neofilolog

CZASOPISMO POLSKIEGO
TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO
NR 41/2

Nauczanie/uczenie się języków specjalistycznych

pod redakcją

Magdaleny Sowy

Poznań – Lublin 2013

Redakcja

KATARZYNA KARPIŃSKA-SZAJ (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań) – redaktor naczelny
MAŁGORZATA BIELICKA (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań) – sekretarz redakcji

Rada naukowa

ANNA CIEŚLICKA (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań; Texas A&M International University)
KARL-DIETER BÜNTING (Universität Duisburg, Essen)
ANNA JAROSZEWSKA (Uniwersytet Warszawski)
JAN MAJER (Uniwersytet Łódzki)
KAZIMIERA MYCZKO (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)
MIROSŁAW PAWLAK (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)
TERESA SIEK-PISKOZUB (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)
DAVID SINGLETON (Trinity College, Dublin)
MARZENA WATOREK (Université Paris 8 St Denis)
HALINA WIDŁA (Uniwersytet Śląski, Katowice)
WERONIKA WILCZYŃSKA (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)

Redaktorzy tematyczni

KRYSTYNA DROŹDZIAŁ-SZELEST (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań) – glottodydaktyka
URSZULA PAPROCKA-PIOTROWSKA (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II) – językoznawstwo
LESZEK BEREZOWSKI (Uniwersytet Wrocławski) – translatoryka
IWONA JANOWSKA (Uniwersytet Jagielloński) – nauczanie języka polskiego jako obcego

Redaktorzy językowi

SÉBASTIEN DUCOURTIOUX (Uniwersytet Warszawski) – język francuski
MELANIE ELLIS (Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych, Zabrze) – język angielski
WOLFGANG SCHRAMM (Uniwersytet Warszawski) – język niemiecki

PIOTR BAJAK – redakcja techniczna

Deklaracja o wersji pierwotnej:
wersją pierwotną każdego numeru czasopisma jest wersja drukowana, ukazująca się nakładem Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego

© Copyright by POLSKIE TOWARZYSTWO NEOFILOLOGICZNE

ISSN: 1429-2173

Adres redakcji:

Katarzyna Karpińska-Szaj
Instytut Filologii Romańskiej UAM.
al. Niepodległości 4, 61-874 Poznań
kataszaj@amu.edu.pl

Małgorzata Bielicka (sekretarz redakcji)
Instytut Lingwistyki Stosowanej
ul. 28 Czerwca 1956 roku/198, 61-485 Poznań
malgorzata.bielicka@amu.edu.pl

Druk: Sowa – druk na życzenie, ul. Hrubieszowska 6a, 01-209 Warszawa

SPIS TREŚCI

WPROWADZENIE: Magdalena Sowa 97

ARTYKUŁY

1. Elżbieta Danuta Lesiak-Bielawska – *Rola analizy potrzeb i ewaluacji kursu w nauczaniu języka specjalistycznego* 99
2. Anna Czura – *PluriMobil – materiały dydaktyczne wspomagające mobilność w szkolnictwie zawodowym* 113
3. Edyta Olejarczuk – *A questionnaire containing a CALL component for students of ESP – pilot study results* 127
4. Krystyna Droździał-Szelest, Liliana Szczuka-Dorna – *Students' perceptions of Content and Language Integrated Learning at selected technical universities in Poland* 149
5. Hadrian Lankiewicz – *EAP and academic discourse: Mediating elaborated code in content learning* 169
6. Werona Król-Gierat – *Adekwatność kształcenia językowego w Siłach Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej do realnych potrzeb uczących się* 187

SPIS TREŚCI W JĘZYKU ANGIELSKIM 203

WPROWADZENIE

Bieżący numer *Neofilologa* kontynuuje tematykę rozpoczętą w numerze pierwszym. Znalazło się w nim sześć tekstów poświęconych praktycznym aspektom kształcenia w zakresie języków specjalistycznych w różnych kontekstach edukacyjnych: w szkołach zawodowych, na neofilologiach, na wyższych uczelniach technicznych i wojskowych. Specyfika poszczególnych kontekstów nauczania, jakie przedstawione zostały w wybranych tekstach, pozwala zobrazować i uzasadnić konieczność równoległego kształtowania umiejętności językowych oraz kompetencji związanych z wykonywaniem zawodu. Stąd też refleksja nad kształceniem dla potrzeb zawodowych nie może pomijać metod i technik nauczania, jak również dostępnych narzędzi dydaktycznych.

Refleksję nad metodycznymi aspektami organizacji kursu języka specjalistycznego otwiera ciekawy artykuł Elżbiety Lesiak-Bielawskiej poświęcony roli analizy potrzeb, narzędzia nieodzownego zarówno w kształtowaniu, jak i ocenianiu kompetencji komunikacyjnej.

Szybkie tempo zmian w sferze gospodarczej wymusza adekwatny rytm zmian w procesie kształcenia dla potrzeb zawodowych, gdzie z powodzeniem stosuje się oryginalne i/lub sprawdzone w środowisku zawodowym rozwiązania pozwalające osiągnąć lepsze wyniki pracy. Anna Czura omawia nowatorskie rozwiązania projektu PluriMobil w zakresie rozwijania mobilności zawodowej, a wspierające równocześnie rozwój umiejętności językowych i interkulturowych ucznia szkoły zawodowej. Z kolei Edyta Olejarczuk zastanawia się nad sposobami diagnozowania postaw, oczekiwań, umiejętności i zachowań ucznia poprzez wykorzystanie w procesie nauczania narzędzi technologii informacyjnej.

Nauczanie języka obcego w odniesieniu do działalności zawodowej wymaga integracji treści językowych i specjalistycznych, które powszechnie przyjęło się pod angielskim terminem *Content and Language Integrated Learning* (CLIL). Krystyna Droździał-Szelest oraz Liliana Szczuka-Dorna dokonują oceny tego właśnie podejścia w oczach polskich studentów wybranych wyż-

szych szkół technicznych. Hadrian Lankiewicz również podejmuje się refleksji nad przydatnością CLIL, odnosząc je do kształcenia umiejętności akademickich przyszłych nauczycieli języka obcego.

Wreszcie ostatni, ale równie ważny i interesujący tekst Werony Król-Gierat szczegółowo opisuje organizację kształcenia w zakresie języków obcych w polskim wojsku, zwracając uwagę na profil odbiorców kształcenia, ich potrzeby oraz wybór treści nauczania.

Wszystkie z tekstów zebranych w niniejszym numerze poruszają istotne elementy kształcenia językowego dla potrzeb zawodowych, osadzając je w perspektywie praktycznej i/lub empirycznej. Dlatego też wnioski, jakie z nich wypływają okazują się niezwykle cenne tak dla praktyki nauczania, jak i przyszłych badań naukowych.

Magdalena Sowa

Elżbieta Danuta Lesiak-Bielawska
Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina, Warszawa

ROLA ANALIZY POTRZEB I EWALUACJI KURSU W NAUCZANIU JĘZYKA SPECJALISTYCZNEGO

The role of needs analysis and course evaluation in teaching Language for Specific Purposes (LSP)

The objective of the present paper is to discuss pre-course needs analysis and post-course evaluation, and their role in teaching Language for Specific Purposes. Though these two key stages have different aims and perspectives, they should not be treated as separate, linearly-related activities but rather as overlapping and interdependent phases of LSP course design. The repeated needs analysis that is built into the formative evaluation process contributes to making the resultant LSP course more responsive to the needs of the learner group.

Keywords: Language for Specific Purposes, language courses for occupational purposes, language courses for academic purposes, needs analysis, course evaluation

Słowa kluczowe: język obcy do celów specjalistycznych, kursy językowe do celów zawodowych, kursy językowe do celów akademickich, analiza potrzeb, ewaluacja kursu

1. Wstęp

Poczynając od lat 60. ubiegłego stulecia nauczanie języka specjalistycznego stanowi ważną i integralną część dydaktyki języków obcych. Znaczenie znajomości języków obcych, a zwłaszcza języka angielskiego, i konieczność rozwijania kompetencji językowych nie tylko na płaszczyźnie ogólnej, ale także i zawodowej, stale rośnie i wynika z poszerzającej się wspólnej przestrzeni europejskiej, naszej coraz to większej w niej mobilności oraz rosnącej liczby kontaktów międzyludz-

kich. Zmieniająca się nieustannie rzeczywistość wymaga odpowiedniego kształcenia językowego, które potrafi dostosować się w każdym określonym przypadku do konkretnych potrzeb zawodowych swych docelowych odbiorców.

Celem niniejszego artykułu jest omówienie dwóch ważnych etapów projektowania kursu językowego w zakresie komunikacji specjalistycznej: przed-kursowej analizy potrzeb i po-kursowej ewaluacji. Artykuł składa się z czterech części. W pierwszej omówiono pojęcie dyskursu i języka specjalistycznego oraz charakterystykę specjalistycznych kursów językowych przeznaczonych do celów zawodowych i akademickich. Kolejne części poświęcone są tytułowym kategoriom: analizie potrzeb i ewaluacji kursów językowych w zakresie komunikacji specjalistycznej. W podsumowaniu można znaleźć wnioski wynikające z przedstawionych w artykule przykładów, zarówno w zakresie analizy potrzeb jak i ewaluacji specjalistycznych kursów językowych.

2. Dyskurs specjalistyczny i język obcy do celów specjalistycznych (JOCS)

Dyskurs specjalistyczny stanowi część dyskursu pojmowanego w sensie ogólnym. Dyskurs – czy to w sensie ogólnym czy specjalistycznym stanowi jednostkę komunikacji, na którą składa się szereg relacji i interakcji w niej zachodzących. Tym, co je łączy jest pewna intencja komunikacyjna, której spełnienie w akcie komunikacji warunkuje jej skuteczność.

Pojęcie dyskursu zatem implikuje zbiór pewnych form i elementów językowych, osadzonych w określonej rzeczywistości społeczno-kulturowej danego języka oraz wpisanych w konkretny kontekst sytuacyjny (Dakowska, 2001). W dyskursie zawierają się trzy płaszczyzny:

- formalna (językowa),
- sytuacyjna (kontekstowa),
- referencyjna (odniesienia społeczno-kulturowe).

W dyskursie specjalistycznym są one wyrażane przez specyficzne dla danej dziedziny elementy, odnoszące się do zarówno do terminologii fachowej, jak i kontekstu sytuacyjnego komunikacji. Składające się na dyskurs specjalistyczny elementy – cel aktu komunikacji, interakcja społeczna, wymiana informacji i przetwarzanie komunikatu – stanowią o specyfice danej dziedziny wiedzy lub grupy zawodowej. Wyrażone za pomocą terminologii fachowej treść i forma pozostają niedostępne dla odbiorcy, który nie dysponuje wiedzą dotyczącą danej dziedziny czy też nie rozumie istoty konkretnego celu komunikacyjnego (Kubica, 2013).

Oznacza to, że język ogólny i dyskurs rozumiany w sposób ogólny stanowią istotne punkty odniesienia dla pojęcia dyskursu specjalistycznego. Będąc

elementem dyskursu ogólnego, dyskurs specjalistyczny opiera się na języku bazowym, który jest nierozerwalnie związany z kontekstem społeczno-kulturowym.

Nie będąc wariantem języka podstawowego, język specjalistyczny – podobnie jak język bazowy – jest specyficznie ludzkim tworem, stworzonym przez specjalistów na potrzeby komunikacji profesjonalnej w ramach określonych wspólnot zawodowych (Grucza, 2010) (np. pracowników służby zdrowia, wojskowej, inżynierów, bankowców, muzyków itd.). Określany jest jako język pracy, język zawodowy czy ergolekt (Pickett, 1989). Stanowi część naturalnego systemu językowego, gdyż – obok istniejących w języku ogólnym elementów językowych – zawiera też dodatkową liczbę symboli i reguł, umożliwiających efektywne i kreatywne porozumiewanie się w sytuacjach zawodowych. Fakt ten ma dość oczywiste implikacje dla nabywania specjalistycznych umiejętności językowych. Ich akwizycja możliwa jest bowiem tylko wtedy, gdy uczący się zinternalizował podstawowe umiejętności językowe (Grucza, 2010). Wśród czynników odróżniających go od języka ogólnego wymienić należy:

- środowisko zawodowe, czy wspólnota, która się nim posługuje;
- terminologię fachową powiązaną z wartościami semantycznymi oraz kontekstem specjalistycznym;
- mówione i pisane teksty specjalistyczne;
- stopień formalności, który rzutuje na dostępność tych tekstów dla odbiorców nie będących specjalistami w danej dziedzinie;
- akty komunikacji, zdeterminowane przez określony cel (Kubica, 2010).

Ponieważ podstawą języka specjalistycznego jest język bazowy, realizacja konkretnych aktów komunikacji specjalistycznej dokonuje się za pomocą kodu językowego, uwzględniającego terminologię fachową, zaś kontekst sytuacyjny, czy dyskursywny determinuje poszczególne interakcje i działania komunikacyjne (Kubica, 2010). Z perspektywy dydaktyki języków obcych, spostrzeżenia te oznaczają, że nauczanie języka specjalistycznego implikuje nie tylko i wyłącznie przyswajanie stosownej terminologii fachowej, ale i rozwój umiejętności językowych. Nauczanie języka specjalistycznego jako języka obcego a nauczanie języka specjalistycznego na podbudowie języka ojczystego to – dwie zupełnie odmienne kwestie. Występujące między specjalistycznym językiem ojczystym a specjalistycznym językiem obcym podobieństwa odnoszą się do poziomu leksyki, a nie składni, a więc obejmują wyspecjalizowany system leksykalno-semantyczny. Funkcjonując jako rodzaj ogniwa między szczegółami zawodowymi a językiem ogólnym, znajdują swe odzwierciedlenie w konkretnych aktach komunikacji powiązanych ze sprawami profesjonalnymi, jak i interpersonalnymi w danym środowisku zawodowym (Pickett, 1989).

Kursy tak rozumianego specjalistycznego języka obcego (ang. *Language for Specific Purposes – LSP*) można podzielić na kursy językowe prze-

znaczone do celów stricte zawodowych (ang. *Language for Occupational Purposes – LOP*) (np. kurs dla pracujących lekarzy) i akademickich (*Language for Academic Purposes – LAP*) (np. kurs dla studentów medycyny) (Robinson, 1991). Dodatkowo wśród kursów językowych przeznaczonych do celów zawodowych i akademickich wyodrębnić można kursy odbywające się przed rozpoczęciem przez uczącego się pracy lub studiów, w trakcie wykonywania zawodu lub w toku studiów i po zdobyciu doświadczenia zawodowego czy po ukończeniu studiów (Robinson, 1991). Ich projektowanie powinno uwzględniać szereg wzajemnie powiązanych etapów, wśród których analiza potrzeb stanowi fazę wstępną, a ewaluacja kursu – końcową.

3. Analiza potrzeb

3.1. Pojęcie analizy potrzeb

Na przestrzeni czasu, poczynając od lat 60. XX w., znacznie ewoluowało pojęcie 'potrzeb', a zakres znaczeniowy 'analizy potrzeb' uległ poszerzeniu. Na początkowych etapach nauczania komunikacji specjalistycznej, analiza potrzeb rozumiana była jako względnie prosta, przed-kursowa procedura, koncentrująca się głównie na oszacowaniu docelowej sytuacji komunikacyjnej i określeniu na tej podstawie potrzeb komunikacyjnych uczących się i sposobów ich realizacji. Zadanie współcześnie rozumianej analizy potrzeb jest znacznie bardziej złożone. Z jednej strony dąży ona do poznania uczących się jako ludzi i użytkowników języka docelowego oraz jako uczących się tego języka. Z drugiej zaś jej celem jest określenie docelowych sytuacji komunikacyjnych i środowiska, w którym planujemy zorganizować kurs w zakresie komunikacji specjalistycznej. Te wstępne analizy służą optymalizacji warunków przyswajania języka specjalistycznego i zwiększeniu efektywności nabywania określonych umiejętności w zakresie komunikacji specjalistycznej w danej grupie. Według Dudley-Evans i St. John (2009: 125) na współcześnie pojmowaną analizę potrzeb składa się szereg powiązanych ze sobą komponentów. Należą do nich:

[1] Zawodowe informacje na temat uczących, które dotyczą ich obiektywnych potrzeb i powiązane są z analizą docelowej sytuacji komunikacyjnej w określonym środowisku zawodowym.

[2] Personalne informacje o uczących się, które odzwierciedlają ich subiektywne potrzeby i obejmują takie czynniki, jak m.in. informacje o minionych doświadczeniach powiązanych z nauką języka obcego, powody udziału w kursie, oczekiwania od kursu, postawy wobec języka docelowego itd.

[3] Informacje, wynikające z analizy sytuacji bieżącej, a więc dotyczące aktualnych umiejętności językowych uczących się w zakresie komunikacji zawodowej.
[4] Braki językowe w zakresie komunikacji specjalistycznej u uczących się, tj. różnice między wymogami komunikacyjnymi określonych sytuacji zawodowych [1], a aktualnymi umiejętnościami w zakresie komunikacji specjalistycznej [3].
[5] Subiektywne potrzeby osób uczestniczących w kursie w zakresie uczenia się języka obcego, które dotyczą technik niezbędnych w opanowaniu wymaganych sprawności językowych i języka specjalistycznego.
[6] Informacje dotyczące komunikacji specjalistycznej, które obejmują wiedzę na temat zachowań językowych i sprawności wymaganych w docelowych sytuacjach komunikacyjnych. Są one wynikiem analizy języka, analizy dyskursu i gatunku.
[7] Aktualne oczekiwania językowo-komunikacyjne osób uczestniczących w kursie uzupełniają analizę sytuacji bieżącej [3].
[8] Analiza środków odnosząca się do analizy środowiska, w którym ma być zorganizowany kurs. Jest to ważny czynnik, nierozerwalnie powiązany z analizą potrzeb. Jego uwzględnienie przy projektowaniu kursu językowego w zakresie komunikacji specjalistycznej dla dwóch różnych grup narzuca konieczność wzięcia pod uwagę nie tylko podobnych potrzeb językowych, ale i preferowanych w tych grupach sposobów przyswajania języka, oraz warunków, w których ma odbywać się nauka, nie mówiąc o tym, gdzie i jak uczący się w tych grupach będą posługiwać się językiem.

Aby zilustrować zmianę spojrzenia na zagadnienie analizy potrzeb, West (1997) wykorzystuje metaforę podróży. Stwierdza, że początkowo analiza potrzeb koncentrowała się głównie na potrzebach obiektywnych, reprezentujących docelowy punkt podróży. Stosownie do tego, jej zadanie sprowadzało się do ustalenia priorytetowych sprawności językowych czy najważniejszych sytuacji komunikacyjnych i typowych dla nich zadań językowych (np. rozmowa przez telefon, pisanie protokołu zebrania). W następnych okresie do koncepcji analizy potrzeb dołączyły występujące u uczących się braki w zakresie komunikacji specjalistycznej. Odnosiły się one do różnicy między wymogami komunikacyjnymi określonych sytuacji zawodowych a bieżącym poziomem biegłości językowej w danej grupie. Analiza tych braków reprezentowała początek podróży, a więc początek nauki języka obcego do celów specjalistycznych. W kolejnym okresie potrzeby uczących się uzupełniono o preferowane przez nich sposoby przyswajania języka obcego oraz techniki wspierające efektywny przebieg nauki. Ten aspekt analizy reprezentowany jest zdaniem Westa (1997) przez środki transportu. Dodana ostatnio analiza środków, tj. sprzyjających i niesprzyjających okoliczności występujących w środowisku nauczania, odnosi się do takich elementów, jak kultura klasowa, różnice indywidualne, style nauczania, status zajęć językowych w firmie itd. Jej odpowiednikiem w zastoso-

wanej przez Westa (1997) metaforze jest sama podróż w zakresie komunikacji specjalistycznej w języku obcym.

W komunikacji specjalistycznej analiza potrzeb odnosi się zatem do procesu kształtowania kursu językowego. W jego toku określony zostaje zakres wiedzy językowej i sprawności językowe, które uczący się zobowiązani są opanować, aby efektywnie funkcjonować w środowisku zawodowym czy akademickim. W procesie tym uzyskujemy nie tylko informacje pomocne w podjęciu decyzji co do zawartości kursu, ale i wskazanych działań dydaktycznych (Basturkmen, 2010). Ten etap pracy nad kursem nie należy jednak do całkowicie obiektywnych procedur. Podobnie jak w przypadku wielu działań dydaktycznych, jego rezultatem są decyzje odzwierciedlające zainteresowania nauczyciela, jego/jej system wartości czy przekonania na temat uczenia się i nauczania języka obcego (Hyland, 2008).

Z uwagi na fakt, że kursy językowe w zakresie komunikacji specjalistycznej nie rodzą się w próżni, podejście do potrzeb i sposób przeprowadzenia wstępnej analizy wymagań i oczekiwań zależą w dużej mierze od konkretnej sytuacji, dostępnych zasobów ludzkich i materiałów. W sytuacji planowania kolejnych edycji, przeznaczonego do celów akademickich specjalistycznego kursu językowego, przeprowadzenie analizy potrzeb z pewnym wyprzedzeniem jest jak najbardziej uzasadnione i często służy pewnej modyfikacji kursu oraz dostosowaniu go do innych potrzeb (Hewings i Duddley-Evans, 1996). Natomiast kursy z zakresu komunikacji zawodowej – będąc przeznaczone dla niewielkiej liczby uczących się – są z reguły jednorazowe. Często rozpoczynają się po bardzo krótkim okresie przygotowań i bazują przede wszystkim na przed-kursowych informacjach, otrzymanych od uczestników (Dudley-Evans i St. John, 2009). W sytuacji, gdy nie jest możliwe uzyskanie przed rozpoczęciem kursu wystarczających informacji o docelowych sytuacjach komunikacyjnych typowych dla określonego środowiska zawodowego, konieczne wydaje się zebranie na ten temat wszystkich niezbędnych szczegółów w trakcie trwania kursu przez zapoznanie się z uwagami kursantów na ten temat. W takiej sytuacji nieodzowne jest również prowadzenie na bieżąco ewaluacji kursu, która pozwoli uwzględnić nowe wyłaniające się aspekty komunikacji specjalistycznej oraz dostosować tworzony kurs do potrzeb docelowych odbiorców. Wynikająca z takiego podejścia zmiana wstępnego zarysu kursu językowego w zakresie komunikacji specjalistycznej oznacza, że większość szczegółów dotyczących jego zawartości jest negocjowana wspólnie i na bieżąco.

3.2. Źródła informacji i instrumenty analizy potrzeb

Zdarza się, że zaprojektowany kurs językowy nie spełnia subiektywnych bądź obiektywnych potrzeb komunikacji specjalistycznej określonego środowiska

zawodowego. Ten stan rzeczy wynika między innymi z faktu pominięcia jakiegoś istotnego elementu współcześnie rozumianej analizy potrzeb. Dla zilustrowania tego zjawiska, Dudley-Evans i St. John (2009) podają przykład realizowanego w połowie lat 80. XX w. wspólnego projektu badawczego, w którym uczestniczyły dwa europejskie uniwersytety: uniwersytet brytyjski i hiszpański, a którego celem było zaprojektowanie specjalistycznego kursu języka angielskiego, przeznaczonego dla hiszpańskich badaczy, reprezentujących nauki ścisłe. Przeprowadzona wśród nich analiza potrzeb wykazała największe zainteresowanie czytaniem naukowych artykułów w języku angielskim. Podczas pierwszych zajęć zaprojektowanego według tych wytycznych 10-godzinnego kursu okazało się jednak, że tak naprawdę potrzebny jest kurs językowy skoncentrowany na rozwoju sprawności pisania w języku angielskim.

Przedstawiony wyżej przykład dowodzi, że projektując zawodowy kurs językowy można utożsamić wyniki analizy docelowej sytuacji komunikacyjnej z aktualnymi oczekiwaniami językowo-komunikacyjnymi uczestniczących w kursie. W tym miejscu warto również dodać, że kursy językowe w zakresie komunikacji specjalistycznej rzadko bywają na tyle długie, aby spełnić potrzeby i oczekiwania wszystkich swoich uczestników. Implikuje to konieczność zebrania już na etapie analizy potrzeb i pierwszego spotkania z uczestnikami kursu wszystkich niezbędnych informacji na temat ich aktualnych oczekiwań, aby na tej podstawie uszeregować pod względem ważności wypunktowane zagadnienia językowo-komunikacyjne i dokonać stosownej selekcji.

Kolejny przykład dotyczy przyjęcia błędnych założeń co do obiektywnych i subiektywnych potrzeb komunikacji specjalistycznej na etapie projektowania specjalistycznego kursu języka obcego. Mowa tu o kursie języka angielskiego, przeznaczonego dla małej grupy pochodzących z Azji wschodniej imigrantów zatrudnionych w kraju anglojęzycznym w charakterze opiekunów społecznych i pracowników domów spokojnej starości (Basturkmen, 2010). Po wstępnej analizie potrzeb, występujące między pacjentami a nowo zatrudnionymi pracownikami problemy komunikacyjne zostały zredukowane przez niespecjalistę do niewłaściwej wymowy opiekunów i trudności powiązanych głównie ze sprawnością mówienia. Zaprojektowany według tych wytycznych kurs językowy nie przyniósł jednak poprawy komunikacji. Opisująca ten przypadek Baturkmen (2010) stwierdza, że dopiero ponowna analiza potrzeb mogłaby przyczynić się do usprawnienia komunikacji. W tym celu wskazana byłaby obserwacja interakcji pacjentów z nowo zatrudnionymi pracownikami, jak i interakcji pacjentów z pracownikami, którzy są rodzimymi użytkownikami języka angielskiego. Jest niewykluczone, ze porównanie tych interakcji pozwoliłoby lepiej zrozumieć przyczyny występujących zaburzeń komunikacyjnych.

Dodatkowym źródłem informacji mogłyby być stworzone wczesnej specjalistyczne kursy językowe. Do takich – w tym przypadku – należy studium Bolsher i Smalkoski (2002), którego celem było zaprojektowanie kursu językowego przeznaczonego dla zatrudnionych w charakterze pielęgniarzy imigrantów studiujących w USA. Zastosowana w projekcie badawczym analiza potrzeb wykorzystała informacje uzyskane od samych uczestników kursu, uczelnianego kierownika działu nauczania języka angielskiego jako języka drugiego, personelu pielęgniarskiego, jak i inne rodzaje informacji, zawarte w wywiadach, obserwacjach i kwestionariuszach. Dogłębna analiza potrzeb wykazała, że najtrudniejszym zadaniem dla studentów było komunikowanie się z pacjentami i kolegami w środowisku zawodowym: studenci nie byli w stanie zrozumieć pacjentów, a pacjentom trudno było zrozumieć studentów z uwagi na ich odmienny akcent, intonację oraz nie dość głośne wypowiedzi. Obserwacja interakcji wykazała, że imigranci studiujący w USA nie byli dość asertywni w kontaktach z pacjentami, co przejawiało się m.in. unikaniem kontaktu wzrokowego. Dodatkowym czynnikiem był brak zrozumienia wartości kulturowych, oddziałujący na interakcję z pacjentami (m.in. brak umiejętności prowadzenia rozmowy towarzyskiej).

Omówione przykłady pokazują, że w analizie potrzeb jakość zebranych danych zależy w dużej mierze od wykorzystanych źródeł informacji (np. (eks-) pracownicy, (eks-)studenci, klienci, pracodawcy, inne badania dotyczące kursów w zakresie komunikacji specjalistycznej) i zastosowanych technik badawczych (kwestionariusze, wywiady, obserwacje interakcji, analiza języka stosowanego w sytuacjach docelowych, testy osiągnięć, obserwacje uczących się wykonujących zadania odzwierciedlające sytuacje docelowe). Do najczęściej stosowanych technik badawczych należą kwestionariusze i wywiady, stosowane czasami równocześnie. Te właśnie narzędzia zostały wykorzystane podczas projektowania kursu z zakresu komunikacji specjalistycznej, przeznaczonego do celów akademickich i adresowanego do studiujących w 2010 r. na Uniwersytecie Muzycznym Fryderyka Chopina przyszłych instrumentalistów (Lesiak-Bielawska, 2012). Celem kursu było ułatwienie muzykom porozumiewania się w języku angielskim w trzech zawodowych sytuacjach:

- w komunikacji na linii dyrygent – orkiestra podczas prób,
- w komunikacji pomiędzy muzykami podczas prób zespołu (np. kwartetu, kwintetu),
- w komunikacji nauczyciel instrumentu – student doskonalący grę na konkretnym instrumencie podczas lekcji.

Uzupełnienie ww. technik badawczych stanowiła obserwacja interakcji dyrygent – muzycy podczas prób uczelnianej orkiestry, komunikacja muzyków podczas prób zespołu, interakcje nauczyciel instrumentu – uczeń. Te techniki badawcze pozwoliły określić repertuar potrzeb językowych muzyków uczestniczących w podanych wyżej sytuacjach komunikacyjnych. Na ich podstawie ustalono:

- przydatność opanowania w ww. sytuacjach komunikacyjnych terminów specjalistycznych (np. podstawowe elementy notacji muzycznej, wartości rytmiczne nut i pauz, jednostki metryczne itd.);
- zastosowanie w tychże sytuacjach komunikacyjnych określonych funkcji językowych (np. prośba, polecenie, sugestia itd.);
- przydatność wyszczególnionych terminów specjalistycznych i funkcji językowych w rozumieniu języka mówionego i tworzeniu samodzielnych wypowiedzi ustnych w obu sytuacjach komunikacyjnych.

Zastosowanie wyżej wymienionych technik badawczych pozwala określić, jak ludzie oceniają swe potrzeby w zakresie komunikacji specjalistycznej, trudności, jakich doświadczają i znaczenie poszczególnych sprawności językowych w docelowych sytuacjach komunikacyjnych. Analiza potrzeb pozwala również zbadać język wykorzystywany w sytuacjach zawodowych i kompetencje językowe uczących się w tym zakresie m.in. przez porównanie ich z kompetencjami rodzimych użytkowników danego języka obcego w docelowych sytuacjach komunikacyjnych.

Zaprojektowany przez Lesiak-Bielawską (2012) kurs w zakresie komunikacji specjalistycznej wykorzystywał technologie webowe. Nauczanie języków obcych przy wykorzystaniu technologii webowych należy do najbardziej dynamicznie rozwijających się dziedzin glottodydaktyki, obejmujących swym zasięgiem różne formy zastosowania komputerów w procesie dydaktycznym. Wśród nich do niezmiernie popularnych należy formuła *blended learning*, zastosowana przez Lesiak-Bielawską (2012). Jej wykorzystanie w procesie dydaktycznym miało na celu stworzenie uczącym się optymalnych warunków do nauki oraz uczynienie jej bardziej efektywną. Takie określanie warunków, w których miała odbywać się nauka, było uwarunkowane potrzebami uczących i ich cech jako grupy.

Wykorzystanie rozwiązań webowych w procesie dydaktycznym wydaje się też wymagać uwzględnienia – na etapie analizy potrzeb – wybranych i szczególnie znaczących dla danego aspektu akwizycji językowej czynników indywidualnych (cf. Lesiak-Bielawska, 2013a). Wyniki przeprowadzonego przez Lesiak-Bielawską (2013b) eksperymentu wydają się potwierdzać zasadność takiego założenia. Przeprowadzony w grupie 113 studentów Wydziału Prawa i Administracji (kierunek – stosunki międzynarodowe) na Uniwersytecie Kardy-

nała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie eksperyment badał wpływ dwóch odmiennych procedur *blended learningowych* na akwizycję leksyki fachowej. Uzyskane wyniki pozwalają stwierdzić, że zastosowane odmienne działania dydaktyczne (tj. w grupie kontrolnej wykorzystujące tradycyjny tryb nauczania z elementami technologii webowych, a w grupie eksperymentalnej – samodzielną pracę na platformie z elementami tradycyjnego nauczania) w tym samym stopniu przyczyniły się do rozwojowi receptywnej akwizycji terminologii fachowej. Produktywne przyswojenie leksyki zawodowej okazało się znacznie bardziej problematyczne w przypadku grupy eksperymentalnej. Jest niewykluczone, że studenci w grupie utrwalającej materiał leksykalny przez wykorzystanie technologii webowych nie dysponowali stosownymi strategiami akwizycji leksyki i jej opamiętywania i dlatego uzyskali słabsze niż grupa kontrolna – pracująca pod kierunkiem nauczyciela – wyniki na post-teście.

4. Ewaluacja kursu językowego przeznaczonego do celów specjalistycznych

Ewaluacja kursu językowego w zakresie komunikacji specjalistycznej powiązana jest z procesem oceny jego efektywności. Aby mogła spełnić swą funkcję, ewaluacja nie może polegać wyłącznie na zebraniu i analizie danych; jej wynikiem muszą być działania ukierunkowane na wprowadzenie stosownych modyfikacji. (Dudley-Evans i St. John, 2009).

Dudley-Evans i St. John (2009) wyodrębniają dwa rodzaje ewaluacji, w zależności od tego, kiedy uruchamiany jest proces ewaluacyjny. Ewaluacja formatywna dotyczy podejmowanych w trakcie trwania kursu działań, których celem jest kształtowanie go na bieżąco. Składa się na nią szereg mini-ewaluacji, podejmowanych w pewnych odstępach czasowych. Ewaluacja konkluzywna podejmowana jest po zakończeniu kursu. Ma na celu oszacowanie efektywności kursu zaprojektowanego z myślą o określonej grupie docelowych odbiorców oraz dostarczenie informacji zwrotnych dla kolejnych jego edycji. Z tego powodu jest szczególnie pożyteczna w przypadku dłuższych kursów językowych.

W ewaluacji – jak i w analizie potrzeb – jakość zebranych danych zależy w dużej mierze od wykorzystanych źródeł informacji (np. osoby uczące się, ich współpracownicy, koledzy ze studiów, dokumenty i materiały źródłowe, nauczyciele, koledzy) oraz zastosowanych technik badawczych (np. kwestionariusze, listy kontrolne, testy osiągnięć, obserwacje interakcji). Ich analiza pozwala określić reakcje uczących się na kurs w zakresie komunikacji specjalistycznej, ich subiektywne odczucia względem kursu oraz obiektywnie zmierzyć jego efektywność. Pozytywna percepcja skuteczności kursu przez uczących się to tylko część

ewaluacji zaprojektowanego kursu, wykorzystanych w nim materiałów językowych i zastosowanych procedur nauczania. Obiektywna ocena językowych kursów specjalistycznych jest bardziej złożona od ewaluacji kursów językowych o charakterze ogólnym. Wymaga bowiem nie tylko oszacowania przyrostu umiejętności językowych uczących się pod koniec kursu za pomocą testów osiągnięć, ale także i oceny zdobytych umiejętności w świetle po-kursowych doświadczeń zawodowych i akademickich osób uczęszczających na kurs.

Zdaniem Gilleta i Wray (2006), w literaturze przedmiotu niewiele uwagi poświęcono zagadnieniu oceny, do jakiego stopnia kursy językowe przeznaczone do celów akademickich, nie mówiąc już o kursach zawodowych, są przydatne dla uczących się. W wydanej pod ich redakcją publikacji *Assessing the Effectiveness of EAP Programmes* znaleźć można artykuły, których autorzy omawiają różne próby ewaluacji kursów. Oceniając efektywność kursu zorganizowanego przez Uniwersytet w Kingston i przeznaczonego do celów akademickich przed rozpoczęciem studiów, Atherton (2006) analizuje wyniki pre-testu i post-testu oraz po-kursowe kwestionariusze, w których zagraniczni studenci proszeni są o wyrażenie swych odczuć co do stopnia osiągnięcia głównych celów kursu. Uzupełnienie tych narzędzi ewaluacyjnych stanowi dodatkowy kwestionariusz wysłany studentom kilka miesięcy po zakończeniu kursu, w którym proszeni są o ustosunkowanie się do takich stwierdzeń jak: „Uważam, że po zakończonym kursie mogę bez obaw rozpocząć studia", „Czuję, że poradzę sobie na studiach" itd. Po rozpoczęciu roku akademickiego, zagraniczni studenci, zarówno ci, którzy brali udział w kursie jak i ci, którzy nie brali w nim udziału, proszeni są o wyszczególnienie trudności językowych, jakich doświadczają na studiach. Dane tej analizy uzupełniają informacje uzyskane od uczelnianych kierowników działów nauczania.

Dokonując ewaluacji konkluzywnej omawianego wyżej kursu specjalistycznego przeznaczonego dla instrumentalistów, Lesiak-Bielawska (2012) zastosowała jedynie dwa narzędzia: analizę wyników pre-testu i post-testu oraz po-kursowy kwestionariusz, w którym studenci byli proszeni o wyrażenie opinii na temat przydatności kursu w zakresie komunikacji specjalistycznej oraz efektywności wykorzystanych działań dydaktycznych. Uzyskane wyniki pokazały, że zastosowanie formuły *blended learning* wywarło pozytywny wpływ na proces przyswajania podstawowej terminologii muzycznej w badanej grupie. Po interwencji dydaktycznej grupa okazała się znacznie bardziej jednorodna pod względem uzyskanych wyników, osiągając na etapie post-testu wyniki o 30 proc. wyższe w stosunku do pre-testu. Analiza opinii studentów na temat zasadności kursu i zastosowanej formuły interwencji dydaktycznej pozwala stwierdzić, że zdecydowana większość studentów wysoko oceniła przydatność internetowych ćwiczeń utrwalających, wyrażając przekonanie, że pozbawiony

jakichkolwiek ograniczeń czasowo-przestrzennych dostęp do materiałów dydaktycznych sprzyja efektywnej nauce, dodając, że ten rodzaj rozwiązań dydaktycznych ma szczególne znaczenie dla muzyków, przyzwyczajonych do samodzielnej pracy. Ponadto, wszyscy studenci byli zdania, że zastosowanie takiej formuły kursu jest w pełni uzasadnione w Uniwersytecie Muzycznym Fryderyka Chopina – z uwagi na specyfikę studiów. Wynikające z różnych powodów nieobecności (np. próba orkiestry, udział w konkursie, występy zespołu, skład orkiestry, wypadki losowe) nie powodują narastających zaległości, gdyż przerabiany podczas kolejnych jednostek lekcyjnych materiał leksykalno-gramatyczny jest dostępny na platformie. W badaniu Lesiak-Bielawska (2012) nie zastosowała jednak testu dystansowego czy kwestionariusza badającego opinie studentów jakiś czas po zakończeniu kursu.

Istotną część ewaluacji efektywności kursu językowego stanowi ocena materiałów dydaktycznych, na którą coraz częściej zwraca się uwagę w badaniach poświęconych różnym aspektom komunikacji specjalistycznej. Oceniając jakość wykorzystanych podczas językowego kursu akademickiego materiałów i ich wpływ na przyswojenie przez uczących się konkretnych aktów mowy (prośby) stosowanych w środowisku akademickim, Crandall i Basturkmen (2004) wykorzystują stworzony do tego celu kwestionariusz, aby na jego podstawie oszacować percepcję stosowności próśb w określonych sytuacjach komunikacyjnych w kontekście akademickim. Wyniki przeprowadzonej ewaluacji dowodzą, że wykorzystane materiały wywarły pozytywny wpływ na możliwość zastosowania odpowiednich do sytuacji próśb, gdyż odpowiedzi studentów, którzy uczestniczyli w kursie, były bardzo zbliżone do odpowiedzi rodzimych użytkowników języka docelowego. Do podobnych wniosków dochodzi Henry (2007) oceniając oddziaływanie zamieszczonych materiałów dydaktycznych w zakresie komunikacji specjalistycznej przy wykorzystaniu technologii webowych. Wyniki jego analizy pokazują nie tylko znaczący przyrost wiedzy w zakresie analizowanego gatunku (list motywacyjny), ale i pozytywną ewaluację zastosowanych działań dydaktycznych przez studentów.

5. Podsumowanie

Przedstawione w artykule etapy pracy nad kursem w zakresie komunikacji specjalistycznej dotyczą procesu ustalania zawartości planowanego kursu, jego strony metodycznej oraz procesu oceny jego efektywności. Pomimo odmiennie ustawionych celów końcowych i punktów widzenia, wydaje się, że te dwie fazy tworzenia kursu nie stanowią oddzielnych, linearnie powiązanych czynności, lecz reprezentują współzależne i często zazębiające się ze sobą etapy pracy nad kur-

sem, co implikuje ich współwystępowanie w trakcie projektowania. Zdaniem Robinsona (1991), kilkakrotnie ponawiana – a tym samym i zasilająca formatywną ewaluację – analiza potrzeb może być, a nawet i powinna być, wbudowana w proces projektowania kursu. Jak zauważają Gajewska i Sowa (2010), tylko ewolucyjne podejście do analizy potrzeb pozwala w pełni odpowiedzieć na potrzeby docelowych odbiorców, gdyż umożliwia uwzględnienie nowych aspektów komunikacji specjalistycznej, wyłaniających się w trakcie trwania kursu językowego, jak i indywidualnych potrzeb jego uczestników. Przeprowadzenie w trakcie kursu ewaluacji formatywnej korzystającej z krótkich kwestionariuszy, wywiadów lub/i obserwacji pozwala zorientować się, jak uczestnicy kursu oceniają jakość materiałów i działań dydaktycznych oraz określić występujące w danej grupie indywidualne potrzeby czy różnice. Zastosowanie tych narzędzi umożliwia pełniejsze dostrojenie kursu do oczekiwań i potrzeb kursantów.

Ewolucyjne podejście do analizy potrzeb podczas projektowania specjalistycznych kursów językowych pozwala zrozumieć, dlaczego ewaluacja konkluzywna kursu z zakresu komunikacji specjalistycznej jest zadaniem bardziej złożonym od oceny kursów o charakterze ogólnym. W przeciwieństwie do tych ostatnich, polega nie tylko na po-kursowym oszacowaniu przyrostu umiejętności językowych uczących się, ale również na obiektywnej i subiektywnej ocenie efektywności samego kursu jako całości oraz jego poszczególnych elementów. Do tego celu służą m.in. po-kursowe kwestionariusze, wywiady, obserwacje, czy testy dystansowe. Na ich podstawie możemy określić skuteczność wykorzystanych materiałów i działań dydaktycznych oraz dostosowanie kursu do potrzeb i oczekiwań jego uczestników.

Zadanie uruchamianej na bieżąco ewaluacji formatywnej oraz podejmowanej po zakończonym kursie ewaluacji konkluzywnej polega na wykazaniu zarówno plusów jaki i minusów zaprojektowanego kursu, wykorzystanych w nim materiałów czy zastosowanych w danej grupie działań dydaktycznych. Jak podsumowują tę kwestię Dudley-Evans i St. John (2009), dobra ewaluacja koncentruje się na efektywnych aspektach kursu oraz omawia jego mankamenty. Stanowi zatem próbę odpowiedzi na dwa zasadnicze pytania: jak i dlaczego. Wiedza jak dobrze/źle coś zadziałało nie wydaje się – sama w sobie – wystarczająca. Dopiero zrozumienie dlaczego coś dobrze/źle zadziałało pozwala uniknąć niepowodzeń w przyszłości oraz odnieść lub powtórzyć sukces.

BIBLIOGRAFIA

Atherton, B. 2006. “Balancing Needs: How Successful can a Pre-sessional Course be?” (w) Assessing the Effectiveness of EAP Programmes (red. A. Gillet i L. Wray). London: British Association of Lecturers in English for Academic Purposes: 12-23.

Basturkmen, H. 2010. Developing Courses in English for Specific Purposes. New York: Palgrave Macmillan.

Bolsher, S. i Smalkoski, K. 2002. "From Needs Analysis to Curriculum Development: Designing a Course in Health-Care Communication for Immigrant Students in the USA". English for Specific Purposes Journal 21: 59-79.

Crandall, E. i Basturkmen, H. 2004. "Evaluating Pragmatics Focused Materials". English Language Teaching Journal 58: 38-49.

Dakowska, M. 2001. Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych. Warszawa: Wyd. PWN.

Dudley-Evans, T. i Jo St. John, M. 2009. Developments in English for Specific Purposes: A Multi-disciplinary Approach. Cambridge: Cambridge University Press.

Gajewska, E. i Sowa, M. 2010. „Metodologia konstrukcji kursu języka obcego dla potrzeb zawodowych". Neofilolog 35: 243-253.

Gillet, A. i Wray, L. 2006. "EAP and Success" (w) Assessing the Effectiveness of EAP Programmes (red. A. Gillet i L. Wray). London: British Association of Lecturers in English for Academic Purposes: 1-11.

Grucza, S. (2010). „Specyfika uczenia języków specjalistycznych w świetle antropocentrycznej teorii języka". Lingwistyka stosowana – języki specjalistyczne – dyskurs zawodowy. Warszawa: Wyd. KJS UW: 107-130.

Henry, A. 2007. "Evaluating language learners' response to web-based, data-driven, genre teaching materials". English for Specific Purposes, 26(3): 462-484.

Hewings, M. i Dudley-Evans, T. (red.) 1996. Evaluation and Course Design in EAP. Review of ELT, 6, 1. Hemel Hempstead: Prentice Hall Macmillan in association with the British Council.

Hyland, K. 2008. "The Author Replies". Teaching English to Speakers of Other Languages Quarterly 42: 113-4.

Kubica, M. 2010. „Nauczanie i rozwijanie sprawności komunikacyjnych w obcojęzycznym dyskursie specjalistycznym. Potrzeby, wyzwania, innowacje". Neofilolog 35: 117-128.

Lesiak-Bielawska, E.D. 2012. "The Impact of Blended Learning on Teaching English for Vocational Purposes". Glottodidactica XXXIX.1: 47-56.

Lesiak-Bielawska, E.D. 2013a. Różnice indywidualne w procesie akwizycji języka. Oficyna Wydawnicza Łośgraf: Warszawa.

Lesiak-Bielawska, E.D. 2013b. "Exploring the Impact of Two Differing Blended Learning Procedures on ESP Vocabulary Acquisition" (w) E-learning & Lifelong Learning, Monograph, Sc. Editor Eugenia Smyrnova-Trybulska. University of Silesia. Katowice-Cieszyn: Studio Noa: 267-276 (w druku).

Pickett, D. 1989. "The Sleeping Giant: Investigations in Business English". Language International 1.1: 5-11.

Robinson, P. 1991. ESP Today: a Practitioner's Guide. Hemel Hempstead: Prentice Hall International.

West, R. 1997. "Needs Analysis: State of the Art" (w) Teacher Education for LSP (red. R. Howard i G. Brown). Clevedon: Multilingual Matters: 68-79.

Anna Czura
Uniwersytet Wrocławski

PLURIMOBIL – MATERIAŁY DYDAKTYCZNE WSPOMAGAJĄCE MOBILNOŚĆ W SZKOLNICTWIE ZAWODOWYM

PluriMobil – teaching resources supporting mobility in secondary vocational education

Mobility in vocational education and training (VET) is believed to have a positive impact on the development of professional skills, key competences and language proficiency. However, there are more and more voices indicating that participation in mobility may not automatically translate into an in-creased level of intercultural and linguistic skills. To enhance the educational benefit of mobility programmes, there is a need to develop measures which offer intercultural preparation and guidance. The main purpose of this article is to present the objectives and projected outcomes of the PluriMobil project, which aims to create a coherent pedagogical instrument to help secondary vocational school teachers prepare their learners for participation in different types of learning mobility.

Key words: learning mobility, vocational secondary education, teaching resources

Słowa kluczowe: mobilność edukacyjna, szkolnictwo zawodowe, pomoce dydaktyczne

1. Wprowadzenie

W erze globalizacji oraz komunikacji wspomaganej komputerowo coraz większą popularnością cieszy się udział w różnych inicjatywach mobilnościowych takich jak wymiany szkolne, wizyty studyjne, projekty edukacyjne czy praktyki zawodowe. Szkoły i uczelnie często biorą udział w programach europejskich,

m.in. eTwinning, Comenius, Socrates, Leonardo da Vinci, a także wymianach organizowanych lokalnie na podstawie umów dwu- lub wielostronnych.

Jednym z dokumentów Rady Unii Europejskiej podkreślających znaczenie mobilności edukacyjnej jest *Zielona Księga: Promowanie mobilności edukacyjnej młodych ludzi* (2009). Dokument ten wskazuje, iż udział w mobilności ma pozytywny wpływ na rozwój osobisty uczestników, w szczególności na ich kompetencje językowe oraz umiejętności komunikacyjne w sytuacjach międzykulturowych. Pracodawcy doceniają te cechy w procesie rekrutacyjnym i często wykazują zainteresowanie kompetencjami zdobytymi przez przyszłych pracowników podczas mobilności. Zgodnie z założeniami tego dokumentu, szeroki dostęp do programów mobilnościowych przyczynia się do budowania społeczeństw opartych na wiedzy i innowacji, co bezpośrednio przekłada się na wzrost zatrudnienia w różnych sektorach gospodarki. Zakłada się, że uczniowie biorący udział w mobilności edukacyjnej częściej będą decydowali się na wyjazdy związane z pracą w trakcie trwania swojej kariery zawodowej. Mobilność zawodowa odgrywa ważną rolę w rozwijaniu konkurencyjności gospodarczej, gdyż obecnie, mimo kryzysu ekonomicznego, w niektórych krajach część stanowisk pracy jest nieobsadzona z powodu braku wykwalifikowanych pracowników (Rada Unii Europejskiej 2009).

Obecna polityka europejska dotycząca edukacji stawia nowe wyzwania przed szkolnictwem zawodowym, które oprócz kształcenia w zakresie danej profesji powinno promować także umiejętności językowe oraz zachęcać uczniów do mobilności. Uczniowie szkół zawodowych mogą skorzystać na przykład z projektów programu Leonardo da Vinci (LdV), który oferuje podnoszenie kwalifikacji zawodowych poprzez udział w szkoleniach, praktykach i stażach zawodowych za granicą. Nauczyciele i dyrektorzy szkół zaangażowanych w organizowanie mobilności w ramach programu LdV wskazują, iż udział w stażu lub praktyce zagranicznej ma pozytywny wpływ na kompetencje praktyczne i teoretyczne uczniów oraz na wyniki egzaminów zawodowych (Laskowska, 2012).

Warto jednak zastanowić się nad wpływem mobilności na kompetencje pozazawodowe. Jackson (2010) wskazuje, iż niektóre osoby powracające z mobilności wykazują wyższy poziom kompetencji interkulturowej, stają się bardziej tolerancyjne i otwarte na innych oraz postrzegają własną tożsamość w kontekście globalnym. Należy jednak pamiętać, iż część uczestników wyjazdu doświadcza szoku kulturowego, co często skutkuje odrzuceniem nowej kultury i formułowaniem negatywnych opinii na temat odwiedzanego kraju oraz jego mieszkańców (ibid.)

Niezbędne wydaje się zatem wspieranie uczniów szkół zawodowych wyjeżdżających za granicę oraz przygotowanie ich do tego doświadczenia nie tylko pod względem zawodowym, ale także językowym i interkulturowym. Obok wie-

dzy ogólnej dotyczącej danego obszaru językowego, uczestnicy mobilności w szkolnictwie zawodowym powinni być świadomi kultury organizacyjnej i norm zachowania przyjętych w nowym środowisku szkolnym lub zawodowym. W przypadku kształcenia językowego większy nacisk powinien zostać położony na kompetencje interkulturową, pragmatyczną i socjolingwistyczną, czyli kompetencje możliwiające efektywną komunikację w sytuacjach prywatnych i zawodowych. Aby ułatwić nauczycielom szkół zawodowych planowanie kursów przygotowujących uczniów do uczestnictwa w mobilności, autorzy projektu „PluriMobil – Mobility programmes for sustainable plurilingual and intercultural learning", realizowanego jako część programu ramowego *Nauka poprzez języki* (2012-2015) Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych w Grazu (Rada Europy), dążą do stworzenia zestawu materiałów dydaktycznych wspierających rozwijanie kompetencji interkulturowej, umiejętności językowych niezbędnych w codziennej komunikacji oraz umiejętność uczenia się.

Niniejszy artykuł ma na celu omówienie wyzwań stojących przed współczesnym szkolnictwem zawodowym w Polsce i Europie oraz roli mobilności we współczesnym szkolnictwie. Główna część tekstu zostanie poświęcona przestawieniu założeń oraz spodziewanych efektów projektu PluriMobil w odniesieniu do szkolnictwa zawodowego.

2. Wyzwania szkolnictwa zawodowego

Bernaldo de Quiros (2012), Szefowa Działu ds. Wielojęzyczności (Dyrekcja Generalna, Rada ds. Edukacji i Kultury Komisji Europejskiej), wskazuje, iż jednym z największych problemów współczesnej Europy jest niewystarczająca liczba wykwalifikowanych pracowników na rynku pracy. Aby nie dopuścić do dalszego pogłębienia się tego problemu, Unia Europejska wdrożyła strategię rozwoju społeczno-gospodarczego Europa 2020, której jednym z głównych celów jest podniesienie poziomu edukacji oraz dążenie do rozwijanie umiejętności i kwalifikacji zawodowych w dobie przemian gospodarczych. Perfetti (2012) zauważa, że małe i średnie przedsiębiorstwa, które wcześniej skupiały się głównie na rynkach lokalnych, coraz częściej rozszerzają swoją działalność poza granice kraju. Ta ekspansja wymaga od pracodawców i pracowników ciągłego dostosowywania się do nowych warunków i zasad funkcjonowania na rynku. W nowej sytuacji specjalistyczna wiedza zawodowa często okazuje się niewystarczająca – niezbędne są kompetencje 'miękkie', takie jak samodzielność, łatwość dostosowywania się do nowych warunków, czy umiejętność skuteczniej komunikacji z kontrahentami o różnym podłożu kulturowym. W obliczu nowych wyzwań szkoły zawodowe powinny rozwijać w swoich uczniach zestaw kompetencji społecznych, interkulturowych i komunikacyjnych (również w językach obcych).

Jedną z prób podniesienia poziomu kształcenia zawodowego było przyjęcie *Komunikatu z Brugii w sprawie ściślejszej europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia zawodowego* (2010). Ten dokument podpisany przez ministrów edukacji 33 państw europejskich, Komisję Europejska oraz przedstawicieli partnerów społecznych zawiera długoterminowe cele strategiczne kształcenia zawodowego na lata 2011-2020. Komunikat wskazuje jednoznacznie, że podstawy programowe i programy nauczania w szkolnictwie zawodowym powinny nie tylko dążyć do rozwijania kompetencji stricte zawodowych, ale także zadbać o rozwój kompetencji kluczowych, takich jak umiejętność korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnej (TIK) oraz znajomość języków obcych, czyli umiejętności odgrywających coraz większe znaczenie w zdobywaniu i utrzymaniu pracy.

Komunikat z Brugii podkreśla także znaczenie mobilności zawodowej w rozwoju gospodarki europejskiej. W obliczu dosyć niskiego odsetka uczniów szkół zawodowych decydujących się na udział w wyjazdach zagranicznych, dokument nawołuje do zniesienia barier utrudniających mobilność w tym obszarze edukacji. Obecnie rynek pracy jest w dużym stopniu oparty na mobilności w obrębie własnego kraju lub poza jego granice. Główną przeszkodą w wyjazdach uczniów i absolwentów szkół zawodowych okazuje się zbyt niski poziom kompetencji językowej, wynikający między innymi z niedostosowania kształcenie językowego w szkolnictwie zawodowym do wymagań przyszłych pracodawców. Raport Komisji Europejskiej (European Comission 2010) *Languages for Jobs: providing multilingual communication skills for the Labour Market* (*Języki na rzecz zatrudnienia: zapewnienie wielojęzycznych umiejętności komunikacyjnych na potrzeby rynku pracy*) wykazał, iż prawie połowa państw członkowskich nie oferuje uczniom możliwości uczenia się dwóch języków obcych. Co więcej, w szkolnictwie zawodowym możliwość edukacji językowej jest często bardziej ograniczona niż w szkołach ponadgimnazjalnych innego typu. Jednym z głównych wniosków tego raportu jest potrzeba rozwijania w szkolnictwie zawodowym kształcenia językowego dostosowanego do potrzeb różnych sektorów gospodarki.

Coraz częściej stosowanym rozwiązaniem tego problemu jest wdrażanie w szkołach ukierunkowanej zawodowo nauki języków (*VOLL: Vocationally oriented language learning*). Podejście to kładzie nacisk nie tylko na rozwijanie kompetencji językowych, ale także promuje niezbędne w zdobywaniu kwalifikacji zawodowych kompetencje kluczowe: umiejętność korzystania z TIK, rozwiązywania problemów oraz skutecznej pracy z zespole. Ukierunkowana zawodowo nauka języków ma dodatkowo na celu podnoszenie świadomości kulturowej uczniów raz przygotowanie ich do udziału w spotkaniach międzykulturowych (Sewell, 2004).

W świetle wyzwań stawianych szkolnictwu zawodowemu w Europie oraz wytycznych takich dokumentów jak *Languages for Jobs, Komunikat z Brugii*, czy *Zielona księga*, dnia 1 września 2012 roku rozpoczął się proces reformowania edukacji zawodowej w Polsce. Do słabych stron dotychczasowego szkolnictwa zawodowego, obejmującego w Polsce zasadnicze szkoły zawodowe oraz technika, należały nieadekwatność oferty kształcenia do rynku pracy, niewystarczający udział pracodawców w kształceniu i egzaminowaniu uczniów, niedostosowanie opisu kwalifikacji zawodów do realiów współczesnej gospodarki oraz niska jakość i mała atrakcyjność szkolnictwa zawodowego (Sławecki, 2012). Obecna reorganizacja została zapoczątkowana Ustawą z dnia 19 sierpnia 2011 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw[1] oraz wprowadzeniem nowej podstawy programowej w szkolnictwie zawodowym[2]. Do głównych celów obecnej reformy dążącej do poprawy jakości edukacji zawodowej należą między innymi modyfikacja modelu kształcenia zawodowego, zmiana programów nauczania oraz modyfikacja egzaminów zewnętrznych (Sawaniewicz, 2012; Sławecki, 2012). Wspomniana wcześniej nowelizacja podstawy programowej obok określenia dokładnych celów kształcenia dla poszczególnych specjalizacji zawodowych, wymienia także efekty kształcenia wspólne dla wszystkich zawodów w zakresie, m.in. języka obcego ukierunkowanego zawodowo (JOZ), kompetencji personalnych i społecznych, oraz organizacji pracy małych zespołach (wyłącznie w technikach). Oczekuje się, iż wprowadzone zmiany uelastycznią kształcenie zawodowe oraz pozwolą na dostosowanie go do możliwości uczniów i zmieniającego się rynku pracy (Sławecki, 2012).

Edukacja językowa w kształceniu zawodowym realizuje cele szczegółowe oraz treści wyszczególnione w podstawie programowej dla kształcenia ogólnego. Zgodnie z programem nauczania obowiązkowe kształcenie językowe w technikach obejmuje dwa języki obce, a w zasadniczej szkole zawodowej jeden język. Dodatkowo zakłada się, że w ramach uzyskiwania kwalifikacji do wykonywania zawodu uczniowie muszą osiągnąć szereg efektów kształcenia w zakresie języka obcego ukierunkowanego zawodowo (JOZ). Po zakończeniu edukacji w zasadniczej szkole zawodowej lub technikum uczeń:

1) „posługuje się zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych), umożliwiających realizację zadań zawodowych;

[1] Ustawa z dnia 19 sierpnia 2011 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. Nr 205, poz. 1206).

[2] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach.

2) interpretuje wypowiedzi dotyczące wykonywania typowych czynności zawodowych artykułowane powoli i wyraźnie, w standardowej odmianie języka;
3) analizuje i interpretuje krótkie teksty pisemne dotyczące wykonywania typowych czynności zawodowych;
4) formułuje krótkie i zrozumiałe wypowiedzi oraz teksty pisemne umożliwiające komunikowanie się w środowisku pracy;
5) korzysta z obcojęzycznych źródeł informacji" (Rozporządzenie MEN z dn. 7.02.2012: 22).

Ważnym elementem reformy jest także nowelizacja klasyfikacji zawodów oraz wprowadzenie kwalifikacyjnych kursów zawodowych, dzięki którym uczniowie zdobędą bardziej wszechstronne wykształcenie, pozwalające na łatwiejsze dostosowanie do bieżących potrzeb rynku: „Elastycznemu reagowaniu systemu kształcenia zawodowego na potrzeby rynku pracy, jego otwartości na uczenie się przez całe życie oraz mobilności edukacyjnej i zawodowej absolwentów ma służyć wyodrębnienie kwalifikacji w ramach poszczególnych zawodów wpisanych do klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego" (Rozporządzenie MEN z dn. 7.02.2012: 4). Powyższy fragment podstawy programowej kształcenia w zawodach jednoznacznie wskazuje, iż wprowadzone zmiany mają między innymi na celu wspieranie mobilności edukacyjnej i zawodowej uczniów oraz absolwentów szkolnictwa zawodowego.

3. Czym jest mobilność edukacyjna?

Zielona Księga: Promowanie mobilności edukacyjnej młodych ludzi (Rada Unii Europejskiej 2009) definiuje mobilność edukacyjną jako transnarodowe doświadczenia, które mają pozytywny wpływ na rozwój osobisty uczestników w zakresie umiejętności językowych, interkulturowych czy zawodowych. Wbrew powszechnie panującym opiniom, ten rodzaj mobilności nie ogranicza się wyłącznie do kontaktów międzynarodowych, lecz obejmuje także współpracę w obrębie danego kraju, szczególnie w przypadku państw wielojęzycznych. Ponadto często dochodzi do współpracy międzynarodowej pomiędzy państwami posługującymi się tym samym językiem.

W zależności od wyznaczonych celów, trwania oraz typu kontaktu, zwyczajowo wyróżnia się dwa główne rodzaje mobilności edukacyjnej: mobilność rzeczywistą oraz mobilność wirtualną. Mobilność rzeczywista zakłada tymczasowe przemieszczanie się między różnymi środowiskami kulturowymi. Celem podróży może być uczestnictwo w kursie, szkoleniu, praktyce zawodowej lub w projekcie edukacyjnym obejmującym partnerów z różnych kon-

tekstów edukacyjnych. Długość i rodzaj mobilności zależy od wieku i indywidualnych potrzeb uczestników. W przypadku szkół podstawowych mobilność jest często ograniczona do kilku dni lub tygodni, natomiast w szkołach średnich lub wyższych uczniowie i studenci mogą przebywać w nowym środowisku kilka miesięcy lub nawet semestrów. Z kolei w szkolnictwie zawodowym głównym celem mobilności jest zazwyczaj zrealizowanie projektu związanego tematycznie z przyszłym zawodem lub odbycie praktyki zawodowej w przedsiębiorstwie zagranicznym.

Mobilność wirtualna w kontekście edukacyjnym odnosi się do sytuacji, w której nauczyciele i/lub uczniowie z instytucji partnerskich kontaktują się ze sobą, pracują nad wspólnym projektem lub uczestniczą we wspólnych zajęciach z wykorzystaniem TIK. Dzięki takim narzędziom jak na przykład Skype, blogi internetowe, video konferencje czy e-learning uczniowie i studenci mogą wziąć udział w zajęciach lub projektach wraz z rówieśnikami pochodzącymi z różnych kręgów kulturowych bez konieczności opuszczania miejsca zamieszkania. Mobilność wirtualna nie powinna być traktowana jako gorszy rodzaj mobilności, wymuszony na przykład brakiem czasu czy środków finansowych. Komunikacja wirtualna pozwala na rozwijanie kontaktów międzynarodowych oraz kompetencji interkulturowych i językowych osobom, które z różnych przyczyn nie mogą wziąć udziału w wyjeździe zagranicznym. Ponadto mobilność wirtualna jest często wykorzystywana na różnych etapach mobilności rzeczywistej – przed wyjazdem uczestnicy z partycypujących instytucji mają okazję zapoznać się, wspólnie przygotować zadania niezbędne do pełnego uczestnictwa w spotkaniu, a także kontynuować współpracę po powrocie.

Zalety mobilności edukacyjnej prezentowane przez dokumenty unijne są niepodważalne. Należy jednak pamiętać, iż niezależnie od swojej długości i formy inicjatywy mobilnościowe wymagają dokładnego planowania oraz zaangażowania uczniów, kadry szkolnej oraz wszelkich organizacji zajmujących się organizacją wyjazdu. Olson, Green i Hill (2005) wskazują, iż wiele instytucji dokłada wszelkich starań, aby powiększyć liczbę osób biorących udział w edukacyjnych wyjazdach zagranicznych, zapominając jednocześnie o określeniu i udokumentowaniu celów, które powinny zostać osiągnięte. Dlatego ważnym elementem planowania jakiejkolwiek mobilności uczniów jest wyznaczenie klarownych celów edukacyjnych lub zawodowych oraz określenie spodziewanych korzyści z udziału w wyjeździe zagranicznym. Co więcej, jak wskazuje Jackson (2010), planowane działania przygotowawcze nie powinny ograniczać się do internacjonalizacji, czyli umiędzynarodowienia, przed wyjazdem. Ważne jest także zaplanowanie zadań wspierających integrację z nową kulturą oraz rozwój osobisty i interkulturowy uczestników podczas pobytu za granicą. Z kolei po powrocie warto zachęcać uczniów i

studentów do refleksji nie tylko nad korzyściami, ale też problemami wynikającymi z przebytego doświadczenia międzynarodowego.

Musimy także pamiętać, że osoby biorące udział w mobilności mają różne doświadczenie w wyjazdach zagranicznych i innych formach kontaktów transnarodowych. Charakteryzuje je także inny poziom kompetencji interkulturowej, co ma odzwierciedlenie w poziomie ich wiedzy socjokulturowej, zróżnicowanych postawach, nastawieniu do kontaktów międzykulturowych, czy wreszcie umiejętności nawiązania relacji interpersonalnych opartych na tolerancji i wzajemnym szacunku. Dlatego założenie, że sam udział w mobilności edukacyjnej będzie miał pozytywny wpływ na rozwój osobisty oraz kompetencję językową czy interkulturową uczestnika wyjazdu wydaje się nadmiernie optymistyczne (Jackson, 2010).

Biorąc pod uwagę powyższe stwierdzenia nie możemy spodziewać się, że uczeń wyjeżdżający na staż lub praktykę zawodową niejako automatycznie zaaklimatyzuje się w całkiem nowym środowisku i wyciągnie z wyjazdu same pozytywne doświadczenia. Konieczne wydaje się zatem przygotowanie uczniów do mobilności w zakresie językowym oraz interkulturowym na wszystkich etapach mobilności (Egli Cuenat et al., 2011).

4. PluriMobil – narzędzia wspierające mobilność

Aby pomóc nauczycielom oraz edukatorom nauczycieli w przygotowaniu swoich uczniów i studentów do mobilności, projekt PluriMobil oferuje zestaw materiałów dydaktycznych, których głównym celem jest wspieranie całego procesu mobilności, zarówno wirtualnej jak i rzeczywistej. Projekt PluriMobil jest zgodny z głównymi wytycznymi programu ramowego Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych *Nauka poprzez języki,* którego głównym zadaniem jest promowanie edukacji włączającej, różnojęzycznej i interkulturowej. Celem edukacji różnojęzycznej i interkulturowej w ramach nauki szkolnej jest umożliwienie uczniom rozwijania kompetencji językowych oraz interkulturowych, które poszerzą ich horyzonty myślowe, przygotują ich do funkcjonowania we współczesnym społeczeństwie oraz rozwiną otwartość na inność i różnorodność (Cavalli et al., 2009). Edukacja włączająca zakłada wyrównywanie szans edukacyjnych poprzez zapewnienie równego dostępu do edukacji wszystkim uczniom, niezależnie od pochodzenia, używanego języka czy poziomu edukacji. PluriMobil realizuje przesłanki edukacji włączającej przez promowanie mobilności edukacyjnej związanej nie tylko z kontaktami zagranicznymi – przygotowane materiały edukacyjne mogą także wspierać spotkania międzykulturowe przedstawicieli różnych kultur i mniejszości zamieszkujących dany kraj. Innym

ważnym elementem włączającym jest adresowanie materiałów edukacyjnych do uczniów różnych rodzajów szkół, a także studentów-przyszłych nauczycieli. Warto podkreślić, iż odrębnym adresatem projektu PluriMobil jest szkolnictwo zawodowe, które jest często pomijane w badaniach i publikacjach dotyczących kształcenia językowego czy interkulturowego.

W celu umożliwienia uczniom i studentom odniesienia wymiernych korzyści z kontaktów interkulturowych, materiały PluriMobil obejmują wszystkie etapy mobilności: przed wyjazdem, podczas pobytu oraz po zakończeniu mobilności. Trzyetapowa struktura może być także wykorzystywana przy projektowaniu mobilności wirtualnej z wykorzystaniem narzędzi TIK. Produkt końcowy projektu będzie zawierał:

- *PluriMobil Handbook* to swego rodzaju podręcznik wprowadzający użytkowników do głównych założeń projektu, kładący nacisk na praktyczną prezentację materiałów dydaktycznych oraz wdrażanie ich w procesie mobilności. Podręcznik zawiera ogólne wprowadzenie oraz sekcje poświęcone poszczególnym poziomom edukacyjnym – począwszy od szkoły podstawowej, poprzez gimnazjum, szkolnictwo ponadgimnazjalne, zawodowe, na kształceniu nauczycieli kończąc.
- *PluriMobil Quick start guide* to krótka „instrukcja obsługi" dla nauczycieli oraz edukatorów nauczycieli, którzy mają do czynienia z projektem PluriMobil po raz pierwszy. Ta połączona z prezentacją multimedialną kilkustronicowa publikacja zawiera najistotniejsze informacje potrzebne do rozpoczęcia pracy z materiałami PluriMobil.
- *PluriMobil Lesson plans* to w rzeczywistości zestawy scenariuszy lekcji (dla każdego poziomu edukacyjnego przygotowano odrębny zestaw) wspierające uczniów i przyszłych nauczycieli w procesie mobilności. Każdy scenariusz zawiera główne cele lekcji, wykaz kompetencji docelowych, listę źródeł, opis sugerowanej procedury lekcji, a także przykłady gotowych materiałów, które mogą zostać skopiowane i wykorzystane przez nauczyciela na zajęciach. Procedura każdego scenariusza zawiera zestaw ćwiczeń, które powinny zostać wykonane i omówione przed, w trakcie lub po zakończeniu mobilności.

Zawarte w scenariuszach lekcji zadania dotyczące etapu przed mobilnością mają na celu przyjrzenie się własnej kulturze i tożsamości kulturowej, analizę własnych potrzeb językowych i interkulturowych oraz wyznaczenie celów kształcenia związanych z udziałem w mobilności rzeczywistej lub wirtualnej. Część planów lekcji wprowadza elementy treningu strategicznego, a także ćwiczenia językowe kładące nacisk na słownictwo nacechowane kulturowo oraz funkcjonalne użycie języka w różnych sytuacjach komunikacyjnych. Na

tym etapie mobilności uczestnicy przygotowują również materiały, które będą uzupełniane (np. kwestionariusze, tabele celów kształcenia) podczas mobilności lub prezentowane (plakaty, prezentacje multimedialne) uczniom i studentom z placówek partnerskich. Dodatkowo w trakcie mobilności uczniowie realizują własne cele, dokonują samooceny i kolekcjonują przykłady spotkań interkulturowych (np. pamiątki, zdjęcia, ulotki). Po zakończeniu mobilności uczestnicy są zachęcani do refleksji nad realizacją własnych celów oraz podzielenia się swoimi doświadczeniami z innymi.

Struktura i układ graficzny materiałów edukacyjnych dla wszystkich grup docelowych są takie same, natomiast materiały dla różnych poziomów edukacyjnych różnią się zadaniami i przykładami dostosowanymi do wieku i potrzeb poznawczych użytkowników. Dlaczego postanowiono stworzyć odrębny zestaw planów lekcji dla szkolnictwa zawodowego? Jednym z powodów była wspomniana wcześniej europejska polityka wspierająca podwyższanie kwalifikacji zawodowych oraz podkreślająca znaczenie mobilności w edukacji i pracy zawodowej. Podobnie jak w przypadku uczniów innych szkół ponadgimnazjalnych, uczniowie szkół zawodowych biorą udział w różnych formach mobilności edukacyjnej polegającej na wyjazdach zagranicznych o różnej długości lub realizacji projektów z instytucjami partnerskimi w ramach mobilności rzeczywistej lub wirtualnej. Dodatkowo uczniowie tych szkół coraz częściej angażują się w projekty dwu- lub wielostronne o tematyce związanej z wybranym zawodem lub decydują się na odbywanie praktyk lub staży zawodowych w przedsiębiorstwach poza granicami kraju. Dlatego obok realizacji wspólnych celów całego projektu PluriMobil, w materiałach przeznaczonych dla szkół zawodowych podkreśla się przygotowanie do zajęcia stanowiska pracy w kraju lub poza jego granicami. Niektóre scenariusze lekcji zachęcają uczniów do zapoznania się ze specyfiką kultury organizacyjnej typowej dla przedsiębiorstw i instytucji kraju przyjmującego. Znajomość kultury organizacyjnej oraz różnic interkulturowych pozwoli na skuteczniejsze podejmowanie działań w nowym środowisku zawodowym. W odróżnieniu od planów lekcji dla kształcenia ogólnego, zadania językowe oraz przykłady materiałów dodatkowych są często dostosowane do komunikacji w życiu zawodowym.

Wszystkie powyżej wymienione elementy, przygotowane w języku angielskim i francuskim, będą dostępne bezpłatnie na stronie plurimobil.ecml.at. Strona internetowa dodatkowo oferuje informacje o projekcie i jego autorach, słowniczek wyjaśniający najważniejsze terminy oraz krótkie nagrania wideo. Odrębna sekcja zawiera przykłady dobrych praktyk, ilustrujących proces wdrażania materiałów PluriMobil przez nauczycieli różnych typów szkół i edukatorów nauczycieli w różnych krajach europejskich. Obecnie trwają intensywne prace nad sfinalizowaniem materiałów dydaktycznych wspierających

mobilność edukacyjną w szkołach podstawowych, gimnazjach oraz w kształceniu nauczycieli, które powinny być dostępne na stronie internetowej projektu w pierwszym kwartale 2014 roku. Odrębne zestawy planów lekcji dla szkolnictwa ponadgimnazjalnego oraz zawodowego zostaną ukończone i opublikowane z końcem roku 2014.

Podczas pracy z narzędziami PluriMobil nauczyciele zachęcani są do korzystania także z innych dokumentów Rady Europy, między innymi Europejskiego Portfolio Językowego (ELP), *Autobiografii Spotkań Międzykulturowych* i *Mirrors and windows* (Huber-Kriegler, Lázár i Strange, 2003). W przypadku materiałów przeznaczonych dla szkół zawodowych autorzy dodatkowo odwoływali się do publikacji *ICOPROMO – Intercultural competence for professional mobility* (Glaser et al., 2007), która kładzie nacisk na rozwijanie kompetencji interkulturowej w środowisku zawodowym oraz jej roli w mobilności związanej z wykonywanym zawodem. Z kolei opis kompetencji docelowych został oparty na *Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego* oraz *Systemie Opisu Pluralistycznych Podejść do Języków i Kultur – FREPA* (*FREPA. Framework of reference for pluralistic approaches to languages and culture*; Candelier et al., 2007).

5. Wnioski

Choć wiele dokumentów Unii Europejskiej i Rady Europy podkreśla rolę mobilności w rozwoju zawodowym, osobistym, społecznym i interkulturowym uczestników, należy pamiętać, iż często osiągnięcie wymiernych korzyści zależy od odpowiedniego przygotowania uczestników do kontaktów międzykulturowych. Tego typu przygotowanie wydaje się szczególnie ważne w przypadku szkół zawodowych, których uczniowie często decydują się na mobilność związaną z odbyciem praktyki zawodowej w przedsiębiorstwie poza granicami swojego kraju.

W ramach projektów związanych z programem LdV istnieje możliwość otrzymania dodatkowych środków finansowych na zorganizowanie kursu przygotowującego uczestników pod względem językowym i kulturowym do wyjazdu na staż zawodowy za granicę. Izabela Laskowska (2012), zastępca dyrektora programu „Uczenie się przez całe życie" ds. programu Leonardo da Vinci, wskazuje tym samym na potrzebę udzielenia wsparcia nauczycielom języków obcych, na których często spada obowiązek przygotowania uczniów zarówno pod względem językowym jak i kulturowym. Autorka wskazuje także, że skuteczność wielu innych wyjazdów mobilnościowych, m.in. organizowanych ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego, zależy od przygotowania językowego i kulturowego przyszłych stażystów. Materiały dydaktyczne PluriMobil, których głównym

celem jest wspieranie rozwoju interkulturowego oraz językowego mogą zatem okazać się przydatne dla nauczycieli chcących opracować program przygotowujący wyjeżdżających na praktyki zawodowe uczniów szkół zawodowych. Obok materiałów skupiających się na rozwoju językowym oraz interkulturowym, PluriMobil dodatkowo zawiera materiały promujące umiejętność uczenia się poprzez stosowanie samooceny, wyznaczanie celów nauki czy trening strategiczny. Dzięki temu uczniowie będą mogli bardziej świadomie i samodzielnie kierować własnym rozwojem językowym bez pomocy nauczyciela.

Część materiałów dotyczących między innymi treningu strategicznego czy definicji kultury i własnej tożsamości jest uniwersalna i może być zastosowana w przypadku każdego rodzaju mobilności. Autorzy projektu PluriMobil zdają sobie jednak sprawę z tego, że w przypadku mobilności w szkole zawodowej, związanej często z praktyką lub stażem w zagranicznym przedsiębiorstwie, ze względu na specyfikę danego zawodu oraz różnic w kulturach organizacyjnych poszczególnych państw, niemożliwe jest zaproponowanie materiałów dydaktycznych, które zaspokoiłyby potrzeby wszystkich rodzajów mobilności. W związku z tym przyjęto założenie, iż przedstawione ćwiczenia nauczyciele mogą traktować jako przykłady i modyfikować je zgodnie z potrzebami danej grupy uczniów. Ponadto w wielu scenariuszach lekcji uczniowie są zachęcani do samodzielnego wyznaczania kierunku zajęć – sami wybierają zasób słownictwa, który będzie im potrzebny czy wskazują, które aspekty kulturowe uważają w danej sytuacji za najistotniejsze.

Inną ważną zaletą projektu PluriMobil jest to, że materiały obejmują wszystkie fazy mobilności: przed, w trakcie i po jej zakończeniu. Narzędzia PluriMobil kładą dodatkowo nacisk na świadome uczestnictwo w mobilności w trakcie pobytu, a także wspomagają analizę dokonanych spostrzeżeń, wyjaśnienie niezrozumiałych obserwacji i podzielenie się wnioskami z innymi uczestnikami po powrocie. Można zatem powiedzieć, że materiały PluriMobil nie tylko przygotowują do wyjazdu czy kontaktu międzykulturowego, ale raczej wspomagają cały proces mobilności.

BIBLIOGRAFIA

Bernaldo de Quiros, B. 2012. „Wielojęzyczne kompetencje komunikacyjne na rzecz rynku pracy – strategiczny priorytet Komisji Europejskiej" (w) Kompetencje językowe podstawą sukcesu zawodowego i społecznego w Europie (red. H. Komorowska i J. Zając). Warszawa: Fundacja Rozwoju Edukacji: 53-58.

Candelier, M., A. Camillieri-Grima, V. Castellotti, J.-F. De Pietro, I. Lörincz, F.-J. Meißner, A. Noguerol, A. Schröder-Sura i M. Molinié. 2007. FREPA. Framework of reference

for pluralistic appraoches to languages and cultures. Strasbourg/Graz: Council of Europe/ECML.

Cavalli, M., D. Coste, A. Crişan i P-H. van de Ven. 2009. Plurilingual and intercultural education as a project. Strasbourg: Language Policy Division. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/LangEduc/boxb-learner_en.asp#s2 [DW 20.08.2013]

Egli Cuenat M., J. Cole, C. Muller, A. Szczepanska, L. Bleichenbacher i B. Wolfer. 2011. Mobility for Plurilingual and Intercultural Education: Tools for Language Teachers and Teacher Trainers. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

European Commission. 2010. Languages for jobs: Providing multilingual communication skills for the labour market. Brussels: European Commission. <http://ec.europa.eu/languages/pdf/languages-for-jobs-report_en.pdf>. [DW08.07.2013]

Glaser E., M. Guilherme, M. del Carmen Mendez Garcia i T. Mughan. 2007. ICOPROMO – Intercultural competence for professional mobility. Strasbourg: Council of Europe.

Huber-Kriegler, M., I. Lázár i J. Strange. 2003. Mirrors and Windows – An Intercultural Communication Textbook. Strasbourg: Council of Europe**.**

Jackson, J. 2010. Intercultural journeys: From study to residence abroad language and globalization. Hampshire: Palgrave Macmillan.

Komunikat z Brugii na temat zwiększonej współpracy europejskiej w zakresie kształcenia i szkolenia zawodowego w okresie od 2011 do 2020 roku. 2010. Bruksela: Komisja Europejska.

Laskowska, I. 2012. „Leonardo da Vinci – ucz języków zawodowo". Języki obce w szkole (4): 87-90.

Olson, C., M. Green, i B. Hill. 2005. Building a strategic framework for comprehensive internationalization. Washington, DC: American Council on Education.

Perfetti, P. 2012. „Zapewnianie jakości mobilności edukacyjnej adeptów nauki zawodu. Pięć filarów projektu EuroApprenticeship" (w) Mobilność sposobem zdobywania i rozwijania kompetencji – od juniora do seniora (red. M. Mendel i A. Atlas). Warszawa: Fundacja Systemu Rozwoju Edukacji: 135-144.

Rada Unii Europejskiej. 2009. Zielona Księga: Promowanie mobilności edukacyjnej młodych ludzi. Bruksela: Rada Unii Europejskiej.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach.

Sewell, C. 2004. „Keynote discussion" (w) Language Learning for Work in a Multilingual World (red. C. Sewell). London: CILT, the National Centre for Languages: 3-12.

Sawaniewicz, Z. 2012. „Nowa podstawa programowa kształcenia w zawodach – standard edukacyjny w szkolnictwie zawodowym." Oświata Mazowiecka 3 (13): 26-27.

Sławecki, T. 2012. „Reforma kształcenia zawodowego w Polsce – zakładane cele i przewidywane rezultaty". Konwent Marszałków Województw RP – 26, 27 listopada 2012 r. Gorzów Wielkopolski.

Strona internetowa:

PluriMobil – Mobility programmes for sustainable plurilingual and intercultural learning plurimobil.ecml.at

Edyta Olejarczuk
Politechnika Poznańska

A QUESTIONNAIRE CONTAINING A CALL COMPONENT FOR STUDENTS OF ESP – PILOT STUDY RESULTS

A questionnaire containing a CALL component for students of ESP – pilot study results

As Arnó-Macià (2012: 89) points out: "Within the integration of technology into language education, special attention needs to be paid to languages for specific purposes (LSP) (…)". Although a broad range of technologies may support the process of language learning, this paper investigates those technologies which are connected with the computer and Internet use in order to learn a foreign language. A term used to refer to the above-mentioned issue is Computer-Assisted Language Learning (CALL). The paper presents results of a pilot study conducted of students of English for Specific Purposes (ESP) using a questionnaire containing a CALL component. This data collection instrument was especially designed for the purpose of the research. The main aim of the present article is to consider how to measure participants' competences, attitudes and skills in the area of ICT (Information and Communication Technology).

Key words: questionnaire, Computer-Assisted Language Learning, English for Specific Purposes, blended learning

Słowa klucze: kwestionariusz, komputerowe wspomaganie nauki języków obcych, nauczanie języka specjalistycznego, metoda *blended learning*

1. Introduction

Using latest advances in technology has become an inseparable part of the second language learning process. Teachers and researchers are attempting to integrate technology into foreign language learning and instruction due to the

benefits it can bring. They conduct studies which focus on the following areas: beliefs about technology use (Lumpe and Chambers, 2001; Abdelraheem, 2004), attitudes towards computers (Chen, 2004; Luan et al., 2005) or evaluating the use of ICT (Papanastasiou and Angeli, 2008). However, before designing a study, a number of aspects of the research process need to be taken into consideration, which may influence the potential quality of the collected data. Among these aspects are: literature review, hypothesis/hypotheses formulation, choice of the study design, selection of participants and data collection. As Pallant (2011: 3) suggests: "good research depends on the careful planning and execution of the study".

The main objective of the study was twofold. Firstly, the author of the study aimed to pilot a newly developed questionnaire that was named *Learner Profile*. Secondly, the study was designed to address the following research question: *What are the ESP students' opinions of Computer-Assisted language Learning (CALL)*? The research question was concerned with the fourth part of *Learner Profile* that was named *CALL application*.

2. Second language research methods

Second language research methods can be divided into two main types: *qualitative* and *quantitative* methods. Qualitative research gathers information that is not in the numerical form and it is typically descriptive data (verbal or narrative reporting). A typical example of qualitative data is an interview, which has been described by Richards (2009: 183) as "a data collection method that offers different ways of exploring people's experience and views". The second type of research methods mentioned above is quantitative research. A typical example of quantitative research is a questionnaire. However, it clearly depends on the types of questions included. The following definition, taken from Brown (2001: 6), describes what we mean by a questionnaire: "Questionnaires are any written instruments that present respondents with a series of questions or statements to which they are to react either by writing out their answers or selecting from among existing answers". In their review of designing and analyzing surveys, Dörnyei and Csizér (2011: 75) also conclude: "The most common way of obtaining large amounts of data in a relatively short period of time in a cost-effective way is by means of standardized questionnaires". A combination of qualitative and quantitative research methods has led to a third research approach – mixed methods research which may involve, for example consecutive and interrelated questionnaire and interview studies. Mixed methods research has

been described by Ivankova and Creswell (2009: 136) in the following way "Mixed methods research, with its focus on the meaningful integration of both quantitative and qualitative data, can provide a depth and breadth that a single approach may lack by itself". Nevertheless, both qualitative and mixed methods research are beyond the scope of this article.

2.1. Questionnaires

As was mentioned in Section 2, a questionnaire is a primary method of gathering quantitative data from respondents. Data may be collected by asking specific pieces of information (e.g. age or sex) or asking respondents to choose the most appropriate answer for them out of several alternatives. Questionnaire items may be open-ended or closed-ended. However, a number of different questionnaires are composed of only closed-ended items.

2.1.1. Questionnaire items

Dörnyei (2007) specifies five types of questionnaire items: Likert scales, semantic differential scales, numerical rating scales, other closed-ended item types and open-ended questions.

a) Likert scales
   Probably, the most well-known type of closed-ended items is the Likert scale. It was named after its inventor, Rensis Likert, who developed the principle of measuring attitudes by asking people to respond to a number of statements about a topic, in terms of the extent to which they agree or disagree with it by marking one of the responses from *strongly agree* to *strongly disagree.* The format of a typical five-level Likert item could be, for example:

   I like learning foreign languages.

strongly agree	*agree*	*neither agree nor disagree*	*disagree*	*strongly disagree*

   In this form of a scale each response option is assigned a number, for example strongly agree = 5 and strongly disagree = 1. After that, all the responses are calculated in order to analyze the data.
b) Semantic differential scales
   Similarly to the Likert scale, this form of collecting quantitative data is very widely used. This scale is set up using bipolar adjectives at

each end. Respondents are asked to indicate their answers on the scale, for example:

> Personally, I think that learning English is:
> *difficult* __: __: __: __: __: __: __ *easy*
> *useless* __: __: __: __: __: __: __ *useful*

c) Numerical rating scales
In this type of a scale respondents are asked to assign one of several numbers to describe a feature of the target. An example of a numerical rating scale may be:

> _____ How much do you like learning English (on a scale from 1 to 10)?

d) Other closed-ended item types
There is a possibility of using other closed-ended item types depending on what the purpose of the study is. Among the most widely-known closed-ended item types are: true-false items, multiple-choice items or rank order items. In the first type of items respondents are asked to choose between two polarized answers: *yes* or *no*. In the second type, there are various options to choose between and the respondents are asked to select one or more alternatives given. In the rank order items type participants of the study are provided with a list and are supposed to order the items by assigning some of them according to the participants' preferences.

e) Open-ended questions
This type of questions allows respondents to answer in any way they wish. Open-ended questions are usually followed by a blank space, e.g. dotted lines to be filled by the respondents. The most well-known types of open-ended questions are: specific open questions, clarification questions, sentence completion and short-answer questions. In the first type respondents are asked to provide specific pieces of information, e.g. *What's your age?* In the clarification questions type respondents are asked to add information to multiple-choice items, for example:

> What foreign languages do you speak?
>
> *a) English b) German c) Spanish d) other, please specify……*

The third type of open-ended questions is designed to elicit a more meaningful answer, e.g. *The thing that I like most about blended learning is ….* In the last type, short-answer questions, respondents are asked to provide a succinct reply to a question. This answer may be as long as one paragraph.

2.1.2. Questionnaires in Second Language Research

Questionnaires are widely used in Second Language Research. Dörnyei (2005) describes several well-known questionnaires, among them:

- *Attitude/Motivation Test Battery (AMTB)* – developed by Gardner (1985), a useful self-report questionnaire consisting of over 130 items, used to assess both motivation and motivated behavior,
- *Learning Style Survey (LSS)* – constructed by Cohen, Oxford and Chi (2002) as a further improvement of Style Analysis Survey (designed by Oxford), a self-report questionnaire consisting of over 100 items, primarily used to raise students' awareness of their own learning style preferences,
- *Strategy Inventory for language Learning (SILL)* – constructed by Oxford (1990), which is a self-report questionnaire, published in two versions: for speakers of English learning other target languages consisting of 80 items and for learners of English as an L2 consisting of 50 items. SILL is the most widely used questionnaire in L2 studies to assess language learning strategy use.

Dörnyei (2003) also presents a list of selected published L2 questionnaires, among them *Computer familiarity of TOEFL examinees* questionnaire designed by Eignor, Taylor, Kirsch and Jamieson (1998). This instrument consists of 23 self-report questions and is used to characterize computer familiarity of TOEFL test takers.

There is also a number of questionnaires devoted to CALL. Some of the examples are:

- *E-learning CSFs (Critical Success Factors) Instrument* – developed by Selim (2007), a survey consisting of 5 parts in addition to a demographic characteristics section. This survey was designed in order to measure e-learning satisfaction among university students.
- *Survey of Factors Affecting Teachers Teaching with Technology (SFA-T^3)* – constructed by Papanastasiou and Angeli (2008), consisting of 7 sections including demographic data, used to assess teachers' attitudes to ICT.
- *Internet Use and Attitude towards the Internet Survey* – developed by Luan et al. (2005), a self-report instrument consisting of 3 sections, used to assess pre-service teachers' Internet use and attitudes towards the Internet.

2.1.3. Piloting a questionnaire

Before conducting a study it is crucial to pilot any newly developed instruments that will be used. Mackey and Gass (2005: 43) define a pilot study in the follow-

ing way: "A pilot study is generally considered to be a small-scale trial of the proposed procedures, materials, and methods, and sometimes also includes coding sheets and analytic choices". The main aim of a pilot study is to develop and test adequacy of research instruments. Gass and Mackey (2008:3) summarize: "A pilot study is therefore an important means of assessing the feasibility and usefulness of the data sampling and collection methods and revising them before they are used with the research participants".

3. Computer Assisted Language Learning (CALL)

A number of researchers in the field of second language teaching and learning are interested in using computers to enhance the effectiveness of their work. Fotos and Browne (2004) conclude that *Computer-Assisted Language Learning* (CALL) has now become an important component of second and foreign language learning pedagogy. Stockwell enumerates various names of CALL (2012: 10): " A number of acronyms have been used in the past several years, including CALL/CELL (computer-assisted/enhanced language learning), CASLA (computer-assisted second language acquisition), TALL/TELL (technology assisted/enhanced language learning), NBLT (network-based language teaching), and, more recently, MALL (mobile assisted language learning), to name a few". As far as the history of CALL is concerned, according to Warschauer (1996), and later cited by Gruba (2004), there are three phases of CALL: Structural CALL (1970s-1980s), Communicative CALL (1980s-1990s) and Integrative CALL (21st century). In the Structural phase most computers consisted of drill-and-practice materials in which the computer presented a stimulus and the learner provided a response. The Communicative approach refers to focusing on using the language rather than analysis of the language, and grammar is taught implicitly rather than explicitly. The Integrative CALL shifts to a perspective which seeks to integrate various skills (e.g. listening, speaking, reading, and writing) and technology into the language learning process. A relatively new approach to learning a foreign language connected with CALL is blended learning. Sharma and Barrett (2007: 7) define blended learning in the following way: "blended learning refers to a language course which combines a face-to-face (F2F) classroom component with an appropriate use of technology". Blended learning can be applied to a broad range of teaching and learning situations, for example learners meet with the teacher in a traditional, face-to-face class, but the course includes a parallel self-study component such as an access to web-based materials. This approach has been adapted to conduct the study.

4. The Study

The study was conducted in January, 2013 at Poznan University of Technology and was a part of research in the field of using CALL in second language learning. As mentioned in the Introduction, the author's aim was to answer the following research question: *What are the ESP students' opinions of Computer-Assisted language Learning (CALL)*?

4.1. Participants

Two groups of students participating in a blended learning course of English as a second language at Poznan University of Technology were involved in the study. The learners were taught English for Specific Purposes (ESP) in a course that was divided into two parts: (1) 70% of classes was conducted in the classroom with the teacher and (2) 30% of the classes was conducted online, outside the classroom. The participants were 25 Polish learners, 21 males and 4 females (N=25; average age=20.4), who studied Electronics and Telecommunications in their second year of full-time studies. The participants' command of English could be characterized as falling somewhere in between B1 and B2 according to CEFR (***Common European Framework of Reference***).

4.2. Data collection and analysis

As was mentioned earlier, the data collection tool used for the purpose of the study was a questionnaire, which was named *Learner Profile.* It was not supposed to take longer than 30 minutes. It should be stated that the questionnaire was administered in Polish. This decision was dictated by the fact that students could misunderstand questions in the target language.

1.	**General information**	
	1A.	**General information about the students** – the main purpose of this part was to collect general information from the students, this part consisted of 7 items; 6 closed-ended items (e.g. *What's your field of studies?)* and 1 open-ended question connected with participants' age.
	1B.	**General information about learning English** – this part was designed to collect information concerned with foreign language learning, it consisted of 14 items; 5 yes/no questions (e.g. *Do you work?* or *Have you ever been to any English speaking country?*), 6 clarification questions (e.g. *Do you know any other foreign languages besides English? If yes, please specify….*), 2 open questions (e.g. *How long have you been learning English?*), and 1 closed-ended question (*Which foreign language do you learn at the university?*).
2.	**Computer-Assisted language Learning (CALL)**	
	2A.	**General information according to using technology** – the main aim of this part was to

	collect information about using technology by the students, it consisted of 9 items; 3 open questions (e.g. *How much time do you spend using the Internet a week?*), 3 yes/no questions (e.g. Have you ever participated in a blended learning course?), and 3 clarification questions (e.g. *What do you use the Internet for, most frequently, as far as learning a foreign language is concerned, please specify…*?)
2B.	**CALL application** – this part was the most important one in the questionnaire because it was directly connected with students' attitude towards CALL, it consisted of 27, 5-point Likert-scale items, where 1 indicated complete disagreement and 5 complete agreement. The items included in the *CALL application* part measured such factors as the effectiveness of working with the computer while learning English (e.g. *Learning English is more effective using the computer than using traditional methods*.), feedback the computer provides (e.g. *Feedback that is provided by the computer after completing a task is clear*.), the importance of using the computer to learn English (e.g. *Using the computer to learn English is as important as traditional methods*.), students' preferences (e.g. *I prefer using the computer to learn English to using a traditional coursebook*.), students' attitude to CALL (e.g. *When I use CALL I am less stressed*.) and computer use (e.g. *I use online or electronic dictionaries, e.g. on DVD-ROM to learn English*). There was also 1 open-ended question: *Do you use the computer to learn English in any other way? If yes, please specify in what way*. The aim of this question was to collect additional information from students.

Table 1: Learner Profile.

As illustrated in Table 1, the questionnaire was composed of four parts. The data collected in the questionnaire was subjected to a quantitative analysis. This involved the following steps:

- preparing a survey codebook for the questionnaire,
- measuring the reliability of the CALL questionnaire by calculating Cronbach's alpha,
- calculating the means of all the numerical data, i.e. participants' age, length of learning English, staying abroad, using the computer, spending time using the computer/Internet, and analyzing the respondents' answers in the questionnaire,
- calculating the means and standard deviations for all the items in the CALL questionnaire.

	full variable name	SPSS variable name	coding instructions
	identification number	id	subject identification number
LP one Part A			
LPoneA01	sex	sex	1-males; 2-females
LPoneA02	age	age	in years
LPoneA03	studies	studies	1-full time; 2-part time
LPoneA04	language at home	langhome	1-Polish; 2-other
LPoneA05	year of studies	yearstud	1-first; 2-second; 3-third
LPoneA06	semester	semester	1-first; 2-second; 3-third; fourth
LPoneA07	field of study	field	1-ET; 2-SE; 3-ME; 4-IT; 5-MC; 6-MP
LP one Part B			
LPoneB01	reason for learning English	reason	compulsory I like learning certificate abroad job grades other

Figure 1: Survey codebook.

As presented in Figure 1, each item of the questionnaire (e.g. LPoneA04 signifying Learner Profile, part 1, question 4 – *What language do you use at home?*) was assigned a full variable name (e.g. language at home), an SPSS variable name (e.g. langhome) and a grade according to coding instructions (e.g. 1-Polish; 2-other) in order to analyze the data using an SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) software and an Excel spreadsheet.

The internal consistency reliability of the 27 items of the instrument was established for all the participants by calculating Cronbach's alpha, which amounted to 0.78. The calculation was done using SPSS software. The result is considered a satisfactory value as the alpha indicates that the items of the questionnaire form a scale that has reasonable internal consistency reliability.

4.3. Results

Calculations concerning the first three parts of *Learner Profile* were made and the means of all the numerical data in the questionnaire are as follows:

variable	**mean score**
length of staying in an English speaking country (calculated for 14 students who have ever been abroad)	32 days
length of learning English	10 years
length of using the computer	12 years
time spent at the computer a week	28.88 hours
time spent using the Internet a week	28.08 hours

Table 2: Mean scores from the questionnaire.

What is interesting in Table 2 is the fact that students report that they have been using the computer longer than learning English. What is more,

time students spend using the computer is virtually the same as using the Internet. When it comes to other information obtained from the questionnaire, it has been presented by means of Diagrams 1-8:

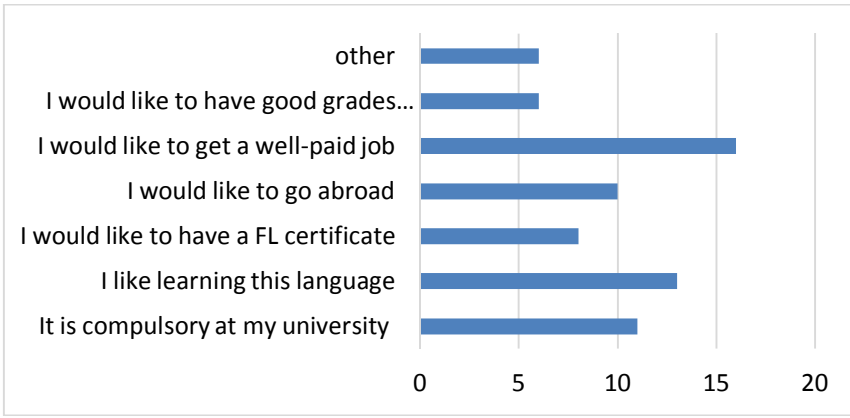


Diagram 1: What is the reason for your learning English?

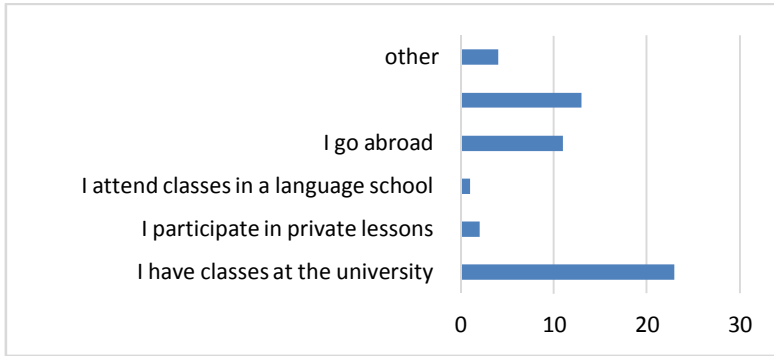


Diagram 2: Where do you use English?

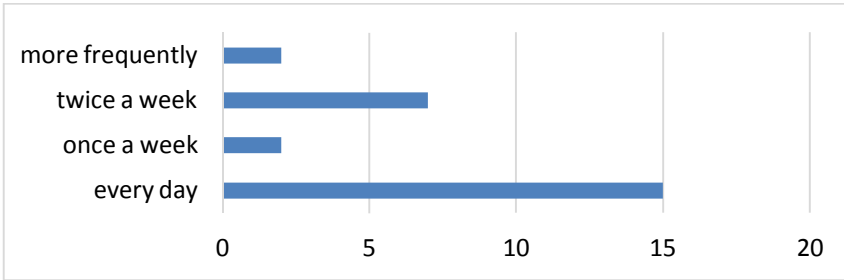


Diagram 3: How often do you use English and for what purpose?

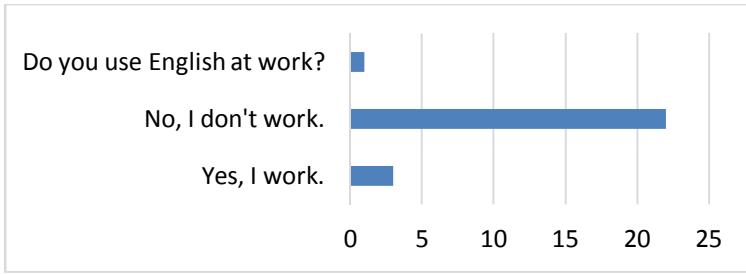


Diagram 4: Do you work? If yes, do you use English at work?

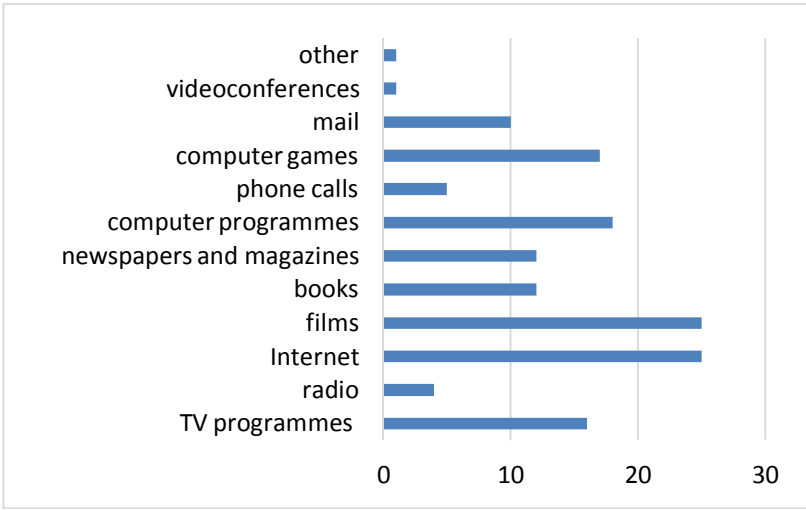


Diagram 5: What do you find useful for learning English?

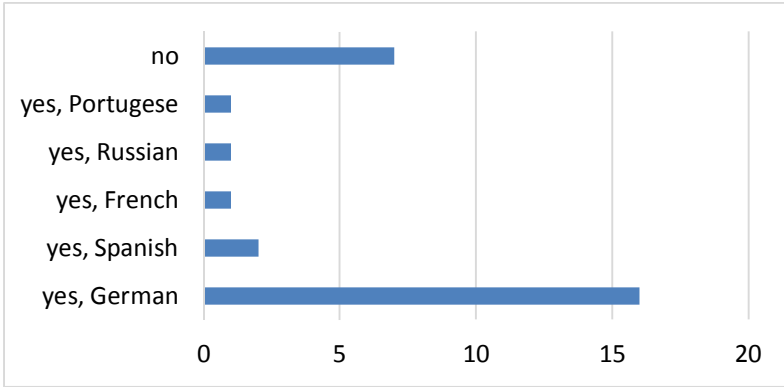


Diagram 6: Do you speak any other foreign languages?

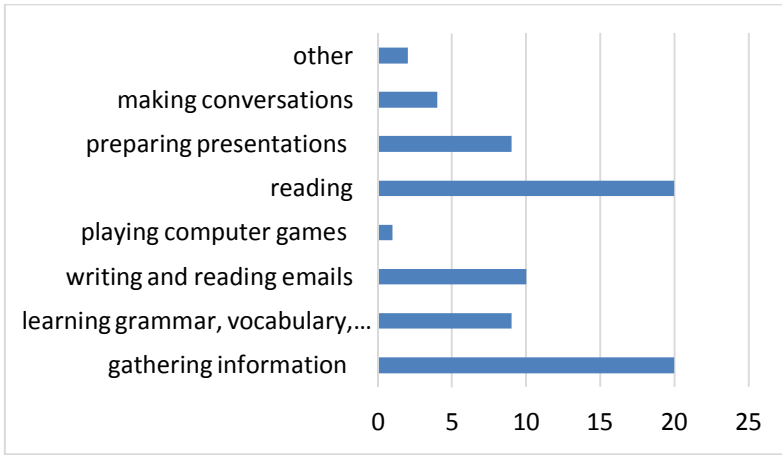


Diagram 7: What do you usually use the Internet for as far as learning foreign languages is concerned?

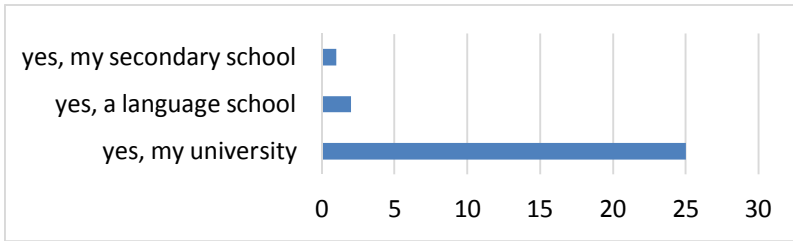


Diagram 8: Have you ever participated in an e-learning course in English? If yes, who organized the course?

The most interesting conclusions for the researcher are: most of the students are willing to learn English because they would like to have a well-paid job (16) and they like learning this language (13), students often talk to people from different countries (13), most of them use English every day for many purposes, all of the learners find using the Internet and watching films useful in learning English, most of them (18) know other foreign languages besides English, only two of the learners hold a certificate in English and all of them have access to the Internet with high speed transmission.

As mentioned earlier, the Likert-scale of the CALL part of the questionnaire was analyzed quantitatively calculating mean scores and standard deviations.

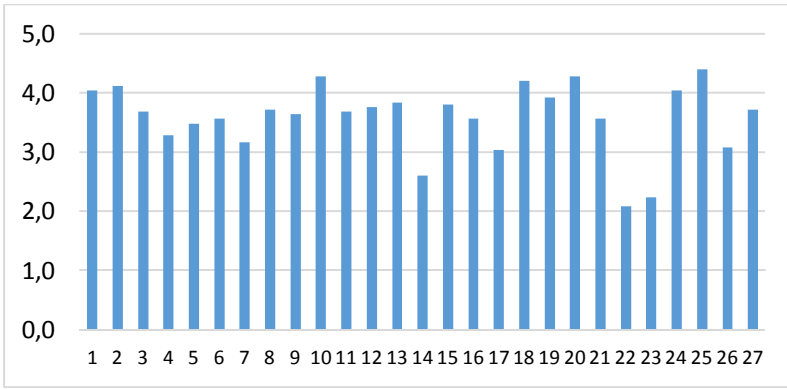


Diagram 9: Mean scores for the CALL questionnaire items.

As illustrated in Diagram 9, the highest means (*M*=4.0 and higher) were determined for such statements as:

- CALL 25: "I use English to communicate with other people by means of the computer (e.g. using forums)" *(M=4.4, SD=0.76),*
- CALL 10: "Using CALL I have easier access to additional information" *(M=4.3, SD=0.67),*
- CALL 20: "I use websites in English (e.g. online newspapers, entertainment websites)" *(M=4.3, SD=0.79),*
- CALL 18: "I use an online or electronic dictionary, e.g. on DVD-ROM to learn English" *(M=4.2, SD=1.22),*
- CALL 2: "Learning English is easier for me using the computer" *(M=4.1, SD=0.6),*
- CALL1: "I like using the computer to learn English very much" *(M=4.0, SD=0.61),*
- CALL 24: "I use English to communicate with other people by means of the computer (e.g. using e-mail)" *(M=4.0, SD=1.02)*.

Items with the lowest means (*M* lower than 3.0) were as follows:

- CALL 14: "The CALL environment enables me to develop speaking skills" *(M=2.6, SD=1.08),*
- CALL 23: "I use websites designed to learn English *(M=2.2, SD=0.97)*
- CALL 22: "I use English corpora (e.g. British National Corpus) for learning" *(M=2.1, SD=1.07)*

Such low mean scores may account for students' misunderstanding of some questions, e.g. they may not have known what a corpus is. It should be noted that the values of standard deviations were quite high in some cases. This may indicate that the responses are subject to considerable individual variation.

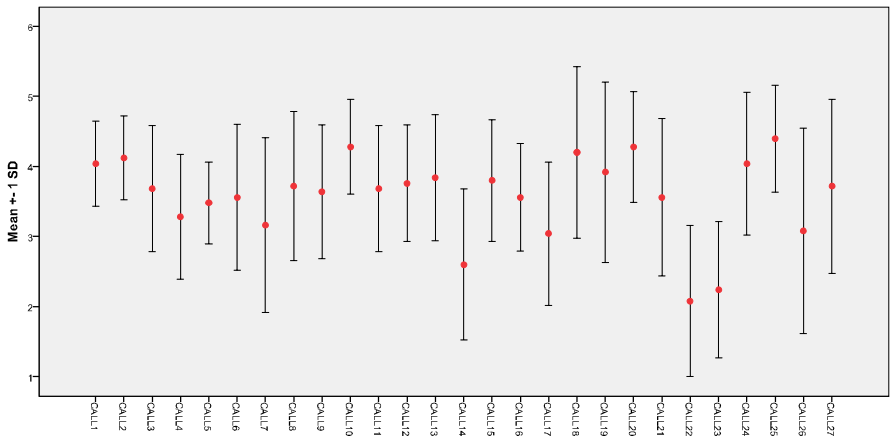


Diagram 10: Mean scores and standard deviations for the CALL questionnaire items.

Diagram 10 presents mean scores (presented as dots) and standard deviations (presented as vertical lines) for the CALL questionnaire. The item with the highest value of standard deviation was CALL 26: "I use English to communicate with other people by means of VoIP (Voice over Internet Protocol) communicators, e.g. Skype" (SD=1.47). There was also one open question at the end of the questionnaire: "Do you use the computer to learn English in any other way? If yes, please specify". There were only three students who answered the question. The answers were as follows: (a) I watch films, sitcoms, and read training materials, (b) I use computer programmes, e.g. Professor Henry, and (c) I play computer games.

4.4. Discussion

The current study was meant to examine students' attitudes towards CALL. It was found that most of the participants viewed the computer as a tool enhancing their learning a foreign language. The findings are consistent with those by Abdelraheem (2004). It was also found that the majority of students involved in the study used online or electronic dictionaries, online newspapers, entertainment websites or forums to learn English. Also, most of the participants perceived communicating with others online as most helpful in learning English. Another interesting finding was the fact that the participants claimed to spend an average of 28.08 hours using the Internet per week. This is over eight times as long as that of pre-service teachers of Malaysia where the average online time per week was only 3.41 (Luan et al., 2005).

A limitation of this study lies in the fact that the instrument used was only a self-report questionnaire. For future studies mixed methods research should be used to triangulate the data as in the study conducted by Bill and Galloway (2007) who not only used a questionnaire but also interviews. What is more, there were 25 participants involved in the current research, which is enough for piloting the newly developed instrument but certainly not enough to conduct further studies. All in all, in the light of the current research findings it is difficult not to disagree with what Papanastasiou and Angeli (2008) said: "ICT has become an integrated part of our daily lives, so it won't be long before it also becomes an inseparable part of students' and teachers' lives".

5. Conclusion

Designing a questionnaire usually involves a number of steps, among them: allotting much time to reading literature in questionnaire construction, reading about the field of study we are interested in, formulating questions, or making decisions according to what type(s) of question items would be most suitable. In order to save time, using already constructed questionnaires may become a good idea. However, a number of questionnaires are written in a foreign language, which in many cases cannot be used for learners whose FL proficiency is well-below our expectations. The pilot study conducted at Poznan University of Technology among ESP students was a source of large amount of data, which exceeded the researcher's expectations. It provided the author of the study with valuable information about the students, their preferences as far as learning English is concerned, using technology, and finally using CALL. Although there are some items in the questionnaire that should be left for further consideration, the study confirmed that the newly constructed questionnaire is a reliable instrument, which may be used for further research.

REFERENCES

Abdelraheem, A. Y. 2004. University faculty members' context beliefs about technology utilization in teaching. The Turkish Online Journal of Educational Technology 3 (4): 76-84.

Arnó-Macià, E. 2012. The role of technology in teaching languages for specific purposes courses. The Modern Language Journal 96: 89-104.

Brill, J. M., Galloway, C. 2007. Perils and promises: University instructors' integration of technology in classroom-based practices. British Journal of Educational Technology 38 (1): 95-105.

Brown, J. D. 2001. Using surveys in language programs. Cambridge: Cambridge University Press.

Chen, L.-L. 2004. Pedagogical strategies to increase pre-service teachers' confidence in computer learning. Educational Technology & Society 7 (3): 50-60.

Cohen, A. D., Oxford, R. L. and Chi, J. C. 2002. "Learning Style Survey: Assessing Your Own Learning Styles" (in) Styles and strategies – based instruction: A teacher's guide (eds. A. D. Cohen, and S. J. Weaver). Minneapolis, MN: Center of Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota: 15-21.

Dörnyei, Z. 2003. Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration and Processing. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Dörnyei, Z. 2005. The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Dörnyei, Z. 2007. Research methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies. Oxford: Oxford University Press.

Dörnyei, Z., Csizér, K. 2012. "How to design and analyze surveys in SLA research?" (in) Research Methods in Second Language Acquisition: A practical Guide (eds. A. Mackey and S. Gass). Malden, MA: Wiley-Blackwell: 74-94.

Fotos, S. and Browne, Ch. M. 2004. New Perspectives on CALL for Second Language Classrooms. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Gardner, R.C. 1985. Social Psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation. London: Edward Arnold.

Gass, A. and Mackey, A. 2008. Data elicitation for second and foreign language research. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Gruba, P. 2004. "Computer Assisted language Learning" (in) The Handbook of Applied Linguistics. (eds. A. Davies, and C. Elder). Malden, MA: Wiley-Blackwell: 623-648.

Ivankova, N. V. and Creswell, J.W. 2009. "Mixed Methods" (in) Qualitative Research in Applied Linguistics: A practical introduction. (ed. J. Heigham and R. A. Croker). New York: Palgrave MACMILLAN: 135-161.

Kirsch, I., Jamieson, J., Taylor, C. and Eignor, D. 1998. Computer Familiarity among TOEFL Examinees. TOEFL Research report 59, March, 1998. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Lumpe, A. T. and Chambers, E. 2001. Assessing teachers' context beliefs about technology use. Journal of Research on Technology in Education 34 (1): 93-107.

Luan, W. S., Fung, N. S., Nawawi, M. and Hong, T. S. 2005. Experienced and Inexperienced Internet users among pre-service teachers: Their use and attitudes toward the Internet. Educational Technology & Society 8 (1): 90-103.

Mackey, A. and Gass, S. M. 2005. Second Language Research: Methodology and Design. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Oxford, R. L. 1990. Language learning strategies: What every teacher should know. New York: Newbury House.

Pallant, J. 2011. SPSS Survival Manual: A step by step guide to data analysis using SPSS. Sydney: Allen & Unwin.

Papanastasiou, E. C. and Angeli, C. 2008. Evaluating the use of ICT in education: psychometric properties of the survey of factors affecting teachers teaching with technology (SFA-T[3]). Educational Technology & Society 11 (1): 69-86.

Richards, K. 2009. "Interviews" (in) Qualitative Research in Applied Linguistics: A practical introduction (eds. J. Heigham and R. A. Croker). New York: Palgrave MACMILLAN: 182-199.

Selim, H. M. 2007. Critical Success Factors for e-learning acceptance: Confirmatory factor models. Computers & Education 49: 396-413.

Sharma, P. and Barrett, B. 2007. Blended learning: Using technology and in and beyond the language classroom. Oxford: Macmillan.

Stockwell, G. 2012. Computer – Assisted Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press.

Warschauer, M. 1996. "Computer Assisted Language Learning: an Introduction" (in) Multimedia language teaching (ed. S. Fotos). Tokyo: Logos International: 3-20.

APPENDIX

Learner Profile

Estimated time: 30 min.

Please, complete the questionnaire concerning foreign language learning, which is a part of my research in this area. This is not a test so there are no "right" or 'wrong" answers. Please, provide honest answers as only this will guarantee the success of the investigation. Thank you very much for your time and help.

Your answers to all questions will be treated with the strictest confidence. Although I ask you for your name on the first page, I do so only because I must be able to associate your answers to this questionnaire with those of other questionnaires which you will be asked to answer.

Name _____

Part I General information

A. Background information about students

Give your opinion about each question or statement by putting an 'X' in the box that describes you.

1. Gender

□ male

□ female

2. Age, please specify ____

3. Educational profile
□ full-time student □ part-time student

4. Language spoken at home
□ Polish □ other, specify_____

5. The current year of your studies
□1st □2nd □3rd

6. The semester of your studying English at the university
□1st □2nd □3rd □4th

7. Field of studies, please choose one option

□ Architecture and Urban Planning
□ Fine Arts Education
□ Biomedical Engineering
□ Materials Engineering
□ Mechanical Engineering
□ Management and Production Engineering
□ Mechatronics
□ Electronics and Telecommunications
□ Automatic Control and Robotics
□ Electrical Engineering
□ Informatics
□ Mathematics
□ Education in Technology and Informatics
□ Bioinformatics
□ Safety Engineering
□ Management
□ Logistics
□ Transport
□ Chemical Technology
□ Environmental Protection Technologies
□ Chemical and Process Engineering
□ Other, specify_____

B. General information about learning English

Give your opinion about each question or statement by putting an 'X' in the box that describes you.

1. What is the reason for your learning English? You can choose several options

□ it is compulsory at my university
□ I like learning English
□ I would like to go abroad
□ I would like to get a well-paid job
□ I would like to receive a certificate in English
□ I would like to have good marks
□ other, specify_____

2. Where do you use English?
□ during classes at the university
□ I attend private lessons
□ I attend classes in a language school
□ I travel abroad
□ I speak with a colleague from a different country
□ other, specify_____

3. How often do you use English and for what purpose?

□ every day in order to _____
□ once a week in order to _____
□ two times a week in order to _____
□ other, specify_____

4. Do you work?

□ yes □ no

5. If yes, do you use English at work?

□ yes □ no

6. What do you find useful for learning English? (You can choose more than one answer)

□ TV programmes
□ radio
□ the Internet
□ watching films
□ reading books
□ reading magazines/ newspapers
□ computer programmes
□ telephone calls
□ playing computer games
□ using e-mail
□ using videoconferences
□ other, specify _____

7. What is the major foreign language that you study at the university?

□ English □ German □ French □ Spanish □ Russian

8. Do you speak any other foreign languages?

□ yes □ no

9. If yes what is/ are the languages? (You can choose more than one answer)

□English □German □French □Spanish □Russian □Italian □other, please specify_____

10. Have you ever been to any English speaking country?

□ yes □ no

11. If yes, how long was your stay? Please, specify_____
12. How long have you been learning English? Please, specify_____
13. Do you hold any certificate in English?

□ yes □ no

14. If yes, which one?

□FCE
□CAE
□CPE
□BULATS
□TELC
□TOEFL
□TOEIC
□other, please specify_____

Part II Computer Assisted Language Learning

Give your opinion about each question or statement by putting an 'X' in the box that describes you.

A. Technology use

1. How long have you been using a computer? Please, specify _____

2. Do you have a computer at home?
□ yes □ no

3. If yes, how many hours do you use a computer a week? Please, specify _____

4. Do you have access to the Internet with high speed transmission?
□ yes □ no

5. If yes, state where
□ at home □ at the university □ at work □ other, please specify _____

6. How many hours do you spend on the Internet a week? Please, specify _____

7. What do you usually use the Internet for as far as learning foreign languages is concerned?
□ gathering information □ learning grammar, vocabulary, etc. □ writing and receiving emails
□ playing computer games □ reading □ making presentations □ other, please specify_____

8. Have you ever participated in an e-learning course in English?
□ yes □ no

9. If yes, who organized the course?
□ university □ language school □ other, please specify_____

B.Using CALL

*The term **CALL** refers to Computer Assisted Language Learning.*

Please, read the statements carefully and choose one answer from 1 – I totally disagree to 5 – I totally agree that best describes you.

I totally disagree	I disagree	I have no opinion	I agree	I totally agree
1	**2**	**3**	**4**	**5**

1.	I like using the computer to learn English very much.	1	2	3	4	5
2.	Learning English is easier for me using the computer.	1	2	3	4	5
3.	My pace of learning English is faster using the computer comparing to traditional methods.	1	2	3	4	5
4.	Learning English is more effective using the computer than using traditional methods.	1	2	3	4	5
5.	Using the computer to learn English is as important as traditional methods.	1	2	3	4	5
6.	Feedback that is provided by the computer after completing a task is clear.	1	2	3	4	5
7.	I prefer to communicate with other people in English using the computer than face-to-face.	1	2	3	4	5
8.	I prefer using the computer to using a traditional coursebook.	1	2	3	4	5
9.	When I use CALL I am less stressed.	1	2	3	4	5
10.	Using CALL I have easier access to additional information	1	2	3	4	5
11.	The CALL environment enables me to develop all the language skills (reading, writing, listening and speaking).	1	2	3	4	5
12.	The CALL environment enables me to develop reading comprehension skills.	1	2	3	4	5
13.	The CALL environment enables me to develop listening comprehension skills.	1	2	3	4	5
14.	The CALL environment enables me to develop speaking skills	1	2	3	4	5
15.	The CALL environment enables me to extend vocabulary knowledge.	1	2	3	4	5
16.	The CALL environment enables me to understand grammar rules.	1	2	3	4	5
17.	CALL helped me to become an independent learner.	1	2	3	4	5
18.	I use an online or electronic dictionary, e.g. on DVD-ROM to learn English	1	2	3	4	5
19.	I use a word procesor (e.g. Microsoft Word) to create documents in English and I use such functions as checking spelling or thesaurus.	1	2	3	4	5
20.	I use websites in English (e.g. online newspapers, entertainment websites)	1	2	3	4	5
21.	I use websites in English to read scientific articles (e.g. www.sciencedaily.com, www.newscientist.com).	1	2	3	4	5
22.	I use English corpora (e.g. British National Corpus) for learning	1	2	3	4	5
23.	I use websites designed to learn English	1	2	3	4	5
24.	I use English to communicate with other people by means of the computer (e.g. using e-mail)	1	2	3	4	5
25.	I use English to communicate with other people by means of the computer (e.g. using forums)	1	2	3	4	5
26.	I use English to communicate with other people by means of VoIP communicators (e.g. Skype).	1	2	3	4	5
27.	I use English to communicate with other people by means of social networks (e.g. Facebook).	1	2	3	4	5
28.	Do you use the computer to learn English in any other way? If yes, please specify in what way.					

Thank you for completing this questionnaire ☺

If you have any questions, please contact the author:

Edyta Olejarczuk
edyta.olejarczuk@put.poznan.pl

Krystyna Droździał-Szelest
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań

Liliana Szczuka-Dorna
Politechnika Poznańska, Poznań

STUDENTS' PERCEPTIONS OF CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING AT SELECTED TECHNICAL UNIVERSITIES IN POLAND

Students' perceptions of Content and Language Integrated Learning at selected technical universities in Poland

The present article is an attempt to present the situation in the area of Content and Language Integrated Learning at some technical universities in Poland. It starts with a brief outline of CLIL methodology as well as its status in the context of Polish tertiary education, and then moves on to a discussion of the results of the study conducted among Polish and international students attending English-medium courses in their specialist areas, such as, for instance, engineering. The courses involve learning of new, difficult concepts as well as specialized vocabulary. The study took place in three universities which have been offering content instruction in English for a number of years. Its aim was to investigate problems and difficulties that students come across during the course of their studies in a foreign language, as well as their expectations concerning such a mode of education.

Key words: basic skills, students' needs, content-based instruction, specialist knowledge, CLIL (Content and Language Integrated Learning), communicative teaching, language immersion, professional competence

Słowa kluczowe: podstawowe umiejętności, potrzeby studentów, nauczanie przedmiotowe (poprzez treści), wiedza specjalistyczna, CLIL (zintegrowane nauczanie językowo-przedmiotowe), nauczanie komunikacyjne, „zanurzenie" w języku, kompetencja zawodowa

1. Introduction

The 21st century has brought about significant changes in many areas of life, uncovering at the same time the weaknesses and inadequacies of traditionally conceived education. It has been realized that living and functioning in the highly competitive contemporary global market requires different types of knowledge and skills, and thus, if we want to take full advantage of participating in different areas of life, the goals of education need to be reformulated. The key concept of the new, emerging model of education are the so-called "basic skills", one of which, alongside information technology, is English.

As it is, in many instances, English is no longer "a foreign language" but rather has acquired the status of a lingua franca, becoming an important means of communication within many countries in Europe and internationally. With education in Europe becoming globalised as a result of the Bologna Process, whose goal was to standardize higher education through a variety of international exchange programmes for students and teachers, more and more people have the opportunity to take advantage of studying and/or working abroad. Hence, many universities and other institutions of higher education in non-English speaking countries, taking into consideration the needs of international students, offer courses delivered in English, as teaching vernacular languages to those students would be time consuming, costly, and definitely less effective, especially in the case of such difficult languages as, for instance, Polish, Czech, or Turkish. Besides, in today's world, if an institution of higher education wants to be recognized internationally and attract students and teaching staff/researchers from other countries, offering instruction in English, the modern lingua franca, seems to be the most reasonable solution. As Graddol explains, it is in such a context that, over the years, English has become a common working language, a means of instruction in numerous English-medium programmes in most European countries: "As English becomes a basic skill, so success in other areas of the curriculum becomes dependent on success in English. In effect, failure to master English as a basic skill means failure in other disciplines" (2006: 120).

In recent years, the ELT profession has witnessed a significant change in the needs of students which have shifted from General English to more specific subject areas related to the course of their studies. Accordingly, numerous higher education institutions across Europe, in addition to regular language courses, have started developing content-based instruction in the context of which a foreign language and content are learned simultaneously. In other words, an additional language, other than the native language of the students, is used to acquire specialist knowledge. Such a solution was a welcome oppor-

tunity for local students, who could take advantage of context based instruction and develop a better command of a language in relation to their future job requirements. It is in this context that *Content and Language Integrated Learning* (*CLIL*) has emerged as a significant trend in European education.

The present article is an attempt to present the situation in the area of *Content and Language Integrated Learning* at some technical universities in Poland. It starts with a brief outline of CLIL methodology as well as its status in the context of Polish tertiary education, and then moves on to a discussion of the results of the study conducted among Polish students attending English-medium courses in their specialist areas, such as, for instance, engineering. The courses involve the learning of new, difficult concepts as well as specialized vocabulary. The study took place in three universities which have been offering content instruction in English for a number of years. Its aim was to investigate problems and difficulties that students come across during the course of their studies in a foreign language, as well as their expectations concerning such a mode of education.

It has to be explained at this point that the study this article reports on is *only* a part of a larger European research project conducted in Germany (Leibnitz University Hannover), the Netherlands (Erasmus University Rotterdam) and Poland in 2011-2012. Its preliminary results (the data concerning CLIL at universities in Hannover and Rotterdam) were presented at a conference on *Integrating Content and Language on Higher Education* in Maastricht, April 2013.

2. Content and Language Integrated Learning (CLIL) – Some theoretical considerations

Content and Language Integrated Instruction is a pedagogical proposal that has become very popular in recent years. As Coyle, Hood and Marsh (2010: 3) write, the term CLIL "was adopted in 1994 (…) within the European context to describe and further design good practice as achieved in different types of school environment where teaching and learning take place in an additional language". They define it as "a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning of both content *and* language" (ibid.: 1); the two are interwoven, but neither is emphasized over the other. Obviously, Coyle, Hood and Marsh do not perceive CLIL as a new form of language education, or a new form of subject teaching. They refer to it as "an innovative fusion of both", "a content-driven approach to teaching in which the non-language subject is taught *with* and *through* a foreign lan-

guage" (ibid.). They also point out that CLIL is closely related to other existing content-centered educational proposals such as, for instance, Bilingual Education, Sheltered Content Instruction, Language across the Curriculum, Immersion Education, and Language for Specific Purposes (cf. also Larsen-Freeman, 2000: 137-142; Richards and Rodgers, 2001: 205).

The very idea of education in a language that is not the learner's native language has a very long tradition, going back to ancient times. In ancient Rome, for instance, educating children in another language (Greek) was considered as a means of providing them with access to social and professional opportunities in their future lives. In more recent times, French immersion programmes in Canada have generated a lot of interest among second language acquisition researchers and language teachers alike. It has to be stressed, however, that learning content in an additional language has never been available to such a broad range of learners as nowadays (cf. Coyle, Hood and Marsh, 2010).

In Europe, the idea of providing instruction in schools through the medium of more than one language has been popular from the very beginning of the European Union. To give just a few examples, in 1976 the European Council "listed language-learning objectives and argued for the promotion of language teaching outside the traditional school system"; in 1984 the European institutions recognized a need "to give greater impetus to the teaching of foreign languages", which eventually led to the development of CLIL as "a major educational initiative", and finally resulted in the 2005 European Council recommendation "that CLIL should be adopted through entire Europe" (Coyle, Hood and Marsh, 2010: 8).

CLIL is a proposal rooted in communicative methodology; more specifically, it is one of the manifestations of content based instruction (CBI) whose basic principles can be summarized as follows:

1. "People learn a second language more successfully when they use the language as a means of acquiring information, rather than an end in itself".
2. "Content-Based instruction better reflects learners' needs for learning a second language" (Richards and Rodgers, 2001: 207).

Thus, it can be assumed that, on the one hand, CBI, and hence CLIL, leads to more effective learning, and, on the other, content-based programmes better prepare language students for academic studies, and as such they should become a central priority in higher education.

Savignon (2004, in Coyle, Hood and Marsh, 2010: 32-33) highlights yet another set of principles deriving from communicative methodology which, in her opinion, are relevant to CLIL, since "language learning is conceptualized within authentic contexts for use":

- "Language is a tool for communication.
- Diversity is recognized and accepted as a part of language development.
- Learner competence is relative in terms of genre, style and correctness.
- Multiple varieties of language are recognized.
- Culture is instrumental.
- There is no single methodology for language learning and teaching, or a set of prescribed techniques.
- The goal is language using as well as language learning".

Savignon's views are shared by Mehisto, Marsh and Frigols (2012: 29), who single out such features of CLIL as *multiple focus, safe and enriching learning environment, authenticity, active learning, scaffolding, and cooperation*.

Researchers emphasize the following benefits of instruction focusing on content in comparison with more traditional language instruction:

- thematically organized materials, typical of content-based classrooms, are easier to remember and learn;
- the presentation of coherent and meaningful information, characteristic of well-organized content-based curricula, leads to deeper processing and better learning;
- there is a relationship between student motivation and student interest – common outcomes of content-based classes – and a student's ability to process challenging materials, recall information, and elaborate (after Stoller, 1997:3);
- in content-based language teaching, the claim in a sense is that students get "two for one" – both content knowledge and increased language proficiency (after Larsen-Freeman, 2000: 142).

In this context it seems relevant to note that, as Larsen-Freeman (2000: 140-142) reminds us, language instruction involving both specific content and related language skills can be considered a form of language immersion, since it creates opportunities for language learning through problem solving, cooperative learning, collaboration, and negotiation of meaning, i.e. processes central to second language acquisition. Furthermore, when language becomes the medium for conveying informational content of interest and relevance to the learner, it takes on its appropriate role as a vehicle for accomplishing a set of content goals.

Although, as has been pointed out, there is no single methodology for teaching and learning as far as CLIL is concerned, it is usually the 4Cs Framework that is advocated at the tertiary (higher education) level. The framework is believed to integrate "four contextualized building blocks" such as:

- Content (subject matter);

- Communication (language learning and using),
- Cognition (learning and thinking processes), and
- Culture (developing intercultural understanding and global citizenship) (Coyle, Hood and Marsh, 2010: 41).

The four components, however, need to be carefully balanced, as otherwise problems may appear. One of such major problems with CLIL, especially in technical universities which require complex specialist knowledge, is bridging the gap between the learners' poor linguistic knowledge in the foreign language and the much higher demands of the subject (cf. Gierlinger, 2012: 13). This primarily concerns low-level learners, but the problems with content and cognition appear at other levels as well. Therefore, in CLIL programmes, just as in any other programmes, the learners need to be taught how to become:

- "efficient readers;
- efficient dictionary users (real and web-based);
- efficient notetakers;
- efficient communicators (with interaction and negotiation skills);
- efficient researchers and data gatherers;
- efficient presenters in the target language" (ibid.).

It goes without saying that the effectiveness of learning will obviously depend on the teaching staff – their professional competence in the area of the subject matter being taught as well as their teaching skills, not to mention their knowledge of the vehicular (target) language. Because of their specific subject objectives, content courses are often taught by subject specialists and it is a well-known fact that in some countries, higher education teaching staff members do not have sufficient training in educational methodologies. In such cases higher education is perceived in a rather traditional way, and teachers/lecturers focus largely on "imparting information" to students (a transmission mode) rather than using an interactional mode. At the same time, however, the teaching staff may feel uncomfortable or even embarrassed delivering a lecture in a language that is not their native language. Crandall comments: "It is not surprising, that both language and content area teachers may be frightened at the prospect of integrating language and content instruction, since there is limited attention to language needs in the preparation of content teaching, and limited attention to either the specific discourse of academic disciplines or to the practical concerns of needs analysis, text adaptation, curriculum development, or collaborative teaching in most language teacher education programmes" (1998: 2).

There is yet another relevant aspect concerning subject specialists which they often seem to be unaware of: in order to make the content com-

prehensible to students, teachers need to introduce some kinds of adjustments and simplifications similar to those that native speakers make in communicating with non-native speakers. In the field of second language acquisition, the discourse that results from such modifications is referred to as "foreigner talk". Richards and Rodgers suggest that teachers and lecturers operating within the framework of content focused instruction "consciously and unconsciously make such "foreigner talk" modifications in the language they use in teaching, in order to make the content they are focusing on more comprehensible to their students" (Richards and Rodgers, 2001: 209).

Just for the reasons mentioned above, not to mention a number of others, CLIL as a teaching proposal may be difficult to implement unless the subject teachers have a good command of the vehicular/target language. It is emphasized that in order to be effective, CLIL requires close cooperation between subject specialists and language specialists, of a kind which is often institutionally difficult to achieve, usually because of the unwillingness of the former to acknowledge language specialists' knowledge of the subject and other skills. As Graddol asserts, "Above all, it requires patience and the time to allow teachers to gain experience and bring about the necessary cultural change within institutions" (2006: 120).

As far as students are concerned, in many countries they are expected to participate in English-medium classrooms for at least some of their academic or professional careers. For instance, they may enroll on courses or entire academic programmes which are taught through English. In such a case, they are expected to function in a vehicular language, and, what is more, assessment of their English/language proficiency is made partly through subject assessment. Furthermore, the activities of the class/lecture are specific to the subject matter being taught, and are planned in such a way so as to stimulate students to think and learn through the use of the target language. Such an approach lends itself quite naturally to the integrated teaching of the four traditional language skills.

Summing up, a CLIL approach offers unquestionable advantages which include:

- enabling learners to access subject-specific vehicular language terminology;
- preparing them for future studies and/or working life;
- advancing learners' cognitive development (ability to think in different languages can have a positive effect on content learning).

Hence, CLIL not only promotes the development of global language competence, but also serves to stimulate cognitive flexibility as it exerts an impact on the process of conceptualization (i.e. the way we think) enriching the understanding of concepts, enabling better association of concepts, helping

the learner advance towards a more sophisticated level of learning in general (cf. Coyle, Hood and Marsh, 2010: 9-13).

3. Content and Language Integrated Instruction in Poland

With Poland joining the European Union, new objectives for language teaching and learning had to be formulated, taking into consideration the process of internationalization of education on the one hand, and a shift in the students' needs on the other.

As far as the process of internationalization of higher education in Poland is concerned, it is primarily noticeable in the increasing number of schools offering English language instruction and instruction through the medium of English (CLIL). This is connected with the fact that, nowadays, Polish citizens, students and university graduates, as well as teaching staff, are faced with new opportunities; they can participate in numerous international exchange programmes and work in different European countries. Moreover, because of the process of economic globalization, foreign language skills (i.e. "basic skills") have become indispensable within the country, for instance to be able to work effectively in inter-/ multinational enterprises. There is yet another aspect of internationalization, namely international students and scholars coming to Polish higher education institutions as a result of the Bologna Process.

It seems, however, that a lot of opportunities are missed due to such factors as language problems, as students, less often the teaching staff, do not feel confident enough to study or/and work in a foreign language. Likewise, foreign students are discouraged from coming to Poland because of the limited number of study courses provided in foreign languages, especially English, as well as language difficulties (cf. Łuczak, 2011).

It is often emphasized that Polish students enrolling at institutions of higher education "are not only unaware of their language needs, but very often do not have a vision of what they would like to do in their future jobs, where they see themselves in 5 or 10 years' time and what opportunities studying at a university in the European member state opens for them". Thus, there seems to be a need "to arouse in students the interest in learning foreign languages, to make them aware of the opportunities for developing language skills at and outside school, for mobility and career planning" (Łuczak, 2011: 63).

Most higher education institutions nowadays offer ESP courses, claiming to take into consideration the students' needs from the very beginning. Such courses usually involve not only language, but also content related to

the students' area of study, which is vital from the point of view of the students' future employment. It is not uncommon to find higher education institutions where the students can enroll on courses or entire academic programmes taught in English.

Offering English-medium instruction (CLIL) already has some tradition in Poland; such programmes have been offered at the Łódź Technical University as well as the Medical University in Poznań, and more and more institutions of higher education are following in their footsteps, introducing classes and lectures in English. Content-focused instruction in an additional language, usually English, can take different forms at different levels of higher education. It is crucial, however, that a vehicular language is used as a means of instruction for all students, Polish and international, and that students and their teachers use English on an everyday basis both at school and during workshops and conferences. Obviously, such a situation creates various problems for Polish and international students alike, which is unavoidable, as English is their additional language. In the words of Graddol: "the learner is not necessarily expected to have the English proficiency required to cope with the subject before beginning study. Hence, it is a means of teaching curriculum subjects through the medium of a language still being learned, providing the necessary language support along the subject specialism" (2006: 86).

In the following part of the article the results of the study focusing on the students' problems and expectations with reference to their English-medium studies is presented.

4. The study

As it was explained earlier, the study described in this section is a part of a larger project investigating CLIL; it was conducted in Poland, among Polish and international students attending English-medium courses in their specialist areas. Its aim was to investigate problems and difficulties that students come across during the course of their studies in a foreign language, as well as their expectations concerning such a mode of education. In particular, the aim was to provide answers to the following questions:

1) What language problems do students who study in a foreign language have?
2) Which skills prove to be most problematic in the process of studying in a foreign language?
3) Which skills do they find most useful and important during their studies?

4.1. Subjects and instruments of data collection

The subjects of the study were students from three technical universities in Poland, namely Łódź, Poznań and Wrocław; it involved 112 students from Łódź, 161 students from Poznań and 48 students from Wrocław, altogether 321 subjects. Out of this number, 171 students were enrolled on B.Sc. courses (Łódź – 100, Poznań – 49, and Wrocław – 22) while the remaining 135 attended M.Sc. courses (Łódź – 12, Poznań – 97 and Wrocław – 26). The vast majority of the students (80%) were of Polish nationality. The data concerning age, education, gender and nationality are presented in the table below.

GENDER	**Number**	**Percent**
Male	154	49%
Female	163	51%
TOTAL	**317***	**100%**
AGE	**Number**	**Percent**
18-22	127	40%
23-26	183	58%
27-30	7	2%
TOTAL	**317***	**100%**
EDUCATION	**Number**	**Percent**
BA	171	56%
MA	135	44%
PhD	0	0%
TOTAL	**306***	**100%**
NATIONALITY	**Number**	**Percent**
Polish	256	80%
Other nationality	65	20%
TOTAL	**321**	**100%**

Table 1: Subjects of the study (own source)

* the differences in the TOTAL given result from the fact that the respondents failed to provide information about their gender, age and education.

The data, obtained by means of a questionnaire, were collected during the academic year 2011/12 in three technical universities where courses were delivered in English. The questionnaire was administered to the students during their classes to ensure that all the copies were returned promptly. There was also a possibility to fill in the questionnaire on-line for a limited time using a password created for the students. Both the instructions and the survey items were in English. Unfortunately, it turned out that the

number of the respondents from Łódź, Poznań and Wrocław was uneven due to the following circumstances:

a) not all the respondents returned questionnaire forms filled in during their classes;
b) there was a rather low response rate when it comes to the on-line questionnaires.

The first part of the questionnaire consisted of 12 statements and questions which referred to different aspects of the language skills involved as well as problems experienced by the students during the course of their studies. The second part of the survey aimed at obtaining background information about the participants of the study, their nationality, gender and types of studies (cf. Table 1 above).

4.2. Findings of the study and interpretation of the results

When it comes to item No. 1, addressing problems with speaking in English during classes, more than half of the respondents admitted to having such problems (74 strongly agreed and 85 agreed with the statement), whereas 115 disagreed or disagreed strongly (83 and 32 respectively). The results are illustrated in Figure 1.

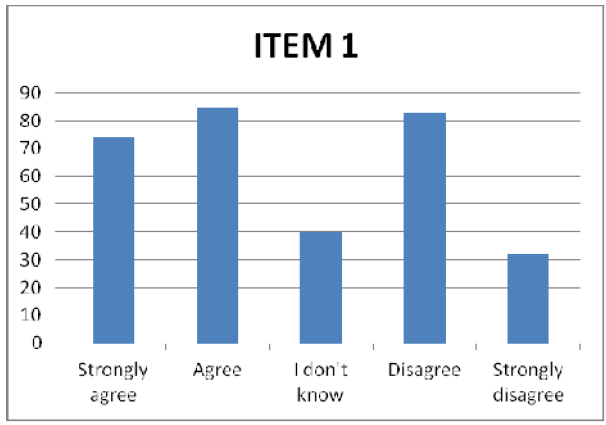


Fig. 1: Problems with speaking in English during classes.

Such a result is understandable when we take into account the recruiting procedures – usually the students are expected to take a language exam (written or oral) at a given university. It is not uncommon, however, that a recognized certificate is enough to become a student in English-medium courses. For Bachelor studies (cycle I), the required level of language proficiency is B2 (CEFR), whereas for M.Sc. (cycle II) it is B2 or C1. It sometimes

happens, however, that the students represent lower levels of English language proficiency, especially when it comes to writing skills. Thus, it is quite probable that these students provided the "agree" answers.

More or less similar results were obtained for statement 2 (problems with understanding academic teachers), where the "agree" and "strongly agree" options were marked by 149 respondents (84 and 65 respectively) and "disagree/strongly disagree" by 118 (82 and 36 respectively, cf. Figure 2). The former responses, acknowledging problems with listening comprehension, could come from students with very limited experience in listening to academic teachers speaking different varieties of English (Polish academic teachers, visiting professors from abroad and native speakers). Another problem to be considered could be the level of proficiency in English represented by Polish academic teachers with respect to pronunciation, grammatical accuracy, range of vocabulary, etc.

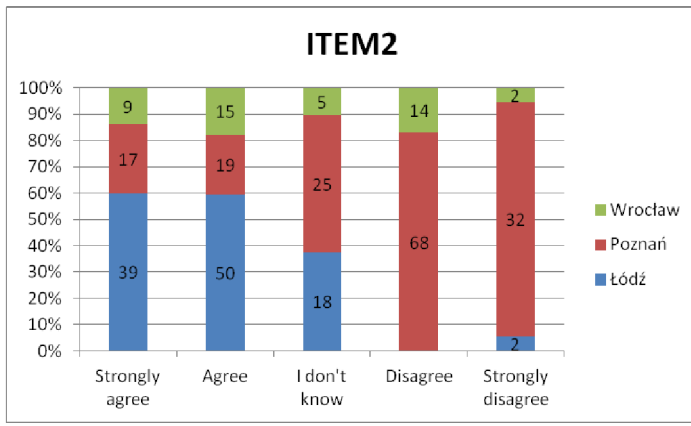


Fig. 2: Problems with understanding academic teachers.

As far as the students' ability to give oral presentations is concerned, 103 respondents agreed that they could deliver such presentations without any problems (22 "strongly agree" and 81 answered "agree"), whereas 104 were of the opposite opinion (36 "disagree" and 68 "strongly disagree" options). It is interesting, however, that 107 respondents provided an "I don't know" answer, which obviously requires further investigation.

Item No. 5 inquired about the differences between the ways of delivering oral presentations in the students' home country and at universities in other countries they were familiar with. 76 students stated that such differences exist (27 strongly agreed and 49 agreed); they listed the following (the answers are presented in the original form):

- *Better preparation, better content and wider knowledge,*
- *Form of presentation*
- *In France the presentation techniques are unknown. The scientific knowledge is believed to be the only element required,*
- *In native language it is easier to say the same sentence better without thinking about is,*
- *Less stress,*
- *Language (easier in native language),*
- *In other universities you may be more confronted with native speakers, who makes you feel not good enough to present something in English. At home university you may know: the others are not better and understand with my accent.*

As can be seen from the above, some answers are ambiguous and difficult to understand, as the students are not very specific in their explanations.

When it comes to item No. 7, concerning students' problems with following lectures in English, 108 respondents provided an "I do not know" answer, whereas 102 students claimed not to have any problems (73 agreed and 29 strongly agreed). At the same time 113 respondents (68 strongly disagreed and 35 disagreed) admitted to having such problems which certainly is a cause for concern. Such responses show that learning new subject matter/content can be difficult for students, especially if the language of instruction is English. Specialized vocabulary, new terminology as well as new modes of instruction (students did not have lectures and/or laboratory classes in their secondary schools) could be the reasons for the appearance of the problems identified by the respondents.

The next item (No. 8) was connected with cultural differences concerning the non-verbal behaviour of academic teachers as well as different teaching styles and their interpretation by the students. Altogether 138 respondents acknowledged having problems with interpreting their teachers' behaviour (51 strongly agreed and 87 agreed). An answer to the problem revealed by the students' responses could be courses on interpersonal and intercultural communication during which students are familiarized with similarities and differences among various nationalities and their cultures. Such courses could aid students in understanding cultural differences and, as a result, contribute to diminishing barriers in communication among students and academic teachers coming from different cultural backgrounds.

In the following item (No. 9), the respondents were asked to tick the most difficult aspects of their studies. A vast majority of the students picked "expressing one's opinions in public" (97 responses), then "participation in

discussions" (81 responses) and, finally, "understanding course requirements" (60). "Understanding lectures" was ticked by 53 students, and "understanding academics' English" – by 57 of them. Only 34 respondents selected team projects, and 6 marked "other" options (see Fig. 4). The first two options selected by the respondents point to the necessity of introducing some changes as far as the classroom procedures are concerned. More oral tasks should probably be introduced, including discussions held during classes. Appropriate training, involving examples of both specialized and academic language (ESP and EAP), would contribute to the improvement of the respondents' speaking skills. It comes as a surprise that 60 respondents claimed to have problems with understanding course requirements. On the one hand, such a response indicates that academic teachers do not provide the students with clear information about their requirements, prerequisites and assessment forms as far as their courses are concerned. On the other hand, however, it may suggest a lack of communication between the two parties as well as the fact that some students may be afraid of asking their academic teachers about the courses and final evaluation form i.e. projects, reports, summaries, etc.

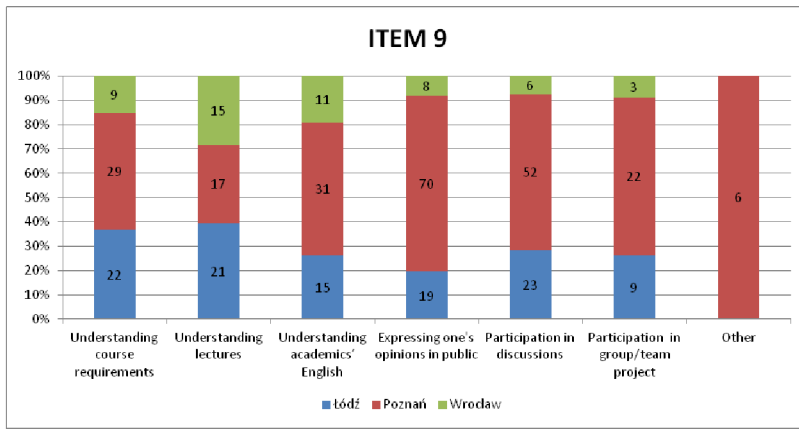


Fig. 4: The most difficult elements of the studies according to the respondents.

As far as problems with written assignments are concerned (item No. 10), the students most frequently pointed to such forms of writing as reports (41), conference papers (40) and theses (35). Interestingly, almost the same amount of students indicated paragraph (25) and summary writing (24; see Figure 5). Such responses definitely point to the necessity of introducing new courses, for instance "Written English", better addressing the students' needs and expectations. Taking into account secondary school requirements and curricula, it can be seen that students' ability to write in English is rather

limited, to say the least. Hence, in order to help students overcome their problems with writing in English, supplementary written English courses should be offered, parallel to students' regular courses.

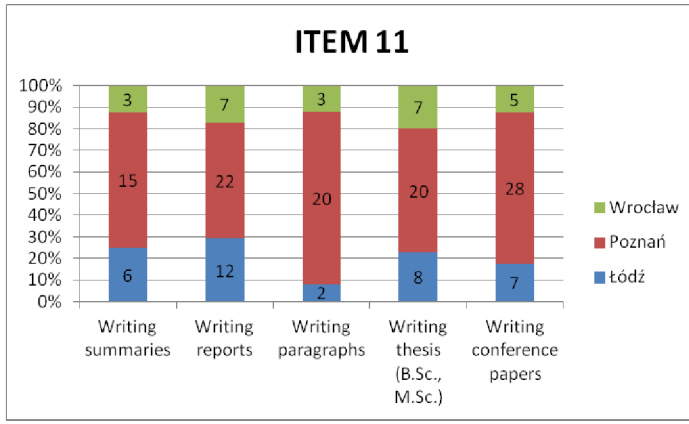


Fig. 5: Problems with written assignments.

The last item (No. 12) in the survey was concerned with the students' views on the most important aspects of positive academic communication. Students could choose from six options, assigning values from 1 (the most important element) to 6 (the least important). The results show that the students attached the biggest importance to understandable instructions delivered by academic teachers (100 respondents marked it as 1), the academics' good command of English (58 respondents valued it as 2), and the students' speaking skills (for 61 respondents it was number 1). Surprisingly, the respondents did not assign much importance to students' knowledge of the "academic culture" (only 18 respondents assigned 1 to it). The lack of concern for this aspect of studies on the part of the students can be explained, firstly, by knowing/being informed about this culture (I know, i.e., I understand, thus I do not make mistakes), and secondly, attending introductory/orientation classes for international students during which various aspects of studying in Poland are handled. Additionally, events such as "Polish week" are organized by the three universities. Some of the responses are shown in Figures 6 and 7.

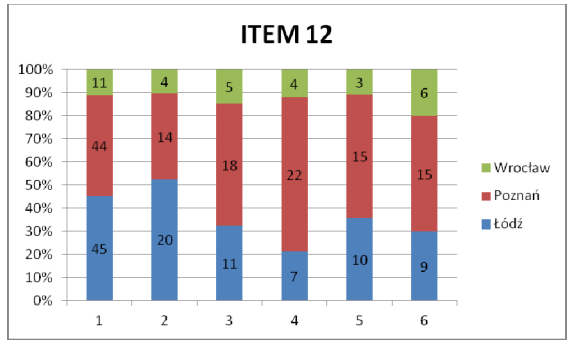


Fig. 6: The importance of clear instructions delivered by the academics.

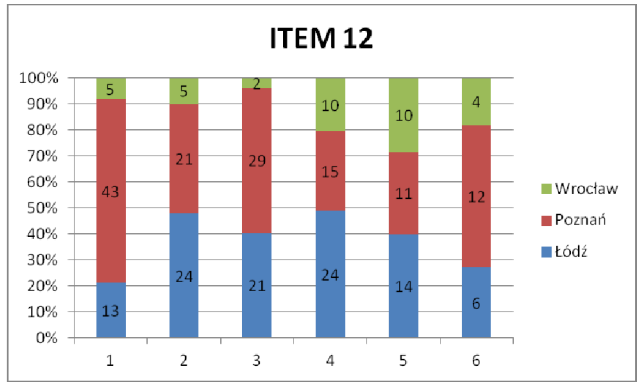


Fig. 7: The importance of students' speaking skills.

Careful analysis of the data provided by the questionnaire described in the present article allows for the formulation of some provisional conclusions concerning CLIL and/or content-based instruction at technical universities in Poland. First of all, it is possible to draw a provisional profile of a technical university student, following an English-medium course of studies. Obviously, coming up with a complete and accurate profile would require more similar data, and thus further studies, including more situational ones. Secondly, this study, as well as some follow up studies, will make it possible to design and introduce new courses, as well as modify the existing ones in order to make them more relevant to the students' needs and expectations. As it is, it seems that special attention should be paid to written English which should significantly contribute to the quality of the students' written assignments, and, in particular, to the quality of their final "product" – a Bachelor's or Master's thesis.

5. Conclusions, implications and directions for future research

It would be premature to draw any general conclusions concerning CLIL in the context of Polish tertiary education on the basis of the present study. However, the picture that emerges from the analysis of the responses of students from three Polish technical universities is quite clear, even with the rather limited data provided. As it appears, there is quite a large group of students who do not have problems with speaking and/or understanding academic teachers, and thus following their course of studies. But the fact that there is a group of students who need some help and training in the development of their speaking skills is a matter of concern. The same can be said about the students' ability to prepare and give oral presentations as well as their ability to understand lectures delivered in English.

The majority of the respondents seem to have problems with completing written assignments in English, especially when it comes to writing their theses (B.Sc., M.Sc.), reports and summaries. Students claim that the three important elements of "positive academic communication" are clear instructions from the academics, the teachers' good command of English, students' speaking and writing skills.

As for future research, it should be pointed out that although the present study has provided some valuable insights into CLIL as implemented at the universities in question, its main aim has been to contribute to a better understanding of the students' needs and expectations. Thus, the study is limited in its scope and should be followed by more similar studies. Besides, the data gathered by means of student questionnaires are also limited, as they present only one side of the picture. Thus, the next step should be a collection of data concerning the teaching staff, for instance by employing interviews with academic teachers and/or observations of the teaching process. Such data, as already suggested, could serve as a basis for introducing changes in English-medium programmes at technical universities.

A more general conclusion can be drawn that it is necessary to provide a wider offer of lectures/courses in foreign languages. Such courses would not only attract international students to study in Poland, but also could give Polish students extra opportunities for exposure to foreign languages at the academic level, preparing them for the challenges of the European markets.

REFERENCES

CLIL Matrix. 2004-2007. Achieving good practice in Content and Language Integrated Learning/bilingual education. http://www.ecml.at/mtp2/clilmatrix/EN/qMain.html CLIL Matrix [DW 30.10.2012]

Council of Europe. 2001. Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. http://europass.cedefop.europa.eu/en/ resources/ european-language-levels-cefr [DW 30.10.2012].

Coyle, D., Hood, Ph., Marsh, D. 2010. Content and Language Integrated Learning. Cambridge: Cambridge University Press.

Crandall, J. 1998. "Collaborate and cooperate: teacher education for integrating language and content instruction". English Teaching Forum 36/1: 2-9.

Eurydice Report. 2006. CLIL at school in Europe. Brussels: Eurydice. http://www.eurydice.org [DW 10.11.2013].

Gierlinger, E. 2012. "CLIL-ing me softly". English Teaching Professional 82, September: 12-14.

Graddol, D. 2006. English Next. Plymouth: British Council

Key Competences for Lifelong Learning: European Reference Framework. 2007. 4. http://eur-lex.europa.eu [DW 30.10.2012].

Komorowska, H. (red.). 2011. Issues in Promoting Multilingualism. Teaching – Learning – Assessment. Warsaw: Foundation for the Development of the Education System.

Larsen-Freeman, D. 2000. Techniques and Principles in Language Teaching. (2nd edition). Oxford: Oxford University Press.

Łuczak, A. 2011. "ESP courses at universities. Preparing students for the challenges in the European markets" (w) Issues in Promoting Multilingualism. Teaching – Learning – Assessment (red. H. Komorowska). Warsaw: Foundation for the Development of the Education System. 59-77.

Mehisto, P., Marsh, D., Frigols, M. 2012. Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education. London: Macmillan Publishers Limited.

Richards, J.C., Rodgers, T.S. 2001. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

Ruiz de Zarobe, Y., Sierra, J.M., Gallardo, F. 2011. Content and Foreign Language Integrated Learning: Contributions to Multilingualism in European Contexts, Bern: Peter Lang.

Stoller, F.L. 1997. "Project work: a means to promote language content". English Teaching Forum 35/4: 2-9.

Appendix

The questionnaire form presented below focuses on problems and difficulties that students come across during the course of their studies in a foreign language. The research has been based on information acquired from Polish students and international students who study at technical universities in Łódź, Poznań and Wrocław.

STUDENT QUESTIONNAIRE

Please tick the following items which will form a basis for my survey. The questionnaire is anonymous and the results will be published in conference journals.

	Strongly agree	*Agree*	*I do not know*	*Disagree*	*Strongly disagree*
1. You have problems with speaking in English during classes.					
2. You have problems with understanding the academic teacher.					
3. **If yes**: 3a.It is because of your problems with English.					
3b. It is because of the poor content knowledge of a given course.					
4. You can give an oral presentation in English without any difficulty.					
5. There are some differences between oral presentations given in your native country and at other universities.					
6. **If yes** - please state the difference					
7. You can follow the lectures delivered in English without any problems.					
8. You have problems with understanding the academic's cultural behavior.					
9. What are the most difficult aspects of your studies? (tick as many you wish)	☐ Understanding course requirements ☐ Understanding lectures ☐ Understanding academics' English ☐ Expressing one's opinions in public ☐ Participation in discussions ☐ Participation in group/ team projects ☐ Others……				
10. Do you have problems with written assignments?	☐ Yes ☐ No				
11. **If yes,** please tick the problematic forms/types of writing:	☐ Writing summaries ☐ Writing reports ☐ Writing paragraphs ☐ Writing thesis (B.Sc., M.Sc.) ☐ Writing conference papers				
12. What are the most important aspects of positive academic communication from the students' point of view? (scale 1-6, **1 –** the most important one)	☐ Clear instructions from the academics ☐ Academics' good command of English ☐ Students' writing skills ☐ Students' speaking skills ☐ Students' knowledge of the "academic culture" ☐ Team work				
Personal Information	1. Student's nationality ……				
2. University in: ☐ Łódź ☐ Poznań ☐ Wrocław	3. Gender: ☐ Male ☐ Female				
4. Age: ☐ 18-22 ☐ 23-26 ☐ 27-30	5. Education ☐ B. A. ☐ M. A. ☐ Ph. D.				

Hadrian Lankiewicz
Uniwersytet Gdański

EAP AND ACADEMIC DISCOURSE: MEDIATING ELABORATED CODE IN A CLIL TYPE TEACHER EDUCATION

EAP and academic discourse: mediating elaborated code in a CLIL type teacher education

The aim of this paper is to relate the concept of ESP to the idea of Content and Language Integrated Learning (CLIL) to work out a platform for the conceptualization of academic language as a context-reduced means of communication (Bernstein, 1971; 1999). Subsequently, the concept of talk-types (Moate, 2011) will be presented as a way of counteracting language de-contextualization and engendering restructuring of knowledge and the language itself. Theoretical considerations will be supported with the presentation of research on classroom interaction. It is aimed at highlighting how expert language is mediated in content learning with types of classroom talk and how the process of languaging (Swain, 2006a) facilitates both "taming" (Lankiewicz, 2013b) of the elaborated code and acquisition of expert knowledge.

Keywords: EAP, ESP, academic language, CLIL, ecological approach, languaging, teacher education

Słowa kluczowe: język akademicki, język specjalistyczny, CLIL, podejście ekologiczne, *languaging*, edukacja nauczycieli

1. Introduction

The theoretical underpinnings of the paper rest firmly on the ecological approach to language, its learning and teaching. I mostly capitalize on the ecological metaphor in language acquisition (Kramsch, 2002) and the principles

of the ecological and semiotic perspective in the field of educational linguistics (van Lier, 2004). The concept of academic discourse identified by Bernstein (1971, 1999) as an elaborated code is construed as a macro category for any English for Academic Purposes (EAP) course.

Postulating the holistic approach to language, I suggest that EAP courses necessitate an application of Content and Language Integrated Language (CLIL) methodology, if they are to result in a substantiated, professional voice of the learner in an L2.[1] The application of CLIL methodology is expected to counteract the possible drawback of separating the form and content of more traditional approaches to EAP courses, in which the stakeholders (the teacher and the learner) suffer from some sort of "schizophrenia". The former is more interested in the language form, while the latter in communicating the meaning, and both are experts in different fields trying to designate meaning to concepts.

CLIL, accentuating the attention to both, the form and content, guarantees the development of an authentic professional voice in an L2 (cf. Eco, 2000: 100). The compartmentalization of EAP/ESP is also argued on the ground that any English for Specific Purposes (ESP) course cannot be dissected into an emotion-free professional set of terminology and discursive specificities to be acquired intellectually. Language development requires a process of negotiation with reference to the restricted code, which in the ensuing research is manifested with the use of different talk-types to mediate the professional jargon. Lastly, my claim is supported with the notion of languaging, which, on the one hand, maintains the existence of undivided, human-specific ability of meaning making (Jørgensen & Juffermans, 2011), and on the other, the mediating function of language in the development of higher mental processes (Swain, 2006a). Consequently, academic language, to be substantiated (knowledge-laden), needs to be frequently mediated by all types of "talkscape" (Moate, 2011), which CLIL methodology takes for granted.

2. Literature review

English for Academic Purposes represents a subdivision in the plethora of acronyms of English for Specific Purposes (ESP) (Harding, 2007: 6). The historical review of ESP taxonomies implies that the classification of EAP has posed problems to maintain its comprehensive and disjoint nature. Carter (1983: 131) or Kennedy and Bolitho's (1990) postulated the centrality of EAP

[1] Being aware of the difference between a FL and an L2, I decided to refer to both contexts of language learning as an L2.

and English for Occupational Purposes (EOP) in ESP but they were unable to disjoin the two domains effectively. Taking employment as the end-objective of the course, they claim that "people can work and study simultaneously; it is also likely in many cases that language learnt for immediate use in a study environment will be used later when the student takes up, or returns to, a job" (Hutchison & Waters, 1992: 16). Apparently, this problem is dealt with by Robinson (1991: 4), whose taxonomy of ESP aims to account for the fact that both EOP and EAP might pertain to situations in which students who have just begun working or studying and those who are on their way to becoming experts, or have done so. Hence they are at the pre- in-, or post-stage. Nonetheless, this taxonomy "by experience" contains a logical problem of whether pre-service students of EOP are not the subject of education. Dudley-Evans and St. John (1998: 6), in their classification by professional area, differentiate EAP from EOP by separating non-academic purposes from purely occupational ones. Thus English for Academic Medical Purposes is supposed to be different from English for Medical Purposes of practicing doctors (ibid., 7). The seminal problem of considering education as a part of professional life has been unresolved.

Yet, Robinson's classification (1991) seems to be an interesting one for my further considerations since he treats English for Educational Purposes (EEP) on a par with EAP; thus English can be taught "for study in a specific discipline" or "as a school subject" (integrated or independent). In this way, EAP receives two understandings: as a language specific to the academic/scientific realm of a particular scientific discipline, and language of educational institutions in general (school language of a subject taught in an L2). This second sense of EAP pertains to institutionalized discourse as derived from Bernstein's sociocultural studies (1971, 1999) or an elaborated code used at schools and a restricted one, characteristic of natural, contextualized conversational exchanges. The ambiguity of conceptualizing EAP is evident also in defining it as "courses and materials designed specially to help people who want to use English in academic contexts" (Harmer, 2007: 19).

Satisfying students' linguistic interests is among general characteristics of ESP courses, which focus on the language itself, its syntax, lexis, discourse (Strevens, 1988) and the genre (Harmer, 2007: 327). Nonetheless, "all ESP teaching should reflect the methodology of the disciplines and professions it serves; and in more specific ESP teaching the nature of the interaction between the teacher and the learner may be very different from that in a General English class" (Dudley-Evans & St. John, 1998: 3-4).

In the past, the implementation of EAP in the institutional milieu was achieved by substituting General English courses with discipline related ones

so that students would be familiarized with the language of a particular field mostly with the use of the reading method developing comprehension (Maleki, 2008). With the onset of the communicative approach, the goal has been extended to developing listening (if a course book was furnished with a CD set) and conversation skills characteristic of the academic world. Nonetheless, my own research indicates (Lankiewicz, forthcoming a) that EAP courses do not pay much attention to developing writing skills. It needs to be accentuated here that the Polish Qualifications Framework (KRK 2011) requires that linguistic education at the tertiary level should be major specific. In fact, most of General English courses at the university level have been adapted to this recommendation.

Considering the ambiguity in conceptualizing EAP, evident in its classification within "the tree of ELT" (Hutchison & Waters, 1992: 17) and the general recommendation for any ESP course to represent methodology of a particular discipline, I came to a conclusion that drawing on the achievements of the ecological approach in language learning (van Lier, 2004; Kramsch, 2002), a natural alternative for teaching EAP courses might be CLIL methodology.

The global village of the present world with easy access to resources, conferences and opportunities for publications requires the development of all skills. Whether EAP denotes a narrowly understood course for prospective academics, or simply educational discourse, it is economically inefficient to expect to teach English twice (General English and ESP or EAP separately). Any language course necessitates proper needs analysis in the light of learner-centred methodology and the autonomization of the learning process. Additionally, the general tendency promoting content-oriented education and agency on the part of the learner, as assumed by the ecological approach, requires a more wholesome approach to the understanding of language itself and language education in particular (van Lier, 2004). Certainly, such a stance presents challenges to English teachers. Nowadays, it is not enough to be a language expert, because the teacher, particularly in the field of ESP, needs to possess subject-matter knowledge, if he/ she is to incorporate the methodology of a particular discipline. In the narrow meaning of EAP, this boils down to the problem of value and quality of education, e.g. teaching academic writing if one is not an active academic contributor himself/ herself (cf. Lankiewicz, 2013a). Furthermore, teaching EAP or EEP separately may be a sign of inefficiency of institutional language teaching as such.

Taking into account the taxonomical ambiguities, I assume that in academic, institutionalized education it is difficult to tell the difference between EAP/EEP and EOP. How can the teacher presume at this level that the student is interested only in the occupational aspect of the English course?

Excluding possibilities of academic ambitions would be contradictory to the character of academic schooling. Thus, it is suggested here that the solution to the dilemma can be the application of CLIL methodology.

3. CLIL, EAP and teacher education

The concept of CLIL is derived from Canadian and American achievements of bilingual education of the 1960s and 80s respectively, which became to be referred to as immersion programs. Basically, they were conceptualized as a method of teaching a second language through subject-matter courses, among others, to minority students or immigrants. Their aim was to reintroduce or reinforce the target language; thus Canadian French immersion stood for revitalization of this language in Canadian educational system so that it would not possess a lower social status compared with English. American immersion programs, in turn, were addressed at immigrant minorities to facilitate the process of linguistic assimilation. They were intended as a remedy to the shortcomings of submerging them to the mainstream education as accounted for by Bernstein (1972). Other terms related to the concept of teaching a subject through the means of a foreign language are content-based learning, sheltered classes (cf. Lankiewicz, 1997; 1998), or a *Specially Designed Academic Instruction in English (SDAIE)* (Genzuk, 2011). CLIL represents a European initiative supported by the European Commission promoting multilingualism.

CLIL as such functions as an umbrella term for a variety of approaches using language as a medium of instruction. The proponents of CLIL recognize its transatlantic similarity, yet they accentuate its originality. David Marsh's (1994: 11) definition of CLIL as pertaining "to situations where subjects, or part of subjects, are taught through a foreign language with dual-focused aims, namely the learning of content, and the simultaneous learning of a foreign language" would be also true for any immersion program. However, Kiely (2011: 154) claims, CLIL is to be "conceptualized as broader and more integrated than bilingual education or immersion programs". Consequently, it receives more theoretical underpinning pertaining to 4C (culture, content, cognition, communication) (ibid.), or more recently rephrased as CULTIX, ENTIX, LANTIX, CONTIX, LEARNTIX (culture, environment, language, content, learning) (CLIL compendium) to meet the European goals. Nonetheless, the realization of CLIL allows for its hard and soft module consisting in exploring "a topic which is a part of a content based ELT curriculum" (Zajączkowska, 2013: 136).

Significant for my considerations is the explication of the success of CLIL methodology. Apart from the above mentioned characteristics, CLIL

incorporates Cummins' (1979, 1980) concepts of Cognitive Academic Language Proficiency (CALP), meaning the skill of using academic language and Basic Interpersonal Communication Skills (BICS), standing for the use of conversational discourse. By integrating subject-matter, it supplies opportunities for students' language and intellectual development and necessitates a change in methodology use. Markedly, CLIL also entails re-structuring of language to support the assimilation of academic content. The features are no way exhaustive in considering the assets of the application of CLIL methodology for EAP, but arguably they facilitate elaboration of a more genuine voice related to an academic discipline based on learner agency in constructing both language and knowledge.

The assumption that EAP should be realized through CLIL courses is compatible with a general tendency in teaching languages all around the world, e.g. Council Resolution (CR 2008) in promoting development of multilingualism to devote "particular attention to the further training of language teachers and to enhancing the language competences of teachers in general, in order to promote the teaching of non-linguistic subjects in foreign languages (CLIL — Content and Language Integrated Learning)". Language Policy Division of the Council of Europe promotes "language in other subject" as an alternative to "language as a subject policy" (LPD 2009). This may also resemble new theoretical trends in approaching language such as dialectal linguistics or ecological linguistics (cf. Steffensen, 2007; van Lier, 2004; Kramsch and Whiteside, 2008) accentuating contextualization, learner agency in meaning making, or critical language awareness.

L2 teacher education in Poland is an example of incorporating pedagogical language, academic discourse and BICS, and aims at both language development and professional expertise. It remains disputable whether L2 teacher education in Poland applies the typical CLIL methodology, but undoubtedly it represents immersion education due to the fact that it deals with limited-English-proficient students, employs teachers being basically non-native speakers and assumes the goal of linguistic improvement (Lankiewicz, 2013b: 125). Without much hesitation it can be classified as the soft module pertaining only to teaching language-related subjects. Nonetheless, EEP/EAP or any ESP course might draw on its achievements. Interestingly, prospective language teachers of ESP courses are educated within these frames. I can see a potential for expanding CLIL teacher education to other disciplines (biology, chemistry, physics, etc.) as an alternative for investing in ESP linguistic education. In the context of ESP courses operated by the private sector, Harmer duly points out: "[i]f CLIL becomes a standard model in secondary schools, for example, the demand for private 'top-up' learning may diminish" (2007: 23).

Despite the fact that L2 teacher training institutions in Poland incorporate academic language as an integrated element of education, it quite often offers extra courses of academic writing as a supplement to the seminar. Unfortunately, they do not seem to be very successful (cf. Lankiewicz, 2013a). There are numerous reasons for this, one of them being the dominant "oracy" of the postmodern education (Fairclough, 1992: 33) typical of developed countries and resulting from this limited attention to editorial skills. Another one may be the fact that the courses are instructed by teachers who do not necessary have experience in academic writing themselves, they teach school essay format rather than article writing. Yet another one may be a gap between students' direct experiences and sudden excessive demands. All in all, successful in other respects, students have serious problems with academic writing and reading professional literature if it is not properly mediated with recourse to different talk types (Moate, 2011).

The mastery of academic language is seen as a form of empowering (Lankiewicz, 2013a: 129), yet it cannot be learned theoretically (by delivering guidelines) without due amount of practice, proper expertise on the part of the teacher, and interactional treatment of academic discourse in a stepwise fashion as a form of "taming" it (ibid.). Reflection from the achievements and shortcomings of the soft version of CLIL in Polish L2 teacher education might be insightful for teaching any ESP course, particularly the one pertaining to EAP.

Assuming after Vygotsky (1978, 1997) that knowledge is constructed in an interactional way in the zone of proximal development, it is unreasonable to expect that academic language can be taught in isolation from the discipline. A lack of professional expertise in the subject-matter renders ESP teachers detached interpreters without their authoritative voice during the class. Similarly, students exposed to ESP courses, not substantiated with a professional background, acquire language devoid of authenticity and practicality. An ESP teacher not being a practitioner may have little access to the so-called "occluded" discourses "traditionally kept hidden form non-members" (Nesi, 2013: 18). This results in teaching, e.g. business correspondence the way it is depicted in the books, not the way it is actually practiced.

Regarding the suggested use of the ecological perspective in language learning, Järvinen (2009: 167) makes a comparison between cognitive and ecological approaches with regard to the perception of context, interaction and learning. She accentuates remarkable discrepancies between the two and as she points out the ESP (content-specific discourses) teaching is placed in the cognitive tradition "content-specific language (concepts) … necessary for content learning (CALP, Cummins, 1991)" with "scaffolding (Bruner, 1990) … used to add support (context) to conceptual, context-free objects of learn-

ing" (ibid.). Quite differently, in the ecological approach learning of scientific concepts is realized through affordances (making sense of the meaning potential dreaming in signs) while operating in the zone of proximal development (ZPD) as a starting point and "then these internalized concepts are used to form new ZPDs at a practical level" (ibid.). "In CLIL contexts, an important source of affordances is provided by the subject matter itself. Content-specific affordances, such as subject-specific thinking and related thinking skills, subject-specific genres and registers, offer unique opportunities for fostering learning." (ibid., 169). Interaction within the ZPD results in internalization equated with learning. Finally, she offers the hypothesis that CLIL constitutes a perfect environment for ecological learning. I would extend it to the conceptual learning characteristic for ESP, including academic language, as contrasted with traditional structural or cognitive approaches.

The conceptualization, I propose, seems to reflect the stages of ESP development (Kennedy & Bolitho, 1990: 7). The fifth, developed stage, perceives ESP courses as a means of learning (ibid.). Hutchinson and Waters (1987: 14) call this phase the learning-centered approach and investigate the concept in their numerous works. The fact that a learner knows how a language functions does not mean that he/she is actually able to learn it. Therefore, a necessary component of education is an interaction characteristic of dynamic subsystems (Järvinen, ibid.). Hence, the essential element of learning is languaging (Swain, 2006a) or the "reshaping of cognition by the means of language" (Järvinen, ibid.). Drawing on Vygotskyan concept of mediating higher mental process by language (speech), Swain decides to replace the "conduit metaphor" of output (language conveying thoughts) with the one of languaging, "which involves mediating cognition, that is, articulating and transforming thinking into an artifactual form" (Jarvinen, 2009: 168), perceiving learner as "an agent in the making of meaning" (Swain, 2006a: 96), or an "agent-operating-with-mediational means (Wertsch, 1998: 26, after Swain, 2006a: 101). The concept of languaging finds various elaborations in pedagogical applications (cf. Lankiewicz and Wąsikiewicz-Firlej, forthcoming).

4. Research

4.1. The aim of the study

The general objective of the study is to demonstrate that academic language requires the process of negotiation and activation of agency on the part of the learner in the process of constructing concepts (content-specific language).

This allows to substantiate them with meaning. It is argued that the cognitive attitude characteristic of ESP methodology (Järvinen, 2009: 167) as adding support "to conceptual, context-free objects of learning" might be less productive than ecological constructionism[2] in the form of languaging. This claim may be of particular importance if we take into account the fact that the majority of ESP teachers are autodidact. Professional literature also indicates that sectors of ELT may not always provide ESP teachers with language purposefulness and immediacy (Harding, 2007: 6). Thus relying on theoretical assumptions of CLIL and the concept of languaging – comprehended as "talking-it-through" (Swain & Lapkin, 2002), "coming-to-know-while-speaking" (Swain, 2006b) and "talkscape" (Moate, 2011) – I undertake interaction analysis to identify the moments of constructing meaning for academic terminology. This is accomplished through languaging and the use of different talk-types.

The research hypothesis is built around the conviction based on personal observation enriched by contacts with other subject-matter teachers that students have problems with comprehending academic language. I believe partial responsibility might be put on the teachers, who do not pay proper attention to the properties of academic language (cf. Lankiewicz, 2013a). Consequently, I hypothesize that the application of CLIL methodology, particularly that part pertaining to interaction might help "tame" the elaborated code of academic language substantiating it with meaning of relevance to the students. Since academic language is a component of EEP or EAP, as indicated by ESP taxonomies, I additionally posit that any CLIL methodology and ecological "talkscape" may be insightful for ESP courses.

4.2. Participants

The context of the study is a methodology class at a private institution in the northern part of Poland educating prospective teachers. It takes place at the end of the fourth semester (out of 6 necessary for the completion of the undergraduate course). The participants had been exposed to 12 hours of lectures on methodology of teaching English as a foreign language accompanied by 24 hours of tutorials and 24 hours of language acquisition theories taught by me before the research. The majority of curriculum subjects is covered in English taught both by native and non-native speakers. Proficiency level of English oscillates around B1 and B1+ (a subjective judgment consulted with several teachers). They are expected to achieve C1 in exactly a

[2] Social constructionism is contrasted with purely cognitive constructivism (cf. van Lier, 2001: 254).

year's time. On the day of the research the class consisted of 19 students (11 females and 8 males) and since the study was carried out as a regular lesson, they might have been rather unaware of the study.

4.3. Design and procedure

A week before the class I had made sure that students were not very much familiar with the concept of noticing (Schmidt, 1990) to use it during research. My intention was to demonstrate that new academic concepts need thorough reconceptualization and mediation before they are taken in. The session, whose fragments are analyzed in this paper, lasted 1 hour and 12 minutes and was video recorded. It needs to be admitted here that the study has a follow-up presented in a separate report (Lankiewicz, forthcoming b).

The research presented here was carried out in five steps. In step one a written text of academic language substituted expert talk. Students (19) were asked to read a page (39 lines) on the theory of noticing from the textbook (Harmer, 2007) to see how much of the idea would be grasped. The decision to use silent reading was dictated by the need to start my research from the contact with "raw", unmediated academic discourse to demonstrate that incomprehension is not that much resultant from the level of proficiency (however, this eventuality might be considered) but more from the particularities of academic discourse. This part constituted the foundation for further action. In the steps to follow I tried to engaged students in the navigation through the "talkscape" character of CLIL methodology (Moate, 2011). I consequently engaged students into exploratory talk based on the comprehension of the passage (stage two), exploratory talk pertaining to searching for commonsensical personal meaning of professional terminology facilitated by pair-work or group-work with the use of available resources (step three), exploratory and pedagogical talk carried out with the whole class (step four – the central part of the research), and finally expert talk was elicited as the result of individual reading and classroom interaction to round the lesson off.

4.4. Results and discussion

Since the present research is of a qualitative type, being exploratory by nature, it requires that the results are construed in a hermeneutic or, what Kramsch (2002: xiii) calls, "interpretation of contexts which needs to be matched by an interdiscursivity of research methodologies and approaches to data". For the clarity of considerations, I present research findings and possible interpretations in a common section.

Having read the material, students were invited in the construction of its meaning. Thus in step two – elicitation (comprehension check in the form of exploratory talk) – I asked questions such as *How do you understand the concept? What is the novelty of the concept?* to check the results of unmediated learning. Out of 19 answers, only some (4) may count as acceptable, the big majority consisted in citing exact words without comprehending content-specific words. Conceptualization of context-free objects of learning was ineffective due to the lack of proper scaffolding (Järvinen, 2009: 167), or alternately thinking skills did not relate with language. Due to the space limitations, I only offer an example of total incomprehension.

S: Awareness of language could help students create sentences.[3]
T: In what way?
S: Noticing is different than other language acquisitions. It depends on not teaching an item of language but to get students to notice it when it occurs (.) so that it sinks into the brain where it is processed [exact quote].
T: So noticing is different from other theories (.) explanations of language acquisition. OK, but what does the teacher have to do to help students notice language?
S: A moment [looking for phrase in the photocopy], to make students aware of language as an alternative to teaching it [quote].
T: Aware of what?
S: Language
T: Like what? Sentences and information, knowledge?
(…)

In step three – exploratory talk – students worked in pairs or groups of three to explain the meaning of some words from the text. The objective was to focus their attention on constitutive elements of the text and elicit their commonsensical understanding. I selected several nodal points (Laclau and Mouffe's 1985: 12) in the passage to help students construct some understanding of the concept of noticing. Students worked for 5 minutes consulting others, books, the internet – since lots of them bring notebooks or almost everybody has a smartphone. It was intended to help them comprehend intertextual references typical of academic texts. Among the nodal points were the notions of "graded language", "consciousness raising, "language processing", "Krashen's theory", etc. – proper conceptualization of which was essential to the understanding of rest of the text. At this stage,

[3] Conversational exchanges are not annotated for incorrectness.

students are expected to use all possible resources but most of all they are supposed to negotiate subjective meanings between each other.

In step four – exploratory talk, pedagogical talk – answers were elicited in a whole class discussion. My intention was not to take over and let students construct the meaning themselves, assuming that my understanding did not have to be the only possibility. The following fragment demonstrated that apparently simple phrase "graded language" needed re-contextualization (Bernstein, 1972) and a lot of languaging to imbue it with meaning.

The exchange demonstrates (see appendix) that something apparently very simple, like the phrase "graded language" turned out to be cognitively complex. The difficulty derived from the fact that it was used in the text in a metaphorical sense; nonetheless, its meaning was essential for the conceptualization of the term "noticing". Interactions, evoked experiences, visualization and reconceptualization helped them tame a piece of "academic rhetoric" and sell professional jargon as another restricted code by its deep contextualization (Atherton, 2011). The sign afforded itself to meaning making through the plane of *deixis*, it became imbued with *iconicity* and *symbolicity*, which the semiotic ecological perspective refers to as anchoring, "the tying of language to the world, the grasping of the word through language, and the tying of the self to the world, resulting in mind" (van Lier, 2004: 66). The predicational abstract chunk became substantiated with the indicational process to afford meaning. The interaction manifests that academic language needs to relate to all other types of language, an argument against compartmentalized perception of EAP courses. Furthermore, it shows how new meanings emerge at each additional reading and working in the interactional zone of the classroom (Kramsch, 2008).

In step five, expert talk was triggered by asking students to work out in pairs a summary pertaining to the concept of noticing and present it to the rest of the group. The elicitation of the task revealed idiosyncratic understanding of the concept. Students accentuated different points, construed concepts in alternative ways. Despite the fact that the majority of the presentations were to the point, they still exhibited general misconception and terminological instability. The presentations themselves were a good opportunity for the students to realize experientially that knowledge and language are constructed interactionally with others. The reflection session on the presentation will be the subject of another academic consideration. I enclose herewith three selected summaries.

> *Noticing is a new* ***way of teaching*** *English. We rather* ***show students mistakes*** *or* ***repeat some of grammar issues then try teach them all the grammar***

> ***structures all over again.*** *When we see new things and* ***someone gives us a simple answer about them it is easier*** *to understand them.*
>
> *This theory modifies the theory of Krashen, not only the graded language is needed but also noticing of certain language structures. Teachers task is to make his students aware of the grammar structures in the language by emphasizing its main features.* ***To establish those features students should be tested on those structures****.*
>
> *There is a significant difference between making students aware of a language than teaching it Teacher just shows the structure, does not explain it, students notice it. For students to notice a language structure teachers need to draw their attention i.e. by repeating some language grammar, changing the voice or simply putting it down on the blackboard,* ***because students not knowing the rules are not able to recognize that is correct.*** *Students have to be on some language level to notice new structures. Teachers should not expect immediate application of the rules by students, it takes longer time.*

The highlighted phrases are, in a sense, indicative of incomprehension or, possibly, the result of a discrepancy between concepts and their articulation. The follow-up interaction referring to the content of the summaries was aimed to raise students' awareness of the constructionist character of language and knowledge. Due to space limitations and the need for additional theoretical references to build a new hypothesis, I decided to present my findings in a separate paper to maintain the clarity of my considerations.

5. Conclusion

This qualitative research described in this paper was intended to demonstrate that elaborated academic language cannot rely only on the development of Cognitive/Academic Language Proficiency but it requires evocation of multiple timescales, "levels of reality and fiction" (Kramsch, 2008: 391). It need to be accentuated here that since "CALP is easier to acquire in an L1 than in an L2, it accounts, according to Cummins for the success of bilingual programs. If this is so, the issue of mastering academic language is not the problem of terminology but lies ironically in the sphere of BICS or the area of context reduction" (Lankiewicz, 2013b: 126). The activation of the "talkscape" seems to trigger learning "coming-to-know-while-speaking" phenomenon (Swain, 2006b) or languaging (Swain, 2006a). CLIL methodology with double-plannedness (language and content) offers affordances for the construction of meanings, which are so vital in meaningful language learning, and developing the voice in aca-

demic language. Thus, it is ultimately assumed that CLIL methodology presents a challenge for the Balkanized vision of the cognitive context support for context-reduced EAP courses (Järvinen, 2009: 167). With the application of the ecological and semiotic perceptive CLIL seeks to help students establish personal contexts by an extensive use of languaging.

BIBLIOGRAFIA

(CR, 2008), Council Resolution of 21 November 2008 on a European strategy for multilingualism, http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:320:0001:01:EN:HTML DW 23.11.2013.

(LPD 2009). Language(s) of schooling. Language Policy Division, DG IV/ EDU/ LANG (2009)5. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/boxc2-schooling_EN.asp#s1 DW 23.11. 2013.

(KRK 2011). Rozporządzenie Ministra nauki i szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego. http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20112531520 DW 23.11.2013.

Atherton, J. S. 2011. Doceo; Language codes [On-line: UK]. http://www.doceo.co.uk/background/language_codes.htm DW 25.08.2013.

Bernstein, B. 1971. Class, codes and control (Volume 1). London: Routledge and Kegan.

Bernstein, B. 1999. "Vertical and horizontal discourse: an essay" (w) British Journal of Sociology of Education 20, 2. Academic Research Library: 157-173.

Bruner, J. S. 1990. Acts of meaning. Harvard University Press, Cambridge: MA.

Carter, D. 1983. "Some propositions of ESP". The ESP Journal 2: 131-137.

CLIL compendium: http://www.clilcompendium.com/clilcontacts.htm DW 08.08.2013.

Cummins, J. 1979. "Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimal age question and some other matters". Working Papers on Bilingualism 19: 197-205.

Cummins, J. 1980. "The cross-lingual dimension of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age issue". TESOL Quarterly 14: 175-187.

Cummins, J. 1991. "Conversational and academic language proficiency in academic context". AILA Review 8: 75-89.

Dudley-Evans, T., St John, M.J. 1998. Developments in ESP: a multi-disciplinary approach. Cambridge: Cambridge University Press.

Eco, U. 2000. Kant and the platypus: Essays on language and cognition. New York: Harcourt Brace.

Fairclough, N. 1992. Critical language awareness. London and New York: Longman.

Genzuk, M. 2011. "Specially designed academic instruction in English (SDAIE) for language minority students". http://www.usc.edu/dept/education/CMMR/Digital Papers/SDAIE_Genzuk.pdf DW 24.08.2013.

Harding, K. 2007. English for specific purposes. Oxford: Oxford University Press.

Harmer, J. 2007. The practice of English language teaching. London: Longman

Hutchinson, T., Waters, A. 1992. English for specific purposes: a learning-centred approach. Cambridge: Cambridge University Press.

Järvinen, H.-M. 2009. "What has ecology to do with CLIL? An ecological approach in content and language integrated learning" (w) CLIL practice: Perspectives from the field (red. D. Marsh and P. Mehisto; D. Wolff, R. Aliaga, T. Asikainen, M. J. Frigols-Martin, S. Hughes, G. Langé). CCN: University of Jyväskylä (Finland): 164-171.

Jørgensen, Normann, J. and Juffermans, Kasper 2011. Languaging. http://www.toolkit - online.eu/docs/languaging.html DW 10.08.2013.

Kennedy, C., Bolitho, R. 1990. English for specific purposes. London: Macmillan.

Kiely, R. 2011. "Understanding CLIL as an innovation". Studies in Second Language Learning and Teaching 1: 153-171.

Kramsch, C. (2002). "Introduction: 'How can we tell the dancer from the dance?'" (w) Language Acquisition and language Socialization: Ecological Perspectives (red. C. Kramsch). London and New York: Continuum.

Kramsch, C. 2008. "Ecological perspectives on foreign language education". Language Teaching Vol. 41/3: 389-408.

Kramsch, C., Whiteside, A. 2008. "Language Ecology in Multilingual Settings. Towards a Theory of Symbolic Competence". Applied Linguistics 29/4: 645-671.

Laclau, E., Mouffe, C. 1985. Hegemony and socialist strategy. Towards a radical democratic politics. London: Verso.

Lankiewicz, H. 1997. „Alternatywa dla programy nauki języka angielskiego". Języki Obce w Szkole 1/202: 24-29.

Lankiewicz, H. 1998. „Propozycja lekcji 'modern studies' w LO". Języki Obce w Szkole 3/209: 244-249.

Lankiewicz, H. 2013a. „Filologiczna praca licencjacka a rozwój kompetencji naukowych studenta". Neofilolog 40/1: 111-125.

Lankiewicz, H. 2013b. "Taming academic language; Reflections of methodology teacher » (w) The creative potential of the word: from fiction to education (red. A. Szczepaniak-Kozak, H. Lankiewicz). Piła: Wydawnictwo PWSZ: 123-143.

Lankiewicz, H. "ESP or GE courses? English as academic language vs. content". (forthcoming a).

Lankiewicz, H. „Budowanie refleksji w oparciu o languaging jako alternatywy dla feedbacku: rozwój proceduralnej świadomości konstrukcjonistycznej natury wiedzy i języka". (forthcoming b).

Lankiewicz, H., Wąsikiewicz-Firlej, E. (red.). Languaging experiences: learning and teaching revisited. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing (forthcoming).

Maleki, A. 2008. "ESP Teaching: A Matter of Controversy" (w) ESP World, Issue 1 (17), Vol. 7. Retrieved from http://www.esp-world.info/Articles_17/issue_17.htm DW 23.11.2013.

Marsh, D. 1994. "Bilingual education & content and language integrated learning. International Association for Cross-Cultural Communication". Language teaching in the member states of the European Union (Lingua) Paris: University of Sorbonne.

Moate, J. 2011. "Reconceptualising the role of talk in CLIL". Journal of Applied Language Studies Vol. 5/2: 17-35.

Nesi, H. 2013. "Uncovering occluded genres: a role for corpora in LSP". Presentation at the 12th conference at the European Association of Languages for Specific Purposes. Books of Abstracts.

Robinson, P. C. 1991. ESP today: a practitioner's guide. Hemel Hempstead: Prentice Hall International.

Schmidt, R. 1990. "The role of noticing in second language learning". Applied Linguistics 11/2: 129-158.

Steffensen, S.V. 2007. "Language, ecology and society: An introduction to Dialectical Linguistics" (w) Language, Ecology and Society – a dialectical approach (red. J. C Bang. i J. Døør), London: Continuum, 3-31.

Strevens, P. 1988. "ESP after twenty years: A re-appraisal" (w) ESP state of the art (red. M. Tickoo). Singapore: SEAMEO Regional Centre: 1-13.

Swain, M. 2006a. "Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency" (w) Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky (red. H. Byrnes). New York: Continuum: 95-108.

Swain, M. 2006b. "Verbal protocols: what does it mean for research to use speaking as a data collection?" (w) Inference and generalizability in applied linguistics: Multiple research perspectives (red. M. Chalhoub-Deville, C. Chapelle, P. Duff). Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins: 97-113.

Swain, M., Lapkin, S. 2002. "Talking-it-through: Two French immersion learners' response to reformulation". International Journal of Educational Research (Special issue on the role of interaction in instructed language learning Vol. 37: 285-304.

Van Lier, L. 2001. "From input to affordances: Sociocultural-interactive learning form the ecological perspective" (w) Sociocultural theory and second language learning (red. J. P. Lantolf). Oxford: Oxford University Press: 245-285.

Van Lier, L. 2004. The ecology and semiotics of language learning. A sociocultural perspective. Boston: Kluwer Academic Publishers.

Vygotsky, L. S. 1978. Mind and society. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. 1997. Educational psychology. Boca Raton: St. Lucie Press.

Wertsch, J. V. 1998. Mind as action. New York: Oxford University Press.

Zajączkowska, B. 2013. "Content and language Integrated Learning" (w) From classroom to workplace: Advances in Applied Linguistics (red. E. Wąsikiewicz-Firlej, H. Lankiewicz). Piła: Wydawnictwo PWSZ: 135-144.

Appendix

An excerpt from classroom interaction pertaining to stage four of the research.

T: So, what do you think graded language is?

S1: Simplified version

T: Like what? Any examples? [reference to pedagogical talk]

S1: Graded readers, books for students, are good example.

T: So, this is what you found in your dictionary, right?

Ss: [Laughter as confirmation]…
T: So in what way are the books graded?
S2: The versions of books [still citing a definition form the dictionary].
T: Has anybody seen a grated reader book?
Ss: [silence...]
T: You have never seen versions of books for children marked A up to 600 words, B up to 1200 words, C, D, etc.?
Ss: … [some of them exhibit familiarity with graded readers, some of them seem to be surprised…]
S3: Yes, I have got some at home, they are not mine, but I have seen them.
T: So, in what way is language graded there? [I make focus on the meaning of the word because students do not seem to know it].
S2: Maybe, less words, less grammar.
T: OK, fewer words, less complicated grammar. So, what is the meaning of graded?
S4: Simplified.
S5: Yes, I think, everything is less complicated than in an original book for a native speaker.
T: Yes, of a lower grade, sometimes called abridged version, form 'to abridge' meaning 'to reduce'.
T: See, in a sense, I am activating noticing for you right now, would you notice it without my help?, Anyway, the concept of noticing refers more to formal, grammar aspects of language, we will come back to it [meta talk, pedagogical talk].
T: What is, then, the function of graded language in the process of language acquisition?
S1: Hmm, Isn't it something like comprehensible input?
T: Perfect, can you give me an example of how it works? [pedagogical talk].
… [the student delivers a satisfying example].
T: In what way noticing is different form Krashen's theory?
S: I am not sure, but perhaps Krashen believed that grammatically graded language is enough to understand and remember, and (.) (looking for the name), Schmidt claims, you need first to notice a new grammar structure to (.) process it, remember and use.
T: Exactly, you hit the nail on the head [Here, I explain the meaning of the idiomatic expression, which I rashly use – opportunistic leaning. Then, I initiate critical talk and pedagogic talk asking the following questions: Do you think, noticing supplements or complements Krashen's theory? In what way is it different? Discussion on other items follows suit].

Werona Król-Gierat
Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

ADEKWATNOŚĆ KSZTAŁCENIA JĘZYKOWEGO W SIŁACH ZBROJNYCH RZECZYPOSPOLITEJ POLSKIEJ DO REALNYCH POTRZEB UCZĄCYCH SIĘ

Adequacy of language education in the Polish Armed Forces for the real learners' needs

This paper presents the organization of language education in the Polish Armed Forces, which today focuses mostly on English instruction and is based on STANAG 6001. It highlights the importance of two key institutions, namely the Military Education Department and The Polish Armed Forces School of Languages. The final section deals with the military thematic units suggested in the language curriculum designed for soldiers and evaluates the presence of these themes in certification papers issued by the Central Examination Board for Foreign Languages of the Ministry of National Defence.

Key words: language education, military language, Polish Armed Forces

Słowa kluczowe: kształcenie językowe, język wojskowy, Siły Zbrojne Rzeczypospolitej Polskiej

0. Wstęp

Jak definiuje Aleksy Romaniuk[1] (2005) *doskonalenie językowe* jest procesem aktualizowania wiedzy i umiejętności językowych w związku z gradualnym regresem sprawności zdobytych w systemie zorganizowanego nauczania i

[1] Komendant Wojskowego Studium Nauczania Języków Obcych, Przewodniczący Centralnej Komisji Egzaminacyjnej Języków Obcych Ministerstwa Obrony Narodowej.

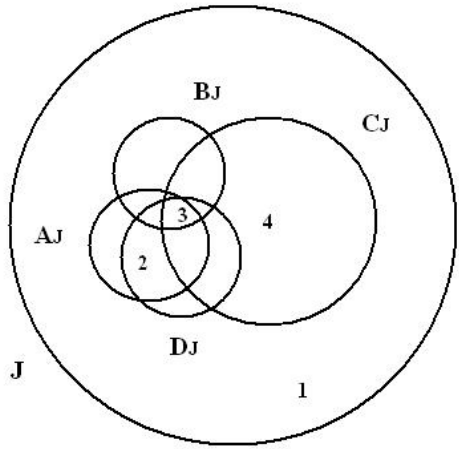
uczenia się. W Siłach Zbrojnych (SZ) owe doskonalenie związane jest z rozwijaniem kompetencji językowej stosownie do potrzeb wynikających z realizacji aktualnych zadań służbowych. W związku z realizacją owych zadań, resort Obrony Narodowej (ON) kształci i doskonali kardę wojskową w zakresie języków obcych. W okresie obecności Polski w Układzie Warszawskim głównym narzędziem komunikacji był rosyjski, więc to na naukę tego języka kładło się nacisk. Z chwilą przystąpienia do struktur natowskich jego miejsce zajął angielski, który wciąż wiedzie prym wśród pozostałych języków. Niniejszy artykuł, w dużej mierze oparty na materiałach zaczerpniętych ze stron internetowych Departamentu Nauki i Szkolnictwa Wojskowego MON oraz Wojskowego Studium Nauczania Języków Obcych w Łodzi, stanowi opis organizacji kształcenia i doskonalenia językowego kadry wojskowej w ogólnym zarysie, ze szczególnym uwzględnieniem problemu jakości kursów językowych i certyfikowania wiedzy w zakresie języka obcego zdobytej na owych kursach. Dodatkowo, w sekcji 7 na przykładzie języka angielskiego prezentuję faktyczne przełożenie normy STANAG 6001 na ramowy program nauczania oraz podczas egzaminów resortowych ze znajomości języka obcego na poziomie 3.

1. Język wojskowy

Tradycyjnie, kategoryzacja języków specjalistycznych przeprowadzana jest na podstawie kryterium dziedzinowego/zawodowego. Poszczególne języki specjalistyczne odpowiadają odpowiednim branżom (Grucza, 2009). Doskonałym przykładem jest tutaj język wojskowy.

Przed przystąpieniem do opisu organizacji kształcenia językowego Sił Zbrojnych RP, nie sposób nie określić przedmiotu owego kształcenia, jakim jest specjalistyczny język (subjęzyk) wojskowy. W celu odnalezienia jego miejsca w odniesieniu do języka narodowego, posłużę się poniższym schematem, gdzie poszczególne elementy oznaczają kolejno:

J – język narodowy, **AJ, BJ, CJ, DJ** – subjęzyki języka J;
1 – elementy językowe J nie występujące w żadnym z przedstawionych subjęzyków, ale występujące w jednym lub kilku spośród pozostałych subjęzyków J;
2 – elementy wspólne subjęzykom A i B;
3 – elementy językowe wspólne wszystkim przedstawionym subjęzykom;
4 – elementy językowe charakterystyczne wyłącznie dla subjęzyka C.



Rys. 1: Subjęzyki a język narodowy (Wojnicki, 1991).

Powyższa procedura przedstawiona na schemacie pozwala teoretycznie na wyróżnienie dowolnej liczby subjęzyków, w tym również subjęzyka wojskowego, który jest środowiskowo-zawodową odmianą języka narodowego używaną w wojsku (Romaniuk, 2005). Ująwszy specyfikę służby całościowo, subjęzyk wojskowy winien być ścisły, precyzyjny i zwięzły (Marciniak, 1987). Jest też on w dużej mierze definicyjny i nieekspresywny. Najistotniejszą jednak jego cechą jest podział na odmiany specjalistyczne oraz występowanie związków pomiędzy tymi odmianami. Jak dalej rozwija Romaniuk (2005), odmiana specjalistyczna subjęzyka wojskowego (inaczej słownictwo specjalne lub specjalistyczne) zawiera wyrazy i połączenia wyrazowe określające przedmioty i pojęcia, które odnoszą się do różnorodnych sfer działalności żołnierza, ale nie należą do powszechnie używanych. Romaniuk (za: Mazurek, 2003) zwraca przy tym uwagę na bogactwo leksykalne poszczególnych odmian specjalistycznych oraz szerokie spektrum tematyki, w zależności od rodzaju i stopnia organizacji sił zbrojnych, wojsk i służb. Szacunkowo, w poszczególnych odmianach funkcjonuje od kilkuset do kilkunastu tysięcy jednostek leksykalnych. Objętość wojskowych słowników zawierających najczęściej używaną leksykę sięga 40 tysięcy słów i wyrażeń oraz ponad 4 tysiące podstawowych znaków i skrótów (Mazurek, 2003). Problem doskonalenia terminologii specjalistycznej w armii jest więc niewątpliwie problemem złożonym. Toteż Romaniuk (2005) uznaje uzasadnionym wyodrębnienie w języku militarnym pojęcia terminologii ogólnowojskowej, wspólnej dla rodzajów wojsk i służb oraz terminologii wojskowo-specjalistycznej, charakterystycznej dla poszczególnych rodzajów sił zbrojnych, taktyki i logistyki.

2. Podstawa prawna kształcenia językowego w Siłach Zbrojnych RP

Kształcenie językowe w Siłach Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej jest jednym z priorytetów w systemie szkolnictwa wojskowego. Jak podkreśla Departament Nauki i Szkolnictwa Wojskowego Ministerstwa Obrony Narodowej, wynika to z konieczności, by kadra WP osiągała odpowiedni poziom kompetencji komunikatywnej, nieodzownej do pełnienia obowiązków służbowych w kraju i zagranicą. Jest to również konsekwencją zobowiązań akcesyjnych dotyczących przyjęcia i wdrożenia norm językowych Sojuszu Północnoatlantyckiego.

Podstawą prawną normującą kształcenie językowe jest *Decyzja nr 501/MON Ministra Obrony Narodowej z dnia 29 grudnia 2010 r. w sprawie kształcenia i egzaminowania ze znajomości języków obcych w resorcie obrony narodowej*. Dokumentem standaryzacyjnym jest STANAG 6001. STANAG to skrót NATO oznaczający Standardization Agreement, określający wspólne wojskowe procedury i wyposażenia dla krajów członkowskich związku. STANAG 6001 Language Proficiency Levels opisuje i normalizuje odpowiednie poziomy znajomości języka obcego w zakresie sprawności językowych ustnych (L – słuchanie i S – mówienie) oraz pisemnych (R – czytanie i W – pisanie).

3. Stopnie zaawansowania według porozumienia standaryzacyjnego STANAG 6001

Opanowanie sprawności językowych w STANAG 6001 podzielono na następujące stopnie zaawansowania:

0) No proficiency : Brak istotnego lub praktycznego opanowania danej sprawności.
1) Survival: Stopień 1 Podstawowy.
2) Functional: Stopień 2 Dostateczny (zdolność wykonywania pracy w ograniczonym zakresie).
3) Professional: Stopień 3 Dobry (minimum profesjonalne).
4) Expert: Stopień 4 Bardzo dobry (znajomość profesjonalna).
5) Highly-articulate native: Stopień 5 Doskonały (język ojczysty lub dwujęzyczność).

W celu zapoznania się ze szczegółowym opisem powyższych poziomów zaawansowania dla poszczególnych sprawności, odwołuję do Umowy Standaryzacyjnej STANAG 6001.

4. Realizacja kształcenia językowego oraz doskonalenia zawodowego kadry Wojska Polskiego

Jak czytamy w *Planie kształcenia i egzaminowania ze znajomości języków obcych w resorcie Obrony Narodowej na rok 2012* (Trojanowska, 2011), opierającym się na *Decyzji nr 501/MON Ministra Obrony Narodowej z dnia 29 grudnia 2010 r. w sprawie kształcenia i egzaminowania ze znajomości języków obcych w resorcie obrony narodowej*, podstawowymi formami nauczania języków obcych w resorcie obrony narodowej są:

1) programowe nauczanie kandydatów na żołnierzy zawodowych w szkołach wojskowych;
2) kształcenie żołnierzy i pracowników resortu obrony narodowej na stacjonarnych kursach językowych;
3) programowe doskonalenie znajomości terminologii wojskowej w ramach systemu doskonalenia zawodowego żołnierzy na specjalistycznych kursach (studiach) trwających dłużej niż 3 miesiące;
4) doskonalenie żołnierzy zawodowych na kursach językowych w placówkach edukacyjnych za granicą;
5) doskonalenie znajomości języków obcych żołnierzy zawodowych w ramach szkolenia w jednostkach wojskowych;
6) nauczanie na doraźnie zorganizowanych kursach, niewymienionych w ppkt. 1-5.

Komórką właściwą w zakresie kształtowania systemu kształcenia i doskonalenia zawodowego kadry Sił Zbrojnych RP, w tym procesu kształcenia i egzaminowania ze znajomości języków obcych jest wyżej wspomniany Departament Nauki i Szkolnictwa Wojskowego, natomiast centralną instytucją językową – głównym ośrodkiem nauczania – w resorcie obrony narodowej jest Wojskowe Studium Nauczania Języków Obcych w Łodzi, utworzone w 1979 roku. Studium prowadzi kształcenie na wszystkich poziomach zaawansowania w zakresie języka angielskiego, francuskiego, niemieckiego, rosyjskiego i ukraińskiego. W uczelniach wojskowych funkcjonują także studia języków obcych, prowadzące nauczanie kandydatów na żołnierzy zawodowych oraz skierowanej na szkolenie kadry zawodowej. Ponadto, WSNJO w zależności od potrzeb resortu ON, tj. udziału polskich Sił Zbrojnych w misjach pokojowych i stabilizacyjnych w różnych rejonach świata, naucza też innych języków obcych. Będąca w strukturze Studium Centralna Komisja Egzaminacyjna Języków Obcych Ministerstwa Obrony Narodowej prowadzi certyfikacje językowe, a wydane przez nią świadectwa potwierdzające znajomość języków są honorowane przez Ministerstwo Spraw Zagranicznych, Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Admini-

stracji oraz Służbę Cywilną RP. Od 1998 roku w systemie egzaminowania wykorzystywana jest norma STANAG 6001. Poza działalnością dydaktyczną i egzaminacyjną, Wojskowe Studium NJO pełni także funkcje o charakterze doradczo-szkoleniowym i informacyjnym na rzecz innych ośrodków kształcenia językowego resortu, współpracując z licznymi instytucjami krajowymi i zagranicznymi zajmującymi się edukacją językową. Przedstawiciele Studium uczestniczą w organizacji i realizacji wielu przedsięwzięć szczebla centralnego m.in. konferencji naukowo-metodycznych czy obsłudze tłumaczeniowej delegacji zagranicznych przybywających z wizytą do instytucji resortu Obrony Narodowej.

Dodatkowo, Departament Nauki i Szkolnictwa Wojskowego koordynuje m.in. kursy doskonalące z języka angielskiego dla żołnierzy zawodowych urzędu MON prowadzone przez firmy cywilne. Celem takich kursów jest utrwalenie i dostarczenie nowych wiadomości oraz umiejętności językowych ze wszystkich sprawności językowych z naciskiem na elementy terminologii wojskowej i procedury STANAG 6001. W ramach DNiSW organizowane są również intensywne kursy angielskiego obejmujące zagadnienia negocjacji, prezentacji i wystąpień publicznych oraz tematyki NATO, UE i bezpieczeństwa międzynarodowego.

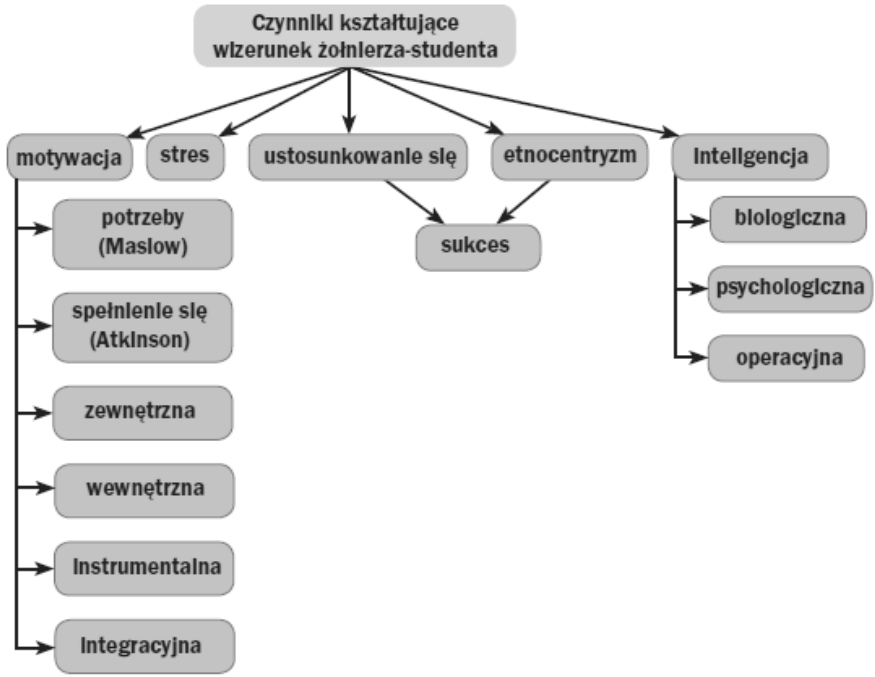
5. Profil osobowy żołnierza-ucznia

Uczestnikami kursów językowych w Siłach Zbrojnych są w większości mężczyźni, dwudziestokilkuletni i starsi. Górna granica wieku jest trudna do określenia, lecz można przyjąć założenie, że im starsi, tym bardziej złożona jest ich charakterystyka jako uczniów, a przecież w glottodydaktyce istotną kwestią jest poznanie grupy w celu jak najadekwatniejszego dopasowania jednostek lekcyjnych do jej potrzeb i możliwości. Siekierka[2] (2008) tłumaczy: „Dorośli uczniowie przychodzą do sal wykładowych z ogromnym bagażem doświadczeń, nie tylko związanych z kształceniem, ale też z różnorodnymi sytuacjami życiowymi. Żołnierze są grupą specyficzną, której doświadczenia są jeszcze bogatsze. Dotyczą nie tylko spraw codziennych, ale także wynikają z doświadczenia zawodowego, nierzadko są następstwem stawiania czoła problemom z kontaktem i komunikacją z przedstawicielami innych kultur i obyczajów. Ponieważ język jest nierozerwalnie związany z kulturą danego kraju oraz z jego obyczajami, wiedza na ich temat jest niezbędna do zrozumienia wielu spraw, o których się rozmawia w czasie zajęć z języka obcego". Jak można skonstatować z artykułu Siekierki (2008), żołnierze zawodowi, szcze-

[2] Wykładowca języka angielskiego w Wojskowym Studium Nauczania Języków Obcych w Łodzi.

gólnie ci wysyłani do pełnienia służby zagranicznej, odczuwają potrzebę nabycia pragmatycznej kompetencji międzykulturowej.

Stworzenie wizerunku osobowego żołnierza-ucznia jest zadaniem wymagającym od prowadzącego zajęcia dogłębnej analizy wielu czynników, które Siekierka (2008) ujmuje graficznie w następujący sposób:



Rys. 2: Czynniki kształtujące wizerunek żołnierza-studenta (Siekierka, 2008).

Mając na uwadze czytelników docelowych niniejszej publikacji, nie będę omawiać wyżej wymienionych czynników, gdyż ujawniają się one – choć w różnym nasileniu – u uczniów w każdym wieku i na wszelkiego rodzaju kursach językowych. Zasygnalizuję wyłącznie pewne prawidłowości, a zainteresowanych przejawami owych czynników u słuchaczy-żołnierzy odwołuję do artykułu pt. *Profil osobowy w nauczaniu języka obcego* autorstwa Siekierki (2008), w którym elementy powyższy schematu zostały szczegółowo przełożone na grunt kształcenie językowego w Służbach Zbrojnych.

Co istotne z punktu widzenia obranej przeze mnie tematyki, w ramowym programie nauczania języka w placówkach takich jak Wojskowe Studium Nauczania Języków Obcych zakłada się, że każdy kolejny poziom znajomości języka osiąga się w ciągu pięciu miesięcy. Z obserwacji i praktyki

dydaktycznej Siekierki (2008) wynika, że żołnierz musi przeznaczyć sporo czasu i energii na opanowanie np. nieregularnych form przeszłych czasowników czy idiomów na pamięć. Z racji swojego wieku, specyfiki służby oraz stresu (motywacja negatywna), nie *przyswaja* on jak dziecko, lecz wkłada świadomy wysiłek w uczenie się i zaliczanie testów. Wiodącą rolę w nauczaniu języków obcych żołnierzy zawodowych odgrywa przy tym motywacja instrumentalna, będąca pochodną ewentualnych korzyści z ukończenia kursu – awans zawodowy, służba poza granicami kraju, prestiż. W przypadku pozytywnego złożenia całości egzaminu w trybie eksternistycznym i uzyskanie świadectwa znajomości języka obcego na poziomie 3 i 4 Ministerstwo Obrony Narodowe przyznaje nagrody pieniężne w wysokości 4 tys. zł.

6. Kręgi tematyczne dla poziomu 3 wg STANAG 6001 w *Ramowym programie nauczania języka angielskiego w Siłach Zbrojnych* oraz ich weryfikacja egzaminacyjna

Niniejsza sekcja artykułu ma na celu przyjrzenie się treściom tematycznym realizowanym podczas kursów oraz egzaminów językowych na przykładzie poziomu 3 według klasyfikacji STANAG 6001. Kręgi tematyczne ujęte w *Ramowym programie nauczania języka angielskiego w Siłach Zbrojnych* (2009), wprowadzonym Decyzją Nr 28 Dyrektora Departamentu Nauki i Szkolnictwa Wojskowego MON z dn. 5 listopada 2009 r., obejmują dwie części: tematykę ogólną oraz specjalistyczną.

Tematyka ogólna obejmuje następujące treści:

a) Informacje personalne.
b) Dom, mieszkanie.
c) Życie w domu.
d) Szkoła, nauka, zawód.
e) Czas wolny.
f) Podróżowanie.
g) Relacje międzyludzkie.
h) Zdrowie.
i) Zakupy.
j) Jedzenie, napoje.
k) Usługi.
l) Miejsce, kierunki i strony świata.
m) Język obcy.
n) Pogoda.
o) Sprawność fizyczna.

p) Kultura i sztuka.
q) Media.
r) Technika i nauka (komputery).
s) Stosunki międzynarodowe.
t) Konflikty międzynarodowe.
u) Ochrona środowiska naturalnego.
v) Zdrowie.
w) Podobieństwa i różnice kulturowe.
x) Przestępczość.
y) Terroryzm.

Tematy specjalistyczne są tak dobrane, aby zapewnić absolwentom kursu zdolność do wykonywania obowiązków służbowych, jednak tylko w ograniczonym zakresie:

a) Stopnie wojskowe i podstawowe systemy broni wszystkich rodzajów sił zbrojnych.
b) Rodzaje sił zbrojnych i służb:
   – organizacja wybranego rodzaju sił zbrojnych;
   – wyposażenie i uzbrojenie żołnierzy wybranego rodzaju wojsk i służb;
   – systemy uzbrojenia wybranego rodzaju wojsk i służb.
c) Służba wojskowa:
   – kształcenie i szkolenie w siłach zbrojnych;
   – kariera zawodowa w wojsku;
   – podstawowe instrukcje i dokumenty.
d) Ćwiczenia wojskowe:
   – podstawowe działania bojowe i szkolno-bojowe;
   – ćwiczenia międzynarodowe;
   – podstawowe elementy rozkazu.
e) Międzynarodowa współpraca wojskowa:
   – NATO i praca poza granicami państwa;
   – międzynarodowe jednostki wojskowe;
   – misje pokojowe i humanitarne.
f) Podstawowe skróty w dokumentach wojskowych.
g) Korespondencja służbowa – w formie pisanej i przez techniczne środki łączności.

Celem czteroczęściowego egzaminu, z którego zostały zaczerpnięte wybrane przykłady zadań, jest sprawdzenie czy zdający osiągnęli poziom 3 znajomości języka angielskiego zgodnie z opisem zawartym w Porozumieniu Standaryzacyjnym STANAG 6001. Celem niniejszej sekcji artykułu jest ilustracja sposobu zawarcia i weryfikacji treści tematycznych ogólnych i specjalistycznych w arkuszach egzaminacyjnych. *Model egzaminu z języka angiel-*

skiego dla poziomu 3 (Ćwierzona, Pawelec, Majchrzak i Kaźmierczak, 2013) specyfikuje sytuacje komunikacyjne, w jakich osoba, która osiągnęła „level 3" powinna umieć się odnaleźć: „Język wykorzystywany jest w sytuacjach zawodowych i towarzyskich w środowisku wojskowym (np. w sztabie o składzie wielonarodowym, podczas operacji wsparcia pokoju, wielonarodowych ćwiczeń wojskowych lub podczas szkoleń zagranicznych)".

65-minutowa część testu sprawdzająca umiejętność czytania składa się z dwóch zadań i zawiera 20 pytań wielokrotnego wyboru. Wykorzystane są autentyczne teksty z prasy lub Internetu o charakterze informacyjnym i opiniodawczym (artykuły, notatki prasowe, listy do wydawcy, fragmenty literatury popularno-naukowej i literatury faktu, recenzje, ogłoszenia, reklamy), obejmujące pełen zakres tematyczny dotyczący zagadnień wojskowych i ogólnych.

Indonesian authorities suspect that the July 17 suicide bombings of two Jakarta luxury hotels were the work of the terrorist group Jemaah Islamiah, which was responsible for the 2002 Bali attacks that killed 202 people. The blasts were condemned by President Susilo Bambang Yudhoyono, who had kept the group at bay for four years after taking office and was re-elected just nine days earlier.

Jemaah Islamiah ...

a) protested against the president's re-election
b) was held back during the last presidential term
c) claimed responsibility for the recent suicide attacks

Rys. 3: Przykładowe pytanie egzaminacyjne zadania 1 – czytanie (Ćwierzona, Pawelec, Majchrzak i Kaźmierczak, 2013).

40-minutowa część testu sprawdzająca umiejętność słuchania składa się z 3 zadań i zawiera 20 pytań (wielokrotnego wyboru oraz sporządzanie notatek). Wykorzystane są tu autentyczne nagrania radiowe (wiadomości, wywiady, reportaże z dialogami) oraz nagrania studyjne (odprawa wojskowa), obejmujące swym zakresem pełen zakres tematyczny dotyczący zagadnień wojskowych i ogólnych.

You are going to listen to an officer giving a briefing. You will hear the briefing twice. Complete the notes by putting short phrases into the boxes.

There will now be a pause of 40 seconds to allow you to look at the notes.

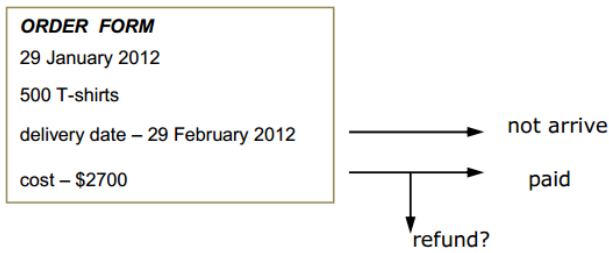
15. The scale of the nearest Joint Warrior exercise will be enlarged by adding ...

16. Inexperienced soldiers have to go through ...

Rys. 4. Przykładowe pytania egzaminacyjne zadania 3 – słuchanie (Ćwierzona, Pawelec, Majchrzak i Kaźmierczak, 2013).

90-minutowa część testu sprawdzająca umiejętność pisania składa się z dwóch zadań. Zadanie 1 polega na napisaniu dwóch rodzajów tekstów (A. listu formalnego z wykorzystaniem podanych informacji oraz B. formalnej notatki służbowej, która może być związania z listem z części A). Zadanie drugie polega na napisaniu sprawozdania.

You have ordered T-shirts for your battalion from a private company. They still have not been delivered. Write a letter of complaint to the manufacturer. Write about ***100 – 120 words.*** *Remember not to copy the exact phrasing of the task instructions! Otherwise, you will be penalised.*



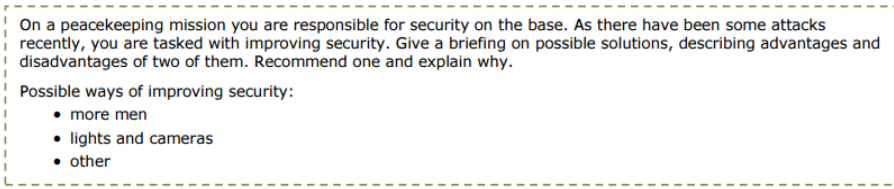
NOTES:

- talked to Sales Rep. John Jones – delivery March 8
- T-shirts still not here

Rys. 5: Przykładowe zadanie egzaminacyjne 1, część A – pisanie (Ćwierzona, Pawelec, Majchrzak i Kaźmierczak, 2013).

Około 25-minutowa część testu sprawdzająca umiejętność mówienia składa się z dwóch zadań i obejmuje tematy tak ogólne jak zawodowe: *briefing* (3-4 minutowy monolog z wykorzystaniem podanych informacji) oraz

komentowanie; rozmowa na temat zagadnienia podanego na bilecie egzaminacyjnym oraz odpowiadanie na pytania egzaminatora, które są tematycznym rozwinięciem biletu.


On a peacekeeping mission you are responsible for security on the base. As there have been some attacks recently, you are tasked with improving security. Give a briefing on possible solutions, describing advantages and disadvantages of two of them. Recommend one and explain why.

Possible ways of improving security:

- more men
- lights and cameras
- other

Rys. 6: Przykładowy zadanie egzaminacyjne z *briefingu* – mówienie (Ćwierzona, Pawelec, Majchrzak i Kaźmierczak, 2013).

Uznać należy, że arkusze Centralnej Komisji Egzaminacyjnej Języków Obcych MON są zgodne z normami STANAG 6001, jednak gdy spojrzeć na materiały certyfikacyjne bardziej krytycznym okiem okazuje się, że są one stosunkowo ostrożne w stosowaniu terminologii wojskowej. Zdaniem Romaniuka (2005), egzaminy CKEJO MON egzekwują leksykę militarną jedynie w bardzo ogólnie rozumianych sytuacjach wojskowych występujących w tekstach źródłowych przeznaczonych dla wykształconego użytkownika języka, niekoniecznie z przeszkoleniem żołnierskim.

7. Uwagi końcowe oraz implikacje dydaktyczne

Kształcenie językowe w Siłach Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej jest zorganizowane i zinstytucjonalizowane, jednak wymagałoby głębszego przemyślenia. Wciąż pozostaje pytanie, kto w praktyce jest predysponowany do prowadzenia zajęć z terminologii wojskowo-specjalistycznej? Lektorzy cywilni, często nierozumiejący precyzyjnej terminologii militarnej w języku ojczystym, nie są do takiej pracy wystarczająco przygotowani, a to oni w dużej mierze stanowią ciało pedagogiczne kształcące polskie szeregi. Romaniuk (2005) uważa, że nauczycieli języka wojskowo-specjalistycznego należy poszukiwać wyłącznie wśród kadry zawodowej lub byłej kadry zawodowej posiadającej biegłą znajomość języka. Istotą doskonalenia Armii nie jest bowiem kształcenie językowe polegające na zagłębianiu się w coraz bardziej skomplikowane struktury języka, ale na wzbogacaniu zasobu pojęć i zwrotów funkcjonujących w typowych sytuacjach ich użycia stosownie do potrzeb służbowych kursantów.

Obecnie żołnierze uczą się w zasadzie języka ogólnego, z uwzględnieniem specjalistycznego słownictwa i aktów komunikacyjnych właściwych dla interesujących ich kontekstów użycia języka obcego w bardzo wąskim zakresie.

Treści tematyczne/programowe uważam za niedostatecznie przystosowane do realnych potrzeb uczących się. Wziąwszy pod uwagę mnogość rodzajów sił zbrojnych, taktyki i logistyki, celowym wydaje się wyodrębnienie w języku wojskowym pojęcia terminologii ogólnowojskowej, wspólnej dla rodzajów wojsk i służb oraz terminologii wojskowo-specjalistycznej (Romaniuk, 2005). Tematy specjalistyczne zaproponowane w STANAG 6001 mogłyby stanowić krąg ogólnowojskowy[3], natomiast poszczególne rodzaje sił zbrojnych[4] wymagają opracowania precyzyjnych treści, odpowiednio skierowanych do:

- Wojsk Lądowych:
  - Wojsk Pancernych i Zmechanizowanych,
  - Wojsk Aeromobilnych.
  - Wojsk Rakietowych i Artylerii,
  - Wojsk Łączności i Informatyki,
  - Wojsk Obrony Przeciwlotniczej,
  - Wojsk Chemicznych,
  - Wojsk Inżynieryjnych,
  - Wojsk Rozpoznania i Walki Elektrotechnicznej;
- Sił Powietrznych:
  - Wojsk Lotniczych,
  - Wojsk Obrony Przeciwlotniczej,
  - Wojsk Radiotechnicznych;
- Marynarki Wojennej, z wyróżnieniem:
  - Brygady Lotnictwa Marynarki Wojennej,
  - Biura Hydrograficznego Marynarki Wojennej wraz z Dywizjonem Zabezpieczenia Hydrograficznego Marynarki Wojennej;
- Wojsk Specjalnych:
  - Jednostki Wojskowej Komandosów,
  - Jednostki Wojskowej GROM,
  - Jednostki Wojskowej FORMOZA,
  - Jednostki Wojskowej NIL,
  - Jednostki Wojskowej AGAT;
- Żandarmerii Wojskowej.

Wyżej zaproponowany podział wymaga zorganizowania wieloetapowego systemu doskonalenia językowego w Siłach Zbrojnych RP. Każdy żoł-

[3] Z uwagi na specyfikę Narodowych Sił Rezerwowych, początkowy etap kształcenia językowego mógłby ograniczyć się do nauczania języka obcego ogólnego oraz terminologii ogólnowojskowej.

[4] Logistyka oraz taktyka i sztuka operacyjna powinny być ujęte odrębnie i stanowić doskonalące kursy językowe.

nierz powinien przejść kurs języka obcego ogólnego z elementami terminologii ogólnowojskowej, a następnie zapoznać się z terminologią wojskową-specjalistyczną dla odpowiedniej struktury WP, pogłębiając jej znajomość na kolejnych stopniach kursów doskonalących. Doskonalenie języka obcego w SZRP mogłoby zatem przyjąć cechy kształcenia ustawicznego, z uwzględnieniem e-learningu podczas pełnienia służby zagranicą.

Konieczność wstępnego kursy języka obcego ogólnego motywuję przekonaniem, że specjalistyczny język wojskowy nie jest kompletny sam w sobie, jest ściśle związany z językiem ogólnym, będąc jakoby jego rozszerzeniem – głównie w sferze leksykalnej. Charakterystyczne dla języków specjalistycznych jest to, że ich fonemiki, grafemiki, morfemiki i gramatyki pokrywają się językiem ogólnym, natomiast ich składy leksykalne pokrywają się tylko częściowo (Grucza, 2013).

Reasumując, kształcenie językowe Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej powinno stanowić nieodłączny element permanentnego doskonalenia zawodowego kadry Wojska Polskiego. Moim zdaniem, uszczegółowienie specjalistycznych kręgów tematycznych oraz etapowość to klucze do sukcesu w nauczaniu języka obcego dla celów wojskowych. Podzielam przy tym pogląd Gruczy (2013), że szeroko rozumiana lingwistyka języków specjalistycznych musi włączyć w obręb swoich zainteresowań odpowiednie zagadnienia glottodydaktyczne.

BIBLIOGRAFIA

Ćwierzona, D., Pawelec, E., Majchrzak, A., i M. Kaźmierczak. 2013. Model egzaminu z języka angielskiego Poziom 3 wg STANAG 6001. Specyfikacje i egzamin przykładowy. Łódź: Centralna Komisja Egzaminacyjna Języków Obcych Ministerstwa Obrony Narodowej http://www.wsnjo.wp.mil.pl/plik/file/Do_pobrania_-_Mat._Egzaminacyjne/Modele/L3_Model_Exam_2013.pdf DW 28.08.2013.

Decyzja nr 501/MON Ministra Obrony Narodowej z dnia 29 grudnia 2010 r. w sprawie kształcenia i egzaminowania ze znajomości języków obcych w resorcie obrony narodowej http://www.wsnjo.wp.mil.pl/plik/file/Do_pobrania_-_Dokumenty_i_Programy/decyzja_501_z_29-12-2010.pdf DW 25.08.2013.

Departament Nauki i Szkolnictwa Wyższego http://www.dnisw.mon.gov.pl DW 26.08.2013

Grucza, S. 2009. „Kategoryzacja języków (specjalistycznych) w świetle antropocentrycznej teorii języków ludzkich" (w) Komunikacja specjalistyczna. Tom II. Specyfika języków specjalistycznych. Warszawa: Uniwersytet Warszawski: 15-30.

Grucza, S. 2013. Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej Uniwersytetu Warszawskiego.

Marciniak, S. 1987. Język wojskowy. Warszawa: Wyd. Ministerstwa Obrony Narodowej.

Mazurek, Z. 2003. „Współczesne zjawiska zachodzące w terminologii wojskowej" (w) Terminologia wojskowa. Stan aktualny i kierunki rozwoju (p.k. Terminologia 1). Warszawa: AON: 43-51.

Porozumienie standaryzacyjne STANAG 6001 – Edycja 3 – tekst angielski http://www.wsnjo.wp.mil.pl/plik/file/Do_pobrania_-_Dokumenty_i_Programy/Porozumienie_standaryzacyjne_STANAG_6001_edycja_3_angielski.pdf DW 26.08.2013.

Porozumienie standaryzacyjne STANAG 6001 – tekst polski http://www.wsnjo.wp.mil.pl/plik/file/Do_pobrania_-_Dokumenty_i_Programy/Porozumienie_standaryzacyjne_STANAG_6001_edycja1.pdf DW 26.08.2013.

Ramowy program nauczania języka angielskiego w Siłach Zbrojnych Edycja III /poziomy 1-3 wg STANAG 6001/ w opracowaniu zespołu autorskiego WSNJO obowiązujący od 5 listo pana 2009 r. http://www.wsnjo.wp.mil.pl/plik/file/Do_pobrania_-_Dokumenty_i_Programy/ramowy_program_nauczania_jezyka_angielskiego_2009.pdf DW 28.8.2013.

Romaniuk, A. 2005. „Doskonalenie znajomości obcojęzycznej terminologii wojskowej" (w) Przegląd Wojsk Lądowych 11/2005: http://www.wsnjo.wp.mil.pl/pl/94.html DW 25.08.2013.

Siekierka, S. M. 2008. „Profil osobowy w nauczaniu języka obcego" (w) Kwartalnik Bellona 4/2008. Ministerstwo Obrony Narodowej: 122-127.

Trojanowska, E. 2011. Plany kształcenia i egzaminowania ze znajomości języków obcych w resorcie Obrony Narodowej na rok 2012. Warszawa: Departament Nauki i Szkolnictwa Wojskowego Ministerstwa Obrony Narodowej http://www.dnisw.mon.gov.pl/plik/file/Kursy_jezykowe/plan_2012_komplet.pdf DW 28.08.2013.

Wojnicki, S. 1991. Nauczanie języków obcych do celów zawodowych. Warszawa: WP.

Wojskowe Studium Nauczania Języków Obcych http://www.wsnjo.wp.mil.pl DW 26.08.2013.

TABLE OF CONTENTS

INTRODUCTION: Magdalena Sowa 97

ARTICLES

1. Elżbieta Danuta Lesiak-Bielawska – *The role of needs analysis and course evaluation in teaching Language for Specific Purposes (LSP)* 99
2. Anna Czura – *PluriMobil – teaching resources supporting mobility in secondary vocational education* 113
3. Edyta Olejarczuk – *A questionnaire containing a CALL component for students of ESP – pilot study results* 127
4. Krystyna Droździał-Szelest, Liliana Szczuka-Dorna – *Students' perceptions of Content and Language Integrated Learning at selected technical universities in Poland* 149
5. Hadrian Lankiewicz – *EAP and academic discourse: Mediating elaborated code in content learning* 169
6. Werona Król-Gierat – *Adequacy of language education in the Polish Armed Forces for the real learners' needs* 187

DEKLARACJA CZŁONKOWSKA

Niniejszym proszę o przyjęcie mnie w poczet członków
POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

nazwisko .....

imię .....

tytuł, stopień naukowy .....

adres do korespondencji .....

miejsce zatrudnienia .....

język nauczany .....

rok wstąpienia do PTN .....

telefon .....

e-mail .....

Jestem nauczycielem, doktorantem, studentem*

Oświadczam, że:

- znany mi jest Statut PTN i akceptuje jego postanowienia (zob. http://www.poltowneo.org),
- zobowiązuję się do corocznego uiszczania składki członkowskiej,
- wyrażam zgodę/nie wyrażam zgody* na umieszczenie mojego nazwiska na stronie www PTN w Internecie,
- wyrażam zgodę/nie wyrażam zgody* na umieszczenie mojego nazwiska i adresu internetowego na stronie www PTN w Internecie.

* niepotrzebne skreślić

---
data/podpis

Składka członkowska za rok 2013 wynosi 40 zł dla doktorantów i studentów,
60 zł dla pozostałych członków.
Konto PTN: BZWBK o/Turek 36 1090 1229 0000 0001 1331 9397
Wypełnioną deklarację wraz z dowodem wpłaty prosimy przesłać na adres siedziby PTN
(deklarację członkowską można wypełnić na stronie www).
Polskie Towarzystwo Neofilologiczne Zarząd Główny
Collegium Novum UAM
al. Niepodległości 4, pokój 014
61-874 Poznań
adres internetowy: http://www.poltowneo.org