChatGPT for language teaching and learning*, „RELC Journal”, nr 54(2), s. 537–550.
- Kucirkova, N. (2017), *An Integrative Framework for Studying, Designing and Conceptualising Interactivity in Children's Digital Books*, „British Educational Research Journal”, nr 43(6), s. 1168–1185.
- Kucirkova, N., Littleton, K., Cremin, T. (2017), *Young Children's Reading for Pleasure with Digital Books: Six Key Facets of Engagement*, „Cambridge Journal of Education”, nr 47(1), s. 67–84.
- Kukulska-Hulme, A., Shield, L. (2008), *An Overview of Mobile Assisted Language Learning: From Content Delivery to Supported Collaboration and Interaction*, „ReCALL”, nr 20(3), s. 271–289.
- Levy, M., Stockwell, G. (2006), *CALL Dimensions: Options and Issues in Computer-Assisted Language Learning*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Liu, Z. (2005), *Reading Behavior in the Digital Environment: Changes in Reading Behavior Over the Past Ten Years*, „Journal of Documentation”, nr 61(6), s. 700–712.
- Mangen, A., Walgermo, B. R., Brønnick, K. (2013), *Reading Linear Texts on Paper Versus Computer Screen: Effects on Reading Comprehension*, „International Journal of Educational Research”, nr 58, s. 61–68.
- Mayer, R. E. (2021), *Multimedia Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Peras, I., Wagemakers, S. (2023), *Digital Versus Paper Reading: A Systematic Literature Review*, „European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education”, nr 13(10), s. 2093–2117.
- Perrin, A. (2016), *Book Reading 2016*, Pew Research Center, <www.pewresearch.org/internet/2016/09/01/book-reading-2016>, [dostęp: 08.09.2026].
- Poe, E. A. (n.d.), *Edgar Allan Poe: Storyteller: Seven Stories Adapted From Edgar Allan Poe*, Office of English Language Programs, U.S. Department of State, <www.americanenglish.state.gov/resources/story-william-wilson>, [dostęp: 08.09.2026].
- Reinders, H., Benson, P. (2017), *Research Agenda: Language Learning Beyond the Classroom*, „Language Teaching”, nr 50(4), s. 561–578.

- Schneps, M. H., Thomson, J. M., Chen, C., Sonnert, G., Pomplun, M. (2013), *E-Readers Are More Effective Than Paper for Some With Dyslexia*, „PLOS ONE”, nr 8(9), art. e75634.
- Singer, L. M., Alexander, P. A. (2017), *Reading Across Mediums: Effects of Reading Digital and Print Texts on Comprehension and Calibration*, „The Journal of Experimental Education”, nr 85(1), s. 155–172.
- Stockwell, G., Hubbard, P. (2013), *Some Emerging Principles for Mobile-Assisted Language Learning*, The International Research Foundation for English Language Education, <www.tirfonline.org/wp-content/uploads/2013/11/TIRF_MALL_Papers_StockwellHubbard.pdf>, [dostęp: 08.09.2026].
- Sung, Y. T., Chang, K. E., Liu, T. C. (2016), *The Effects of Integrating Mobile Devices with Teaching and Learning on Students' Learning Performance: A Meta-Analysis and Research Synthesis*, „Computers & Education”, nr 94, s. 252–275.
- Takacs, Z. K., Swart, E. K., Bus, A. G. (2015), *Benefits and Pitfalls of Multimedia and Interactive Features in Technology-Enhanced Storybooks: A Meta-Analysis*, „Review of Educational Research”, nr 85(4), s. 698–739.
- Traxler, J. (2016), *Mobile Learning Research: The Focus for Policy-Makers*, „Journal of Learning for Development”, nr 3(2), s. 7–25.
- Twain, M. (n.d.), *The Adventures of Tom Sawyer* (Ladder Series adaptation), Office of English Language Programs, U.S. Department of State, <www.americanenglish.state.gov/resources/adventures-tom-sawyer>, [dostęp: 08.09.2026].
- U.S. Department of State. (n.d.-a), *Ebooks*. American English, Office of English Language Programs, <www.americanenglish.state.gov/ebooks>, [dostęp: 08.09.2026].
- U.S. Department of State. (n.d.-b), *Reader's Theater: The Adventures of Tom Sawyer*. American English, Office of English Language Programs, <www.americanenglish.state.gov/readers-theater-adventures-tom-sawyer>, [dostęp: 08.09.2026].
- Wolf, M. (2007), *Proust and the Squid: The Story and Science of the Reading Brain*, New York: HarperCollins.

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

KAMIL LIGOCKI Nauczyciel języka angielskiego. Zajmuje się nowoczesnymi metodami dydaktycznymi, w tym zastosowaniem technologii cyfrowych, e-booków i narzędzi multimedialnych w edukacji językowej. Interesuje się także efektywnością uczenia się, indywidualizacją nauki oraz integracją tradycyjnych i cyfrowych metod nauczania.