

neofilolog

CZASOPISMO POLSKIEGO
TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO
NR 49/1

Różnice indywidualne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych: konteksty edukacyjne

pod redakcją

Doroty Werbińskiej
i
Adrian Biedroń

Poznań – Słupsk 2017

Redakcja

Urszula Paprocka-Piotrowska (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II) – redaktor naczelny
Anna Jaroszevska (Uniwersytet Warszawski) – redaktor pomocniczy
Małgorzata Jedynak (Uniwersytet Wrocławski) – redaktor pomocniczy
Dorota Werbińska (Akademia Pomorska w Słupsku) – redaktor pomocniczy
Beata Gałań (Uniwersytet Śląski) – sekretarz redakcji
Jolanta Knieja (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej) – sekretarz redakcji
Katarzyna Posiadała (Uniwersytet Warszawski) – sekretarz redakcji

Rada naukowa

Bernhard Brehmer (Universität Greifswald)
Karl-Dieter Bunting (Universität Duisburg)
Anna Cieślicka (Texas A&M International University)
Katarzyna Karpińska-Szaj (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza)
Lidia Lebas-Frączak (Université Clermont Auvergne)
Jan Majer (Uniwersytet Łódzki)
Kazimiera Myczko (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza)
Bonny Norton (University of British Columbia)
Miroslaw Pawlak (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie)
Teresa Siek-Piskozub (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza)
David Singleton (Trinity College)
Freiderikos Valetopoulos (Université de Poitiers)
Steve Walsh (Newcastle University)
Marzena Watorek (Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis)
Halina Wiśła (Uniwersytet Śląski)
Weronika Wilczyńska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza)

Redaktorzy tematyczni

Krystyna Drożdżał-Szelest (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza) – glottodydaktyka/językoznawstwo
Leszek Berezowski (Uniwersytet Wrocławski) – translatoryka
Iwona Janowska (Uniwersytet Jagielloński) – nauczanie języka polskiego jako obcego

Redaktorzy językowi

Camilla Badstübner-Kizik (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza) – język niemiecki
Wolfgang Butzkamm (Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen) – język niemiecki
Sébastien Ducourtiaux (Uniwersytet Warszawski) – język francuski
Melanie Ellis (Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych w Zabrze) – język angielski
Anna Paprocka (Instytut Europy Środkowo-Wschodniej) – język polski

Redaktor statystyczny

Monika Dorota Adamczyk (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II)

Piotr Bajak – redakcja techniczna

Deklaracja o wersji pierwotnej:

wersją pierwotną każdego numeru czasopisma jest wersja drukowana ukazująca się nakładem Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego

Adres redakcji

Urszula Paprocka-Piotrowska
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II
Al. Racławickie 14, 20-950 Lublin
paprocka@kul.pl

Jolanta Knieja
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
ul. Sowińskiego 17, 20-040 Lublin
jolanta.knieja@poczta.umcs.lublin.pl

© Copyright by POLSKIE TOWARZYSTWO NEOFILOLOGICZNE

ISSN 1429-2173

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

SPIS TREŚCI

WPROWADZENIE: Dorota Werbińska, Adriana Biedroń	5
--	---

ARTYKUŁY

1. Hanna Komorowska – <i>Język a tożsamość. Język pierwszy, drugi i obcy a sukcesy i niepowodzenia szkolne</i>	7
2. Monika Janicka – <i>Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na lekcji języka obcego w szkole podstawowej – rola nauczyciela i środowiska szkolnego w realizacji koncepcji inkluzji</i>	25
3. Radosław Kucharczyk – <i>Rola kontekstu społecznego oraz czynników indywidualnych w rozwijaniu kompetencji różnojęzycznej polskich gimnazjalistów</i>	43
4. Melanie Ellis – <i>Inside a rural lower secondary school in Poland: factors affecting learner achievement in English</i>	61
5. Małgorzata Spychała-Wawrzyniak – <i>Uczeń zdolny a udział w olimpiadzie językowej</i>	79
6. Beata Karpeta-Peć – <i>Indywidualizacja nauczania i uczenia się – otwarte formy pracy w gimnazjum oraz w kształceniu akademickim (action research)</i>	95
7. Mariusz Kruk, Joanna Zawodniak – <i>Nuda a praktyczna nauka języka angielskiego</i>	115
8. Mariola Fiema, Iwona Janowska – <i>Analiza wybranych podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego w kontekście edukacji seniorów</i>	133

SPIS TREŚCI W JĘZYKU ANGIELSKIM	153
--	-----

WPROWADZENIE

Tom 49/1 *Neofilologa* jest trzecim tomem studiów teoretycznych i empirycznych poświęconych różnicom indywidualnym w uczeniu się i nauczaniu języków obcych. Jest kontynuacją debaty z tomu pierwszego, poświęconego uczniowi w świetle różnic indywidualnych w uczeniu się, prowadzonej dalej w tomie drugim, który omawia nauczyciela i różnice indywidualne w nauczaniu języka obcego. Zawartość tomu trzeciego *Różnice indywidualne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych. Konteksty nauczania* sytuuje się także w szerokim polu zagadnieniowym. Tym razem nurtują nas konteksty nauczania i ich związek z różnicami indywidualnymi w uczeniu się i nauczaniu języków obcych, a wybrane do tomu artykuły ukazują rozległość zagadnienia i różne perspektywy jego interpretacji.

Tom otwiera studium **Hanny Komorowskiej**: „Język a tożsamość. Język pierwszy, drugi i obcy a sukcesy i niepowodzenia szkolne”. Autorka skupia uwagę na związkach pomiędzy tożsamością narodową/ etniczną a językami używanymi w kontekście szkolnym. Ten ważny esej prowokuje do zastanowienia się, jak bardzo stereotypowe myślenie na temat innych społeczności odciska piętno na postrzeganiu i organizowaniu procesu nauczania i uczenia się języków.

Następne artykuły to badania empiryczne. Dotyczą kwestii różnic indywidualnych uczniów i zróżnicowania nauczania języka obcego na różnych szczeblach edukacji. W swoim studium, **Monika Janicka** („Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na lekcji języka obcego w szkole podstawowej – rola nauczyciela i środowiska szkolnego w realizacji koncepcji inkluzji”) zastanawia się, jakie powinny być role nauczyciela i środowiska szkolnego podczas realizacji koncepcji inkluzji w szkole podstawowej.

Badaniom różnic indywidualnych w szkole gimnazjalnej poświęcone są kolejne dwa artykuły. **Radosław Kucharczyk** („Rola kontekstu społecznego oraz czynników indywidualnych w rozwijaniu kompetencji różnojęzycznej polskich gimnazjalistów”) analizuje rolę kontekstu społecznego w rozwijaniu kompetencji różnojęzycznej polskich gimnazjalistów, głównie w Warszawie, zaś **Melanie Ellis** („Inside a rural lower secondary school in Poland: factors affecting learner achievement”) kontynuuje wątek roli kontekstu społecznego w odniesieniu do różnic indywidualnych uczniów w nauce języka angielskiego w małym gimnazjum wiejskim.

Kolejne trzy artykuły dotyczą studiów empirycznych młodzieży starszej i młodych dorosłych. **Małgorzata Spychała-Wawrzyniak** („Uczeń zdolny a udział w olimpiadzie językowej”) odsłania kulisy przygotowania młodzieży licealnej do Olimpiady Języka Hiszpańskiego, zaś przedmiotem rozważań **Beaty Karpety-Peć** („Indywidualizacja nauczania i uczenia się – otwarte formy pracy w gimnazjum oraz w kształceniu akademickim (*action research*)”) jest analiza porównawcza postrzegania otwartych form pracy na lekcjach języka niemieckiego przez młodzież ponadgimnazjalną i studentów filologii germańskiej. Z kolei, studia filologiczne i nauczanie praktycznego języka angielskiego stanowią kontekst, w którym **Mariusz Kruk** i **Joanna Zawodniak** („Nuda a praktyczna nauka języka angielskiego”) badają zjawisko nudy. Jest to nowy aspekt różnicujący uczących się języka obcego, rzadko podejmowany w badaniach glottodydaktycznych.

Całość kończy artykuł **Marioli Fiemy** i **Iwony Janowskiej** („Analiza wybranych podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego w kontekście edukacji seniorów”), w którym Autorki piszą o podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego w kontekście edukacji seniorów. Obok informacji dotyczących specyfiki nauczania uczniów w późnej dorosłości, omówienie siedmiu podręczników w oparciu o dołączoną do artykułu siatkę analizy podręcznika ma niewątpliwie walory praktyczne.

Już z tego krótkiego omówienia widać złożoność kontekstów i wielość zagadnień związanych z różnicami indywidualnymi w uczeniu się i nauczaniu języka obcego w danym kontekście społecznym, w tym edukacyjnym. Teksty, tworzące tom trzeci, ukazują nowe doświadczenia i nowe obszary namysłu nad różnorodnością w nauczaniu i uczeniu się języków.

Naszym zamiarem było zainicjowanie dyskusji nad różnymi aspektami różnic indywidualnych, uwzględniających analizy czynników poznawczych i osobowościowych, związków pomiędzy wiekiem uczących się a sukcesem w nauce języka obcego, uczenia się języka przez uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi czy opracowań dotyczących różnic występujących wśród nauczycieli języków obcych wpływających na ich działania dydaktyczne. Wszystkie wymienione zagadnienia znalazły odzwierciedlenie w artykułach zaprezentowanych w trzech tomach *Neofilologa*, opublikowanego po konferencji PTN w Słupsku. Dlatego mamy nadzieję, że lektura tomów stanie się inspiracją dla czytelników, zarówno badaczy zagadnień związanych z różnicami indywidualnymi, jak i innych nauczycieli akademickich, nauczycieli ze szkół i studentów.

Dorota Werbińska
Adriana Biedroń

Hanna Komorowska

SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny
hannakomo@data.pl

JĘZYK A TOŻSAMOŚĆ. JĘZYK PIERWSZY, DRUGI I OBCY A SUKCESY I NIEPOWODZENIA SZKOLNE

Language and identity. First, second and foreign language and success at school

The article investigates relationships between national/ ethnic identity and languages used in the school context. The impact of imposed, attributed, regained and selected identities on first and second language proficiency is analyzed on numerous examples drawn from the areas of history, literature and culture. Approaches to bi-and monolingualism and bi-and monoculturalism are then presented with special emphasis on the role of stereotypes. Linguistic factors which influence success and failure are discussed vis-à-vis immigration and re-emigration. Attention is given to difficulties encountered by students using restricted L1 codes as well as to problems faced by pupils lacking proficiency in the language of schooling. Implications are sought for language education in the school system.

Keywords: educational attainment, national identity, stereotypes, first language, language of schooling, language teaching, whole school language education

Słowa kluczowe: wyniki nauczania, tożsamość narodowa i etniczna, język pierwszy, język nauki szkolnej, dydaktyka językowa, zintegrowane kształcenie językowe w szkole

1. Wstęp

Zagadnienie tożsamości społecznej, zwanej też zbiorową lub grupową, warte jest uwagi teraz, gdy w naukach humanistycznych, gdzie od dawna uwagę badaczy

przykuwają głównie czynniki psychologiczne, widoczny jest wyraźnie zwrot socjologiczny, skłaniający do uwzględniania czynników środowiskowych.

W kwestiach edukacyjnych potrzeba głębszej analizy czynników tego rodzaju jest tym większa, że stale przybiera na sile zjawisko migracji. Szacuje się, że dziś nawet już co siódmy obywatel Europy mówi językiem mniejszości (Simonides, 2014). Wielość tych języków, funkcjonujących niekiedy na niezbyt dużym terytorium, jest zadziwiająca. Badania sześciu dużych miast europejskich – Hamburga, Göteborga, Madrytu, Lyonu, Hagi i Brukseli – wykazały od 50 do 90 języków obecnych mieszkańców tych miast (Extra i Yağmur, 2004). W samym Sheffield stwierdzono funkcjonowanie 91 języków tylko wśród dzieci szkół podstawowych (Reynolds, 2008). Z tej przyczyny miasto to, w celu opracowania strategii radzenia sobie z wielojęzycznością, zamówiło w Radzie Europy oddzielny raport przygotowywany wspólnie przez lokalnych ekspertów i przedstawicieli Wydziału Polityki Językowej w Strasburgu, choć zazwyczaj czynią to tylko państwa członkowskie. Znane już dość powszechnie badanie szkolnictwa w 22 spośród wszystkich krajów Unii Europejskiej, prowadzone w ramach często cytowanego projektu VALEUR, wykazało 458 języków ojczystych używanych przez uczniów (McPake i Tinsley, 2007). Oznacza to, że wszyscy ci uczniowie są co najmniej dwujęzyczni, wielu z nich zaś – o ile pochodzą ze związków partnerskich lub małżeńskich, w których używa się dwu różnych języków etnicznych lub jeśli przebywali dłużej w kraju tymczasowego osiedlenia, zanim dotarli do kraju docelowego – to osoby o obszerniejszych konstelacjach językowych, przynajmniej trójjęzyczne, często wręcz wielojęzyczne. Dotyczy to też Polaków – ich liczba w Wielkiej Brytanii to 950 000 zarejestrowanych osób, a w Niemczech 700 000, przy czym liczby te faktyczne są znacznie wyższe. Uderza to, gdy pomyślimy, że nasza Wielka Emigracja w XIX wieku sięgała co najwyżej 15 000 osób. W dobie powszechności edukacji istotne jest więc poczucie tożsamości zbiorowej, narodowej lub etnicznej migrantów i wpływ tego poczucia na biegłość w języku nauki szkolnej i w konsekwencji na efekty kształcenia.

W obszarze glottodydaktyki rozważa się jednak przede wszystkim rolę zmiennych indywidualnych, związanych z osobą uczącego się. Najczęściej analizuje się czynniki takie jak wiek lub płeć, a także kwestie osobowościowe, takie jak introwersja czy ekstrawersja, motywacja, lęk językowy, jak również innego rodzaju zmienne, takie jak na przykład style i strategie uczenia się. Poza analizą pozostaje w większości przypadków interesująca nas tu problematyka tożsamości zbiorowej, jest ona bowiem przypisywana domenie socjologii lub psychologii społecznej. Kwestie tożsamości poruszane są w glottodydaktyce właściwie jedynie wówczas, gdy bada się zagadnienia dotyczące zjawiska dwukulturowości i dwujęzyczności (Hemmi, 2014). Spójrzmy na ten aspekt nieco uważniej.

2. Tożsamość społeczna

Dotykające tożsamości społecznej rozważania na temat dwukulturowości odnoszą się do tożsamości kulturowej, związanej z tradycją, dziedzictwem i stylem życia. Dwukulturowość postrzegana jest przy tym często w znacznym uproszczeniu jako korelat dwujęzyczności, podczas gdy – jak stwierdza specjalista w tej dziedzinie François Grosjean – istnieje wiele przypadków osób monolingwalnych, a jednak dwukulturowych, gdyż podtrzymują one tradycje i style życia społeczności nieużywającej już swego etnicznego języka. Istnieje też wiele przypadków osób dwujęzycznych, ale monokulturowych, i to niekoniecznie w obrębie kultury swego języka dominującego, przy czym oczywiście wiele jest też osób monolingwalnych i monokulturowych oraz bilingwalnych i biculturowych (Grosjean, 2015). Kulturowość może, ale nie musi wiązać się z tożsamością społeczną.

Jak jednak rozumieć pojęcia takie jak owa tożsamość społeczna, określana również jako tożsamość zbiorowa lub grupowa? Tajfel jako pierwszy zdefiniował ją jako wiedzę o swej przynależności do pewnej grupy społecznej, która połączona jest z poczuciem znaczenia i wartości tej przynależności (Tajfel, 1972), co dało początek społecznej teorii tożsamości (*social identity theory – SIT*) (Tajfel i Turner, 1986). Friedman uważa, że jest to przypisanie danej grupie pewnego zestawu cech, a tożsamość społeczna to w istocie pojęcie zawierające w sobie wiele pomniejszych tożsamości grupowych, takich jak na przykład tożsamość płciowa, zawodowa, narodowa czy etniczna (Friedman, 1994). Dwie ostatnie z tu wymienionych mają często odniesienia geograficzne, wzmacniane przez politykę (Bauman, 2004), dają więc w efekcie „społeczności wyobrażone” (*imagined communities*) o swoistych imaginariach (Anderson, 1991; Leder, 2014). Tożsamość społeczna / grupowa to pewien system odpowiedzialny za tworzenie poczucia spójności i nadawanie znaczenia własnemu życiu w relacji z innymi, stąd znacząca jej rola w autowaloryzacji (Singer i Blagov, 2004).

Tożsamość społeczna bywa jednak wewnętrznie zróżnicowana: jako czynniki składowe wymienia się tu *tożsamość indywidualną*, na którą składają się cechy zinternalizowane przez jednostkę jako cechy grupy, do której owa jednostka przynależy; *tożsamość relacyjną* związaną ze sposobami funkcjonowania z innymi członkami grup, a także *tożsamość kolektywną*, zakładającą działanie na rzecz grupy (Brewer, 2001).

Elementem tożsamości społecznej bywa też tożsamość kulturowa, niekiedy traktowana – nie zawsze słusznie – jako synonim etniczności. Jest to pojęcie kontrowersyjne, choć nie budzą wątpliwości przynajmniej dwie jego cechy – ciągłość i odrębność (Brubaker, 2006). Tożsamość kulturowa określana bywa, jak powiedziano wyżej, zazwyczaj poprzez tradycję i styl życia, przybliżają

ją jednak również tak zwane wartości rdzenne, kluczowe dla danej zbiorowości (*core values*). Wartości te korelują z tempem dobrowolnej lub wymuszonej asymilacji. I tak na przykład wietnamska tożsamość kulturowa określana jest przez samych Wietnamczyków poprzez cztery pojęcia: ojczyzna, rodzina, profil i los człowieka (Nguyen, 2014), zaś w australijskich badaniach Włosi wymieniali jako swoje wartości rdzenne rodzinę, religię i język, zaś Żydzi – religię, dziedzictwo i poczucie wspólnej historii (Hamers i Blanc, 2000/1989; Smolicz, 1984).

Tożsamość narodowa, etniczna jest zazwyczaj wiązana z regionem geograficznym, ale przy braku państwowości, na przykład z powodów politycznych, wiąże się ją z historią i postawami oraz przekonaniami grup ludzkich, ich wartościami i tradycją, dlatego właśnie tak często bywa utożsamiana z tożsamością kulturową (Jenks, 2016).

Etniczność ma swój wymiar przestrzenny, geograficzny, ale ma też wymiar czasowy, którego elementem jest pamięć retroaktywna, działająca w kierunku przeszłości, ale też pamięć proaktywna, związana z projekcją, a więc odnosząca się do pamiętania o przyszłych działaniach i celach.

Tożsamość grupowa bywa *aktywna* i *uśpiona / latentna*, co widać w kolejnych pokoleniach imigrantów – zazwyczaj w pierwszym pokoleniu jest ona aktywna, w drugim latentna, aktywizuje się zaś ponownie w trzecim pokoleniu. Tożsamość kulturowa, etniczna bywa zazwyczaj dość trwała lub względnie trwała jako tożsamość zbiorowa, podczas gdy tożsamość indywidualna – jednostkowe poczucie Ja – bywa chwilowa i zmienna, może bowiem wiązać się z Ja roboczym. Zmiana sytuacji społecznej i politycznej oraz osobnicze reakcje na te zmiany mogą jednak dać efekt odwrotny, kiedy to tożsamość indywidualna okaże się trwalsza, zaś poczucie przynależności jednostki do danej grupy społecznej czy narodowościowej może ulec drastycznej zmianie.

Jak zatem ma się tożsamość zbiorowa do tożsamości jednostkowej, a ta z kolei do języka? Spójrzmy przede wszystkim na ten aspekt tożsamości zbiorowej, którym jest tożsamość narodowa lub etniczna.

3. Tożsamość a język

Aczkolwiek język odgrywa zawsze rolę niezwykle ważną (Bourdieu, 1982/1991) i bywa uważany za wskaźnik tożsamości, to nie jest on wskaźnikiem ani jedynym, ani nawet najważniejszym, a w każdym razie nie zawsze jest czynnikiem konstytutywnym, determinującym na stałe tożsamość narodową czy etniczną (Stoicheva, 2015). W niektórych sytuacjach język utrzymuje się jako wyznacznik tożsamości narodowej nawet w przypadku braku państwowości, czego dowodem jest tożsamość polska związana z językiem podczas długiego okresu zaborów. W innych – szczególnie wskutek długoletniej opresji – język nie

determinuje tożsamości, czego przykładem są osoby zdecydowanie deklarujące swą ukraińską tożsamość, ale rozmawiające w domu po rosyjsku, czy prawnuki polskich zesańców do Kazachstanu, czujące się Polakami, ale mówiące już tylko po rosyjsku. Jeśli teren długoletniego przebywania na wygnaniu jest wielojęzyczny, wtedy wybory językowe i kulturowe w ogóle nie są wyznacznikiem tożsamości, która przybiera różne formy, jak to się działo np. w dobrze zbadanej sytuacji Żydów w monarchii austro-węgierskiej przed I wojną światową (Kłańska, 2000). W jeszcze innych – głównie w sytuacji konfliktów i wojen (May, 2015) – następuje gwałtowny podział języków, czego dobitnym przykładem są losy serbo-chorwackiego, dziś dwu różnych języków (Bugarski, 2001; Oczkova, 2002), co niekiedy owocuje nawet wrogością, gdy cudzoziemiec użyje po prostu dawnego synonimu, teraz zaś wyrazu z języka odmiennego niż ten, na którego terenie w danym momencie przebywa. Pisz o tym interesująco Piotr Oczko, tłumacz książki *Dzika Europa. Bałkany w oczach zachodnich podróżników*, dzieła znanego słoweńskiego etnologa, profesora Božidara Jezernika z Uniwersytetu w Lublanie. Oczko, który przed konfliktami lat 90. spędził wiele czasu na Bałkanach i mówił płynnie po serbo-chorwacku, kilka lat temu, będąc w Chorwacji, przeprosił kogoś w autobusie słowem „izwinite”, niegdyś stosowanym wymiennie z „oprosite”, teraz jednak uważanym za serbskie, i naraził się na gniew pasażerów, którzy uznali go za wrogiego sobie Serba, bo w tej sytuacji powiedzieliby oni teraz w Chorwacji, dla odróżnienia się od Serbów, już tylko „oprosite” (Oczko, 2013: 252). Spory ideologiczne, niekiedy, choć na szczęście nie zawsze prowadzące do wojen domowych, powodują, jak widać, zmiany języka, a bywa, że także zmiany tożsamości narodowej i etnicznej. Przykładem służyć tu może laureat Nagrody Nobla za rok 1961 Ivo Andrić (1892-1975), autor słynnego *Mostu na Drinie*, urodzony w Bośni w chorwackiej rodzinie katolickiej, ale pod koniec życia piszący nie po chorwacku, ale po serbsku, choć działo się to na długo przed konfliktami zbrojnymi, czyli w tak zwanych spokojnych czasach dawnej Jugosławii. Analizę tej sytuacji przedstawia kompetentnie poeta i tłumacz – Julian Kornhauser – w eseju na ten temat (Kornhauser, 2000). Inny przykład to dwukrotny laureat Złotej Palmy w Cannes – Emir Kusturica – reżyser filmu uznanego za najlepszy film Unii Europejskiej w roku 2005 (*Życie jest cudem*), który – urodzony w bośniackim Sarajewie – uznał się za przedstawiciela Serbii i prawosławia, przyjmując na znak zmiany tożsamości imię Nemanja, by uczcić wielkiego księcia serbskiego z XII wieku, później mnicha i świętego w kościele prawosławnym.

Często istotną rolę w procesie tworzenia się poczucia tożsamości odgrywa nie tyle język, ile przestrzeń społeczna. Próby zlokalizowania tożsamości ponad nią nie okazały się sukcesem, czego przykładem jest transnarodowa tożsamość, której próbę podjęło zaprojektowane przez Ludwika Zamenhofa esperanto

(Lieberman, 1976). Szczególnie znaczący jest – jak twierdzi socjolog i kulturoznawca Aleksander Wallis – użytkowany przez daną zbiorowość teren, „z którym wiąże ona system wiedzy, wyobrażeń, wartości i reguł zachowania, dzięki którym identyfikuje się najpełniej z tym właśnie obszarem” (Wallis, 1990: 26), a to wytwarza więź między jednostkami owej zbiorowości. Jak z kolei pisze językoznawca, Stanisław Puppel, tożsamość jednostki można określić jako „złożoną z zachowanego w pamięci obrazu własnego miejsca w świecie, zrozumienia dla historii i tradycji, także przywiązania do języka zarówno »większego« (narodowego), jak i »mniejszego« (np. dialektu, gwary)” (Puppel, 2009: 103). Związek tożsamości jednostkowej ze zbiorowością, jej obszarem i kulturą oraz jego dynamiczny i dialogiczny charakter podkreśla też wielu psychologów i socjologów (Hermans, 2001; König, 2009).

W kwestii tożsamości etnicznej i jej związków z przestrzenią szczególnie interesujące są pogranicza. Dwu- i wielojęzyczność pojawia się najczęściej na tych właśnie obszarach, definiowanych jako tereny znajdujące się po obu stronach granic. Niekiedy są to granice mentalne wynikające z podziałów językowych, religijnych czy historycznych, co okazuje się szczególnie istotne, gdy mówimy o różnorodnych formach przetrwania grup wykorzenionych. Niekiedy są to granice wyznaczone geograficznie przez rzeki lub łańcuchy górskie. Niekiedy wreszcie są to granice państwowe, choć bywają to także granice dawne, już nieistniejące, ale zachowane w pamięci miejscowej ludności (Chlebda, 2014; Opióła, 2014). Ich rola postrzegana jest różnie przez różne osoby i różne grupy społeczne. Smart i Smart (2008, 2012) używają metafory znaków przestankowych, aby ukazać subiektywne znaczenia granic, i stwierdzają, że dla niektórych stanowią kropkę uniemożliwiającą dalszy ruch, dla innych są średnikiem, który ukazuje niezbędność wiz i zezwoleń na pracę, dla jeszcze innych zdają się zaś zaledwie przecinkiem, lekko zwalniającym zaplanowaną formę mobilności.

Pogranicze jest najczęściej definiowane jako teren zamieszkały przez przynajmniej dwie grupy, na którym – wskutek długotrwałych interakcji – utworzyła się nowa społeczność. Zważywszy na perspektywę zarówno geograficzną, jak i interakcyjną (Czepil i Opióła, 2013; Nikitorowicz, 1995), tego rodzaju pogranicze może przybrać formę wewnętrzną, kiedy to obie grupy zamieszkują w tym samym państwie, ale może też przybrać formę zewnętrzną, kiedy to zamieszkują one po obu stronach granicy państwowej (Sadowski, 2008: 18-19). Forma wewnętrzna powstaje wskutek migracji, osiedlania się różnych grup w różnych etapach historii regionu i w efekcie długotrwałego mieszania się grup. Forma zewnętrzna jest łatwiejsza do zdefiniowania, gdyż wiąże się z administracyjną granicą państwową.

Języki obu grup ludnościowych pogranicza określanego tu jako pogranicze zewnętrzne, a więc używane przez społeczność po obu stronach granicy, nie zawsze

traktowane są jednakowo. Podobne traktowanie widać na przykład na pograniczu Francji i Belgii, ale trudno powiedzieć, iż istnieje symetria w takim traktowaniu języka na pograniczu Francji i Włoch (*European Union*, 2002; Palomero, 2007).

Szczególne problemy językowe zaobserwować można u osób, które pojawiają się na tych terenach jako imigranci. Do dwu- lub trójjęzyczności wynikającej z trybu osiedlania się i różnic pomiędzy językiem oficjalnym a językami etnicznymi dochodzi jeszcze wielość języków pogranicza z ich lokalnymi dialektami. Powoduje to spotęgowane trudności językowe nowo przybyłych, a w wyniku trudności językowych – także trudne do pokonania przeszkody w realizacji programu nauczania (Cummins, 2008).

Szczególne interesujące jest więc to, jak na tego rodzaju specyficznych obszarach powstaje i kształtuje się indywidualna i społeczna pamięć, a także jak wraz z nią kształtuje się tożsamość. Świadomość i pamięć społeczna to cechy pogranicza, gdzie grupy niekiedy zachowują własną tożsamość i określają się nawzajem poprzez swą odrębność, a niekiedy ulegają gwałtownym przeobrażeniom, na przykład na terenach podlegających zmianom władzy i państwowości (Wilson i Donnan, 2012), a te na pogranicznych obszarach bywają częste i dramatyczne.

Jak pisze Piotr Brysacz: „Babcia Łódzia była z Pogranicza. Przed wojną pobierała nauki w trzech kresowych miastach (w Grodnie, Wilnie i w Suwałkach), a po wojnie dowiedziała się, że to trzy odrębne państwa” (Brysacz, 2013: 10). W literaturze obrazowo przedstawia to Sławomir Mrożek w sztuce *Dom na granicy* (Mrożek, 1964/1997), kiedy to posesję przedziela nagle granica państwowa, ingerując w prywatne życie mieszkającej w nim rodziny – sytuacja pod naszą szerokością geograficzną bynajmniej nie tak znów abstrakcyjna.

Ludzie pogranicza wytwarzają własną, lokalną tożsamość – określając się jako „tutejsi”, co wystawia ich na ogół na znaczne dawki nieufności, a nawet wrogości przedstawicieli państw spierających się o dany teren (Czykwin, 2000). Silnie odczuli to na przykład Mazurzy czy Ślązacy. Fakty i emocje z tym związane trafnie wyraża film i literatura. Los Mazurów pokazał Smarzowski we wstrząsającym filmie *Róża* (Smarzowski, 2011), zaś do losu Ślązaków nawiązał chorwacki pisarz Miljenko Jergović w niedawno wydanej po polsku książce *Wilimowski* (Jergović, 2016).

Autoidentyfikacja poszczególnych grup i ich członków bywa różna, a różne też bywają losy tożsamości. Tożsamość może być narzucona czy nakazana, co pokazuje film Kena Loacha *The Wind that Shakes the Barley* (2006) o narzuceniu tożsamości przez Anglików w Irlandii w latach 1920-1921, ale też przywrócona lub odzyskana, czego przykładem jest polskość Wojciecha Kętrzyńskiego, wieloletniego dyrektora Ossolineum, urodzonego jako Adalbert von Winkler, a niekiedy po prostu wybrana, jak to uczynił węgierskiego pochodzenia przedwojenny konferansjer Fryderyk Járosy, czy początkowo austriacki, potem zaś polski dziennikarz i pisarz Jan Lam. Szczególnie tożsamość oficjalnie narzucona

nie pozostaje na ogół w zgodzie z autoidentyfikacją. Często jednak nie pozostaje z nią w zgodzie także tożsamość, jaką przypisują tym grupom członkowie innych grup, gdyż inne są znaki identyfikacyjne stosowane jako kryterium kategoryzacji, co drastycznie pokazał w Polsce rok 1968. Jak trudne są problemy społeczne i językowe, gdy identyfikacja danej jednostki czy grupy nie pokrywa się z identyfikacją im przypisaną (Howarth, 2002; Schlenker, 2003), widać na przykładzie trudności w tej kwestii nadwołżańskich Niemców przybywających do swej dawnej ojczyzny, czy Polaków z Kazachstanu, traktowanych często tam jako Polacy, tu zaś jako Rosjanie, zatem zawsze jako obcy i inni.

Nawet gdy poczucie identyfikacji jest zgodne z tożsamością przypisywaną przez innych – inne bywają oczekiwania co do preferencji i wyborów w życiu społecznym, a także co do znaków i symboli, również językowych, które miałyby je wyrażać. Przykładem może być tu fakt, iż – pomimo bardzo mocnej autoidentyfikacji społeczności kaszubskiej ze swym językiem – nie ma, jak się okazuje, w tej społeczności pełnej jednomyślności co do roli tablic dwujęzycznych w pejzażu: „Obok aprobaty pojawiały się też głosy sprzeciwu lub obojętność” (Koszko, 2014: 165; Mazurek, 2010), choć spodziewano się pełnego poparcia dla ich instalowania.

We wszystkich omawianych przypadkach tożsamość formuje się lub jest przypisywana w związku z przestrzenią raczej niż w związku z językiem czy religią.

4. Tożsamość – stereotyp – język

Wszelkiej identyfikacji towarzyszy zazwyczaj stereotyp, silnie ujawniający się w języku. Stereotypy zaś mają ogromne znaczenie dla samooceny, a w konsekwencji także dla wyników nauki szkolnej.

Rola stereotypu jest dwuznaczna; radzenie sobie z nowymi sytuacjami zakłada umiejętność tworzenia generalizacji na podstawie stosunkowo skromnej liczby danych, skąd oczywiście blisko do nadmiernego lub nawet nieuprawnionego uogólniania i dalej do petryfikowania się stereotypu. Stereotyp opiera się z reguły na wyostrozonym kontrastowaniu międzygrupowym, formującym prototyp, poprzez który postrzega się jednostki z danej grupy, depersonalizując je jako pozbawione różnicujących cech indywidualnych, a zatem niezwykle podobne do siebie (Hogg et al., 2004).

Jako procedura kognitywna uogólnienie jest zawsze strategią ekonomiczną, a więc w większości przypadków efektywną, torującą drogę do myślenia abstrakcyjnego. Jednak w procesie komunikacji nadmierne, nieuprawnione uogólnienia utrudniają porozumienie, a nawet stanowią jego blokadę. Dzieje się tak, gdyż w toku interakcji pojawiają się sądy etykietujące, atrybucje, także – a nawet przede wszystkim – związane z językiem, na co zwrócono

uwagę już ponad pół wieku temu w badaniach kanadyjskich (Lambert, 1960). Owe etykiety i atrybucje okazują się nie do przyjęcia dla rozmówcy, a to bynajmniej nie ułatwia porozumiewania się. Kontakt umożliwia dopiero dezaktywacja danej atrybucji i dalej jej dezaktualizacja i deautomatyzacja, inaczej mówiąc „rozminowanie” stereotypu. Do takiego pozytywnego etapu może doprowadzić dialog, o ile nie zostanie wcześniej zablokowany negatywnym afektem któregoś z interlokutorów.

Nie zawsze jednak istnieje gotowość do restrukturyzacji stereotypu. Bywa on przecież tworzony celowo jako społeczna i ideologiczna konstrukcja, która poprzez odrębność wzmacnia własne poczucie tożsamości danej grupy społecznej czy etnicznej. Wzmacnia też chętną samoocenę tejże grupy społecznej, zjawisko przekonująco opisane przez Edwarda Saïda w jego słynnej pracy *Orientalism. Western Representations of the Orient* (Saïd, 1978).

Zetknięcie z różnicą wywołuje jedną z typowych reakcji mentalnych – „akceptacji lub wykluczenia, tolerancji lub nienawiści, interioryzacji lub odgraniczenia” (Kałaga, 2004: 5-6), wybór prowadzi więc do określonej grupy zachowań, które symbolizują odgródzenie murem, wojna lub dialog (Kapuściński, 2006: 67). Każda z tych dróg prowadzi do określonego typu komunikacji. Odgródzenie murem daje w efekcie wybór zachowań niewerbalnych – ciszy i dystansu. Wojna na słowa wywołuje efekt spotęgowania językowych etykiet, nadużywanie epitetów, esencjalistyczne szafowanie rzeczownikami (Cichomska i Bilewicz, 2015). Co więcej, skłania rozmówców do znacznie silniejszego zaznaczania swojej tożsamości – np. poprzez regionalną wymowę – niż by to czynili w spokojnej interakcji, co stwierdzono u Walińczyków w angielskich rozmowach, w których przydatność walijskiego była podważana (Bourhis i Giles, 1977; Segalowitz et al., 2010). Dialog z kolei uruchamia umiejętności komunikacyjne z wyższych poziomów biegłości językowej, krótko mówiąc, wymaga lepszej znajomości języka.

Jako że wyraźne różnice są poznawczo łatwiejsze do zauważenia niż drobniejsze odmienności, paradoksalnie łatwiej „rozminowywać” stereotypy, kontaktując się z zupełnie innymi i bardzo odmiennymi społecznościami, kulturami i tradycjami. Trudniej pozbyć się stereotypów i okazać tolerancję w kontakcie z odmiennie myślącymi członkami różnych grup we własnym kraju lub jednostkami ze społeczności pokrewnych. Stąd wielkie wychowawcze znaczenie wymian młodzieżowych i podróży, które pozwalają zrozumieć innych, ale też zrozumieć swoją własną kulturę, w tym także pewne jej odmienności w obrębie własnego kraju. Pokazuje to dobitnie literatura reportażowa (Brysacz, 2013; Kapuściński, 2006; Stasiuk, 2014), ale również dyskurs podróżniczy w tak zwanej literaturze tożsamościowej (Żuchelkowska, 2013).

W nauczaniu języków obcych, ale także w przygotowaniu do mobilności wszelkiego rodzaju, nawet tej najpopularniejszej – turystycznej – zauważyć

można znaczną liczbę odwołań do różnorodnych uogólnień na temat innych społeczności. Obrazy innych grup i społeczeństw odmalowywane są w sposób statyczny, a co więcej – w sposób jednolity, utrudniający zauważanie odmienności w obrębie tych grup. Akcent pada przede wszystkim na różnice pomiędzy grupą nauczaną czy przygotowywaną do wyjazdu a grupą docelową, z którą uczniowie czy słuchacze mają się dopiero zetknąć. Podobieństwa zazwyczaj nie bywają wtedy podkreślane. Prowadzi to do iluzji jednolitości kulturowej społeczeństw, tak zwanego *culturalist approach* (Dervin 2009, 2016), ale też do iluzji scalonej, monolitycznej tożsamości jednostki (*solid identity, unicity of the self*) w procesie określanym jako konsolidacja (*solidification*) (Abdallah-Pretceille, 2003, 2006).

Można by sądzić, że wyjazdy i bliższe kontakty, na przykład turystyczne, zniwansują ten obraz (Kapuściński, 2006). Jednak badania pokazują, że bynajmniej nie zawsze wyjazdy owocują większą uważnością, precyzją obserwacji i analizy, otwartością czy tolerancją (Phipps, 2007). Lepsze efekty osiągnąć można poprzez projekty edukacyjne w przestrzeni realnej i wirtualnej (Szymańska-Czaplak, 2014), co jest szczególnie ważne w regionach wielo- i różnojęzycznych, w tym w rejonach pogranicza.

Ogromną rolę mają tu do odegrania nauczyciele, szczególnie jeśli potrafią wywołać własne wspomnienia z dzieciństwa i młodości i odnieść je do analogicznej sytuacji swoich młodych uczniów (Jalongo i Istenberg, 1995; Msila, 2012), bo – jak pisze Barbara Skarga – tożsamość to proces i topografia doświadczenia (Skarga, 2006: 69).

5. Tożsamość i język a powodzenia i niepowodzenia szkolne

Przybysze – migranci, bez względu na to, czy przybywają indywidualnie, czy w większych grupach, mają zazwyczaj wyraźne poczucie tożsamości narodowej czy etnicznej, które nie jest związane z terytorium, na którym teraz przebywają – przybysze z definicji znajdują się w nowej przestrzeni. Przystosowanie jest trudne, zatem nie bez powodu liczba wykroczeń i odsiew szkolny osiągają znaczne wskaźniki, czego przykładem jest Holandia. To jednak nie tożsamość etniczna silnie koreluje z problemami szkolnymi, ale język. Badania na populacji tureckich i surinamskich nastolatków w wieku 13-18 lat wykazały kluczową rolę nie tożsamości, lecz poziomu biegłości w języku nauki szkolnej (Vedder, 2005: 413). Choć poziom biegłości jest istotny dla wyników w nauce, jednak jednocześnie dla procesu adaptacji uczących się ważniejsze jest – jak się okazuje – jego subiektywne odczuwanie przez uczącego się, co wykazały badania adaptacji studentów uniwersytetu (Swagler i Ellis, 2003).

Kwestie wyników nauczania, a nawet samego faktu utrzymania się młodości w systemie szkolnym, są przedmiotem uwagi wielu państw, gdyż – jak

mówi wskaźnik wczesnego kończenia nauki i szkoleń (*Early Leaving from Education and Training Index – ELET*) – odsiew wśród migrantów jest dwukrotnie wyższy (22,6%) niż wśród dzieci rodzimych użytkowników języka nauki szkolnej (11%). I jakkolwiek jest to kwestia języka raczej niż tożsamości, to w wyniku tej sytuacji wzmagają się postawy ksenofobiczne, a przy tym nie podejmuje się wystarczających kroków, które wsparłyby zarówno młodzież, jak i przeciętnych nauczycieli (*European Commission*, 2014).

W edukacji stosuje się zazwyczaj trzy modele działania związane z językami uczniów-imigrantów (Baker, 2001; Garcia, 2009; Genesee, 1987; Glenn i De Jong, 1996)

- a) model tożsamości etnicznej, oparty na przekonaniu, że tożsamość może być utrzymana głównie poprzez język pierwszy, ale towarzyszyć ma mu język drugi, a więc język nauki szkolnej,
- b) model asymilacyjny, oparty na przekonaniu, że przede wszystkim należy rozwijać język nauki szkolnej, a więc drugi język ucznia-imigranta,
- c) model integracyjny postulujący równoległe rozwijanie obu języków i utrzymywanie narodowej czy etnicznej tożsamości wraz z lojalnością wobec kraju osiedlenia.

Jakkolwiek badania nad efektywnością tych modeli wykazywały dość rozbieżne wyniki (Phinney et al., 2001), to jednak większość badaczy, ale też instytucji edukacyjnych, przychyliła się do wyboru modelu asymilacji, czego słuszność potwierdza wspomniane wyżej badanie Veddera (2005).

J. Berry, znany badacz z dziedziny psychologii międzykulturowej, sugeruje postawienie dwu kluczowych pytań:

- Czy uznajemy za wartość utrzymywanie tożsamości narodowej/etnicznej uczniów-imigrantów?
- Czy uznajemy za wartość budowanie relacji społecznych z obywatelami kraju osiedlenia?

Ze sposobu odpowiadania na owe dwa pytania wyłaniają się cztery strategie akulturacyjne:

- strategia integracyjna, jeśli padają dwie odpowiedzi pozytywne,
- strategia separacyjna, jeśli odpowiadamy twierdząco tylko na pierwsze pytanie,
- strategia asymilacyjna, jeśli twierdząco odpowiadamy tylko na drugie pytanie,
- strategia marginalizacji, jeśli na wymienione dwa pytania padają dwie odpowiedzi przeczące (Berry, 1997).

Mówiąc o roli języka pierwszego i drugiego w kontekście nauki szkolnej, warto pamiętać o różnych tradycjach edukacyjnych i związanych z nimi nawy-

kach, szczególnie widocznych w przypadku przystosowywania się do nowej sytuacji, a to z uwagi na ich wpływ na wyniki nauki szkolnej. Na przykład tak podkreślana w Europie autonomia ucznia nie zawsze znajduje pozytywny oddźwięk w społecznościach o typie kolektywistycznym, gdzie samodzielność ucznia i usuwanie się w cień nauczyciela nie są bynajmniej traktowane z entuzjazmem, bo potężne jest społeczne oddziaływanie hierarchii i autorytetu (Jones, 1995; Littlewood, 1999; Noels, 2010).

Dobrze też nie zapominać o tym, że nie zawsze siła poczucia wartości własnego języka i kultury to dobry prognostyk opanowania nowego języka w kraju osiedlenia. Nieco lepszym wskaźnikiem jest ocena języka i kultury nowego kraju: jeśli jest wysoka, szanse na biegłość są większe, jeśli niska – mniejsze, co zdają się sugerować badania prowadzone w odniesieniu do wymowy na populacji Kurdów i Turków (Polat, 2014).

Warto wreszcie zwrócić uwagę na fakt, iż trudności językowe dzieci wynikają często z trudności językowych ich rodziców. Nawet w kraju tak rozwiniętym i pozytywnie nastawionym do imigracji jak Kanada, aż 60% imigrantów wykazuje niską znajomość dwu oficjalnych języków swego nowego kraju, przy czym szczególnie poważnie rysuje się ten problem w grupie kobiet. To w tej grupie, tak znaczącej z punktu widzenia czasu ich kontaktu z dziećmi w wieku szkolnym, widać, jak często sytuacja społeczna i typ pracy (na przykład sprzątanie) nie stwarzają możliwości kontaktu i interakcji w nowym języku, a zatem nie pojawia się szansa podniesienia poziomu biegłości. Słabe opanowanie języka kraju osiedlenia jest więc kwestią społecznego pozycjonowania danej osoby (Norton, 2013), a bywa niesłusznie przypisywane uwarunkowaniom psychologicznym, na przykład brakowi inteligencji czy motywacji (Blommaert, 2010). Jeśli jednak poziom nowego języka podnosi się, dzieje się to dość często kosztem języka pierwszego i prowadzi do tak zwanego zubożenia, określanego również jako bilingwizm subtraktywny. Jest to sytuacja skrajnie odmienna od sytuacji dzieci i młodzieży dążących do dwujęzyczności określanej jako „elitarna”, co ma miejsce na przykład w szkołach dwujęzycznych, które zazwyczaj rozwijają u uczniów bilingwizm wzbogacający/addytywny, a więc jednocześnie podwyższają poziom języka pierwszego (Skrandies, 2015). Trudności z subtraktywnym, czyli zubażającym bilingwizmem, a jednocześnie niepowodzenia szkolne związane z niedostatecznym opanowaniem języka edukacji mnożą się i okazują się wspólne wielu systemom oświatowym.

Trudności te potęguje fakt, iż wielu uczniów – i to zarówno z rodzin imigrantów, jak i z rodzin posługujących się w domu tym samym językiem, w którym pracuje szkoła – charakteryzuje się, by użyć terminologii Cummins'a (2008), dobrze rozwiniętymi sprawnościami komunikacyjnymi w zakresie spraw codziennych (*Basic Interpersonal Communication Skills – BICS*), ale nie

stosuje abstrakcyjnego słownictwa, nie buduje zdań złożonych i nie nadaje swym wypowiedziom logicznej struktury, nie ma zatem rozwiniętych tak zwanych sprawności akademickich, umożliwiających sukces edukacyjny (*Cognitive Academic Language Proficiency – CALP*). Innymi słowy, w ujęciu socjologicznym Basila Bernsteina (1971) używają kodu ograniczonego, a nie rozwiniętego, a ten jest niezbędny w nauce szkolnej.

6. Wnioski. Implikacje dla glottodydaktyki

W sytuacji istotnych trudności, nie jest dobrym rozwiązaniem próba ich pomijania czy ukrycia, nawet wtedy, gdy chce tego poprawność polityczna. Dla dobra dzieci i młodzieży z rodzin imigrantów, by ułatwić im adaptację i umożliwić życiowy i zawodowy sukces w przyszłości, warto zmierzyć się z problemem w czasie, gdy jest to jeszcze możliwe, czyli w początkach ich nauki szkolnej – później bowiem mogą ją po prostu porzucić. Dotyczy to także dzieci reemigrantów, a więc rodzin powracających z zagranicznego pobytu; nierzadkie są w Polsce sytuacje, kiedy pojawia się w klasie dziecko pozornie podobne do pozostałych, okazuje się jednak, że spędziło kilka lat w szkole angielskiej czy niemieckiej i przystosowanie do polskiej edukacji staje się dla niego prawdziwym problemem. Jakie są zatem możliwości pomocy imigrantom, emigrantom i reemigrantom? Trudno tu o recepty, można jednak sformułować kilka postulatów.

Przede wszystkim ważne jest ukształtowanie lub podtrzymanie poczucia wartości swego pierwszego języka, gdyż wysoka samoocena językowa i kulturowa jest często kluczem do sukcesu szkolnego także w nowym języku. Równie ważne, a niekiedy nawet ważniejsze, jest pokazanie walorów kraju osiedlenia.

Co więcej, ważna jest dbałość o rozwój nie tylko płynności porozumiewania się w podstawowych sytuacjach życia codziennego, ale też systematyczne budowanie sprawności językowych określanych jako akademickie, te bowiem umożliwiają słuchanie, czytanie, mówienie i pisanie w obrębie treści poszczególnych przedmiotów nauczanych w szkole, są zatem niezbędne dla uzyskania sukcesu edukacyjnego (Cummins, 2008). Problem ten, co należy z całą mocą podkreślić, jest istotny nie tylko dla migrantów – występuje on przecież także u rodzimych użytkowników, z których nie wszyscy posługują się tak zwanym kodem rozwiniętym, pozostając często – szczególnie w grupach o niskim poziomie edukacji i aspiracji społecznych – w obrębie językowego kodu ograniczonego (Bernstein, 1990).

Dydaktycznie pomóc może budowanie rusztowań pedagogicznych (*scaffolding*) – segmentacja większych zadań poprzez dzielenie ich na mniejsze podzadania i tym samym zapewnianie częstych finalizacji, co sprzyja utrzymaniu motywacji. Jest to szczególnie ważne dla wszystkich uczniów w toku realizacji dużych szkolnych i pozaszkolnych prac projektowych, jednak dla uczniów przejawiających

trudności w opanowaniu języka, w którym odbywa się nauka szkolna, podzielenie zadania na mniejsze części może być ważne nawet w trakcie wykonywania pozornie mało skomplikowanych ćwiczeń.

Niezbędna jest jednocześnie współpraca nauczycieli; to nie tylko nauczyciel języka umożliwia uczniowi sukces, nauczyciele innych przedmiotów szkolnych, których nauczanie odbywa się przecież poprzez język, muszą włączyć się w pomoc uczniom napotykającym trudności językowe, bo te spowalniają lub wręcz uniemożliwiają sprostanie oczekiwaniom szkoły. Taka współpraca wielu nauczycieli określana jest jako edukacja językowa realizowana przez całą placówkę edukacyjną (*whole school language education*), kiedy to każdy nauczyciel jest nie tylko dydaktykiem w swej dyscyplinie, ale także nauczycielem języka nauki szkolnej.

Nie można jednak spodziewać się powodzenia, o ile administracja szkolna nie zapewni budżetu na dodatkowe zajęcia z uczniami i przygotowywanie dla nich zindywidualizowanych materiałów. Inaczej całość dodatkowych obowiązków spadnie na przeciążonych pracą nauczycieli, albo też dzieci i młodzież w ogóle nie otrzymają niezbędnego wsparcia.

BIBLIOGRAFIA

- Abdallah-Pretceille, M. 2003. *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*. Paris: Anthropos.
- Abdallah-Pretceille, M. 2006. „La communication interculturelle: des signes d'appartenance aux symptômes d'une relation”. [w:] Dervin, F. i Suomela-Salmi, E. (red.). *Intercultural communication and education. Finnish perspectives*. Bern: Peter Lang. 19-33.
- Anderson, B. 1991. *Imagined communities. Reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso.
- Andrić, I. 1985. *Most na Drinie*. Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.
- Bauman, Z. 2004. *Identity*. Cambridge: Polity Press.
- Baker, C. 2001. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon, U.K.: Multilingual Matters.
- Bernstein, B. 1971. *Class, Codes and Control: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. London: Routledge.
- Berry, J. 1997. „Immigration, acculturation and adaptation”. [w:] *Applied Psychology: An International Review*, 46: 5-68.
- Beike, D. R., Lampinen, J. M. i Behrend, D. A. (red.). 2004. *The self and memory*. New York: Psychology Press.
- Blommaert, J. 2010. *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. 1982/1991. *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press.
- Bourhis, R. i Giles, H. 1977. „The language of intergroup distinctiveness”. [w:] Giles, H. (red.). *Language, ethnicity and intergroup relations*. London: Academic Press. 119-135.

- Brewer, M. B. 2001. „The many faces of social identity: Implications for political psychology”. *Political Psychology*, 22: 115-125.
- Brubaker, R. 2006. *Ethnicity without groups*. Cambridge, Massachusetts: Harvard.
- Brysacz, P. 2013. *Patrząc na wschód. Przestrzeń, człowiek, mistycyzm*. Białystok: Wydawnictwo Fundacja Sąsiedzi.
- Bugarski, R. 2001. „Language, nationalism and war in Yugoslavia”. [w:] *International Journal of the Sociology of Language*, 151: 69-87.
- Chlebda, W. 2014. „Memory, borderland and collective memory in borderlands”. [w:] Chlebda, W. (red.). *Open Europe. cultural dialogue across borders vol. 2. Historical collective memory within borderlands*. Opole: Uniwersytet Opolski. 27-35.
- Cichocka, A., Bilewicz, M., Jost, J. T., Marrouch, N. i Witkowska, M. 2015. „On the grammar of politics – or why conservatives prefer nouns”. [w:] *Political Psychology. Special Issue*, doi: 10.1111/pops.12327:1-17.
- Cummins, J. 2008. „BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction”. [w:] Stephen May, Nancy H. Hornberger (red.). *Encyclopedia of Language and Education*. Vol. 2. *Literacy*. New York: Springer, 71-83.
- Czepil, B. i Opióła, W. 2013. „O znaczeniu kategorii pogranicza we współczesnej polskiej politologii”. *Pogranicze. Polish Borderlands Studies*, 1, 58-63.
- Czykwin, E. 2000. *Białoruska mniejszość narodowa jako grupa stygmatyzowana*. Białystok: Trans Humana.
- Dervin, F. 2009. „Transcending the culturalist impasse in stays abroad. Helping mobile students to appreciate diverse diversities”. [w:] *Frontiers. The International Journal of Study Abroad*, 18: 119-141.
- Extra, G. i Yağmur, K. (red.). (2004). *Urban multilingualism in Europe. Immigrant minority languages at home and school*. Multilingual Matters: Clevedon.
- European Commission. 2002. *The European Union and lesser-used languages*. Education and Culture Series EDUC 108. European Union: Luxembourg 2002.
- European Commission. 2014. *Education and training. Monitor 2014*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Friedman, J. 1994. *Cultural identity and global process*. London: Sage.
- García, O. 2009. *Bilingual education in the 21st Century*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Genesee, F. 1987. *Learning through two languages*. Cambridge, MA: Newbury House.
- Glenn, C. i De Jong, E. 1996. *Educating immigrant children. Schools and language minorities in twelve nations*. New York: Garland.
- Grosjean, F. 2015. „Bicultural bilinguals”. [w:] *International Journal of Bilingualism*, 19: 572-586.
- Hamers, J. F. i Blanc, M.H.A. 2000/1989. *Bilinguality and nilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hemmi, Ch. 2014. „Dual identities perceived by bilinguals”. [w:] Mercer, S. i Williams, M. (red.). *Multiple perspectives on the self in SLA*. Clevedon: Multilingual Matters. 75-91.
- Hermans, H.J.M. 2001. „The dialogical self: Towards a theory of personal and cultural positioning”. [w:] *Culture & Psychology*, 7: 243-283.
- Hogg, M. A, Abrams, D., Otten, S. i Hinkle, S. 2004. „The social identity perspective: Intergroup relations, self-conception, and small groups”. [w:] *Small Group Research*, 35: 246-274.

- Howarth, C. 2002. „Identity in whose eyes? The role of representations in identity construction”. [w:] *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 32: 145-162.
- Jalongo, M. R. i Isenberg, J. P. 1995. „How narrative connects”. [w:] Jalongo, M. R. i Isenberg, J. P. (red.). *Teachers' stories. From narrative to professional insight*. San Francisco: Jossey Bass Publishers. 28-51.
- Jenks, Ch. 2016. „Talking cultural identities into being in ELF interaction. An investigation of international postgraduate students in the United Kingdom”. [w:] Holms, P. i Dervin, F. (red.) 2016. *The cultural and intercultural dimensions of English as a lingua franca*, Bristol – Buffalo – Toronto: Multilingual Matters. 93-113.
- Jergović, M. 2016. *Wilimowski*. Wrocław: Książkowe Klimaty.
- Jezernik, B. 2013. *Dzika Europa. Bałkany w oczach zachodnich podróżników*. Kraków: Universitas.
- Jones J. F. 1995. „Self-access and culture. Retreating from autonomy”. [w:] *ELT Journal*, 49: 228-234.
- Kalaga, W. 2004. *Dylematy wielokulturowości*. Kraków: Universitas.
- Kapuściński R., 2006. *Ten Inny*, Kraków: Znak.
- Kłańska, M. 2000. „Tożsamość narodowa Żydów w monarchii habsburskiej ery konstytucyjnej a ich wybory kulturowe i językowe”. [w:] Bobrownicka, M. (red.). *Język a tożsamość narodowa*. Kraków: Universitas. 221-256.
- Kornhauser, J. 2000. „Literatura dialektalna a tożsamość chorwacka”. [w:] Bobrownicka, M. (red.). *Język a tożsamość narodowa*. Kraków: Universitas. 155-186.
- Koszko, M. 2013. „Uwagi o roli przestrzeni w kreowaniu tożsamości językowo-społeczno-kulturowej na przykładzie pejzażu językowego regionów pogranicza”. [w:] Puppel, S. i Tomaszewicz, T. (red.). *Scripta Manent – Res Novae*. Poznań: Wydawnictwo UAM. 159-170.
- König, J. 2009. „Moving experience: Dialogues between personal cultural positions”. [w:] *Culture Psychology*, 15: 97-119.
- Lambert, W. C., Hodgson, R. C., Gardner, R. C. i Fillenbaum, S. J. 1960. „Evaluation reactions to spoken languages”. [w:] *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 60: 44-51.
- Leder, A. 2014. *Prześlona rewolucja. Ćwiczenia z logiki historycznej*. Warszawa: Wydawnictwo Krytyka Polityczna.
- Lieberman, E. J. 1976. „Esperanto and the trans-national identity”. [w:] *International Journal of the Sociology of Language*, 20: 89-107.
- Littlewood, W. 1999. „Defining and developing autonomy in East Asian Contexts”. [w:] *Applied Linguistics*, 20: 71-94.
- Loach, K. 2006. *The Wind that Shakes the Barley*. Matador Pictures.
- May, S. 2015. „Promoting civic multilingualism”. [w:] Martin-Jones, M., Blackledge, A. i Creese, A. (red.). *The Routledge handbook of multilingualism*. London: Routledge. 131-142.
- Mazurek, M. 2010. *Język – przestrzeń – pochodzenie. Analiza tożsamości kaszubskiej*. Gdańsk: Instytut Kaszubski.
- McPake, J. i Tinsley, T. 2007. *VALEUR Project Report. Valuing All Languages in Europe*. Graz: ECML.
- Mrożek, S. 1964/1997. *Dom na granicy*. [w:] *Dzieła zebrane tom VIII. Teatr 4*. Warszawa: Noir sur Blanc. 199-226.

- Msila, V. 2012. „Autobiography and effective teaching: Experiences of two day-care centre teachers”. [w:] *Journal of Psychology*, 3: 71-80.
- Nguyen, C. T. 2014. „Tożsamość kultury wietnamskiej”. [w:] Puppel, S. i Tomaszewicz, T. (red.). *Scripta Manent – Res Novae*. Poznań: Wydawnictwo UAM. 283-289.
- Nikitorowicz, J. 1995. *Pogranicze – tożsamość – edukacja międzykulturowa*. Białystok: TransHumana.
- Noels, K. 2010. „Internalization of language learning in the self and social identity”. [w:] Dörnyei, Z. i Ushioda, E. (red.). *Motivation, language identity and the L2 self*. Clevedon: Multilingual Matters. 1-43.
- Norton, B. 2013. *Identity and language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Oczko, P. 2013. „Od tłumacza”. [w:] Jezernik, B. *Dzika Europa. Bałkany w oczach zachodnich podróżników*. Kraków: Universitas. 249-253.
- Oczkowska, B. 2002. „Wpływ polityki językowej w Jugosławii na normę języka chorwackiego”. [w:] *Bulletin de la Société Polonaise de Linguistique*, 58: 117-114.
- Opióła, W. 2014. „About the role of the state border in the theory of borderland”. [w:] Chlebda, W. (red.). *Open Europe. Cultural dialogue across borders vol. 2. Historical collective memory within borderlands*. Opole: Uniwersytet Opolski. 27-35.
- Palomero, J. 2007. *The specific obstacles to the promotion of regional and minority languages. A report for the High Level Group on Multilingualism, 16 March 2007* [internal document]. High Level Group on Multilingualism: Brussels 2007.
- Pavlenko A. 2002. „Poststructuralist approaches to the study of social factors in language learning and use”. [w:] Cook, V. (red.). *Portraits of the L2 user*. Clevedon: Multilingual Matters. 277-302.
- Phinney, J., Romero, I., Nava, M. i Huang, D. 2001. „The role of language, parents, and peers in ethnic identity among adolescents in immigrant families”. [w:] *Journal of Youth and Adolescence*, 30: 135-153.
- Phipps, A. 2007. *Learning the arts of linguistic survival. Language, tourism, life. Tourism and cultural change*. Toronto: Channel View Publications.
- Polat, N. 2014. „Interaction of L2 Motivational Self System with socialization and identification patterns and L2 accent attainment”. [w:] Csizér, K. i Magid, M. (red.). *The impact of self-concept on language learning*. Clevedon: Multilingual Matters. 268-285.
- Puppel, S. 2009. „Uwagi w sprawie konieczności ochrony dziedzictwa kulturowo-językowego, czyli od ojcowizny i ojczyzny do wspólnoty światowej”. [w:] *Acta Pomorania*, 2:101-108.
- Reynolds, M. 2008. *City report: Sheffield's language education policies*. Council of Europe: Strasbourg.
- Sadowski, A. 2008. „Pogranicze – pograniczność – tożsamość pograniczna”. [w:] *Pogranicze. Studia Społeczne*, tom XIV: 17-30.
- Said, E. 2003/1978. *Orientalism. Western representations of the Orient*. London: Penguin.
- Schlenker, B. R. 2003. „Self-presentation”. [w:] Leary M. R. i Tangney, J. P. *Handbook of self and identity*. New York: Guildford Press. 492-518.
- Segalowitz, N., Gatbonton, E. i Trofimovich, P. 2010. „Links between ethnolinguistic affiliation, self-related motivation and second language fluency: Are they mediated by

- psycholinguistic variables?”. [w:] Dörnyei, Z. i Ushioda, E. (red.). *Motivation, language identity and the L2 Self*. Clevedon: Multilingual Matters. 172-192.
- Singer, J. A. i Blagov, P. 2004. „The integrative function of narrative processing: autobiographical memory, self-defining memories, and the life story of identity”. [w:] Beike, D. R., Lampinen, J. M. i Behrend, D. A. (red.). *The Self and memory*. New York: Psychology Press. 117-138.
- Simonides, D. 2014. „Diversity – the richness of European culture”. [w:] Chlebda, W. (red.). *Open Europe. Cultural dialogue across borders vol. 2. Historical collective memory within borderlands*. Opole: Uniwersytet Opolski. 19-26.
- Simpson, A. (red.). 2007. *Language and national identity in Asia*. Oxford: Oxford University Press.
- Skrandies, P. 2016. „Language policies and the politics of urban multilingualism”. [w:] King, L. i Carson, L. (red.). *The multilingual city. Vitality, conflict and change*. Bristol-Buffalo-Toronto: Multilingual Matters. 115-146.
- Smart, A. i Smart, J. 2008. „Time-space punctuation: Hong Kong’s border regime and limits on mobility”. [w:] Pacific Affairs, 81: 175-193 .
- Smart, A. i Smart, J. 2012. „Biosecurity, quarantine and life across the border”. [w:] Wilson, T. M. i Hastings, D. (red.). *A Companion to border studies*. New York: John Wiley. 354-371.
- Smarzowski, W. 2011. *Róża*. Wytwórnia Filmów Dokumentalnych i Fabularnych (koprodukcja).
- Smolicz, J. J. 1984. „Multiculturalism and an overarching framework of values: some educational responses for ethnically plural societies”. [w:] Journal of European Education, 19: 11-23.
- Stasiuk, A. 2014. *Wschód*. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.
- Stoicheva, M. 2016. „Urban multilingualism: bond or barrier?”. [w:] King, L. i Carson, L. (red.). *The multilingual city. Vitality, conflict and change*. Bristol-Buffalo-Toronto: Multilingual Matters. 85-112.
- Swagler, M. A. i Ellis, M. V. 2003. „Crossing the distance. Adaptation of Taiwanese graduate students in the United States”. [w:] Journal of Counseling Psychology, 50: 420-437.
- Szymańska-Czaplak, E. 2014. „Borderland redefined. Intercultural educational projects”. [w:] Chlebda, W. (red.). *Open Europe. Cultural dialogue across borders vol. 2. Historical collective memory within borderlands*. Opole: Uniwersytet Opolski.
- Tajfel, H. 1972. „Social categorization”. [w:] Moscovici, S. (red.). *Introduction à la psychologie sociale*. Paris: Larousse. 30-37.
- Tajfel, H. i Turner, J. C. 1986. „The social identity theory of intergroup behavior”. [w:] Worchel, S. i Austin, W. G. (red.). *Psychology of intergroup relations*. Chicago: Nelson-Hall. 7-24.
- Vedder, P. 2005. „Language, ethnic identity, and the adaptation of immigrant youth in the Netherlands”. [w:] Journal of Adolescent Research, 20: 396-416.
- Wallis, A. 1990. *Socjologia przestrzeni*. Warszawa: Niezależna Oficyna Wydawnicza.
- Wilson T. i Donnan H. 2012. *A Companion to Border Studies*. Wiley-Blackwell Oxford.
- Żuchelkowska, A. 2013. „Zapiski z podróży jako metamorfoza tożsamościowa w *Oasis. Itinéraire de Delhi à Bombay* Charles’a Pelletiera”. [w:] Puppel, S. i Tomaszewicz, T. (red.). *Scripta Manent – Res Novae*. Poznań Wydawnictwo UAM. 611-622.

Monika Janicka

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
monika.janicka@poczta.umcs.lublin.pl

UCZEŃ ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI NA LEKCJI JĘZYKA OBCEGO W SZKOLE PODSTAWOWEJ – ROLA NAUCZYCIELA I ŚRODOWISKA SZKOLNEGO W REALIZACJI KONCEPCJI INKLUZJI

**The student with special educational needs in the primary language
classroom – the role of the teacher and school environment
in effecting inclusion**

The article presents the tenets of the inclusion concept and the ways as well as the problems concerned with its implementation. Special attention has been given to primary school-students with special educational needs in the language classroom. In the article results of a research project are presented. The project had two aims. The first was to elicit the level of implementation of the inclusion concept at Polish primary schools using the example of teaching foreign languages. The other aim was to sensitise the students of applied linguistics – future language teachers – to the challenges concerned with teaching languages to children with special educational needs.

Keywords: special educational needs, inclusive didactics, foreign language teaching, primary schools

Słowa kluczowe: specjalne potrzeby edukacyjne, dydaktyka inkluzyjna (włączająca), nauczanie języków obcych, szkoły podstawowe

1. Uwagi wstępne

Integracja społeczna oraz wyrównywanie szans edukacyjnych to jedne z głównych celów znowelizowanej w 2004 roku Ustawy o systemie oświaty, która

gwarantuje m.in. równy dostęp do oferty edukacyjnej dla wszystkich uczniów, także tych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi¹. Kim jednak jest uczeń ze SPE? Ze względu na złożoność problematyki w literaturze przedmiotu nie ma jednoznacznej definicji tego terminu. Jako pierwsza terminu *special educational needs* użyła w 1978 roku Mary Warnock w swoim raporcie na temat stanu edukacji w Wielkiej Brytanii. Argumentując, że określenie *handicap* jako medycznie opisana jednostka chorobowa jest bezużyteczne w kontekście edukacyjnym, zaproponowała mniej stygmatyzującą i uwzględniającą złożoność indywidualnych potrzeb edukacyjnych alternatywę (Warnock 1978). Z jak szerszym zbiorem zagadnień mamy do czynienia w przypadku SPE, pokazują definicje zaproponowane przez Zespół Ekspertów ds. Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych, który został powołany w 2008 roku przez ministra edukacji narodowej. Według zespołu: „Dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi to te, u których stwierdza się spektrum objawów utrudniających lub uniemożliwiających funkcjonowanie: ruchowe, sensoryczne, poznawcze, w zakresie komunikacji, emocjonalno-społeczne i/lub psychiczne, wpływających na jakość życia i pełnienie ról społecznych teraz i/lub w przyszłości. (...) [oraz] te, u których stwierdza się zagrożenie niepełnosprawnością, wszelkie dysfunkcje, dysharmonie lub niesprawności mogące mieć negatywny wpływ na dalszy rozwój” (Zaremba 2014: 15). W przypadku dzieci do 3. roku życia mówi się o specjalnych potrzebach rozwojowych, natomiast termin *specjalne potrzeby edukacyjne* odnosi się do dzieci i młodzieży od 3. roku życia aż do ukończenia edukacji. Według raportu Mary Warnock przynajmniej jedno na pięć dzieci ma SPE i wykazuje – choćby czasowo – potrzebę indywidualnego wsparcia (Warnock 1978: 41). Przeprowadzone badanie własne, którego wyniki zostaną zaprezentowane w dalszej części artykułu, wykazało, że w objętych badaniem szkołach podstawowych w jednej klasie uczy się średnio pięciu (5,1) uczniów ze SPE.

Uczniowie ze SPE objęci są zgodnie z Rozporządzeniem MEN z dnia 30 kwietnia 2013 programem pomocy psychologiczno-pedagogicznej, dzięki której mogą uczestniczyć w zajęciach dydaktyczno-wyrównawczych, warsztatach, w specjalistycznych zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych, korzystać z porad pedagogów i psychologów oraz konsultacji (Dz. U. 2013, poz. 532, §7). Wsparcie ucznia ze SPE powinno się jednak odbywać – zgodnie z założeniami Ustawy – również podczas bieżącej pracy na lekcji. Stawia to przede wszystkim przed nauczycielami przedmiotu szereg wyzwań. Wskazują na to wyniki badań. Do największych trudności, jakie napotyka praca z uczniami ze SPE w klasach integracyjnych, należą: zbyt duże zróżnicowanie rodzajów niepełnosprawności

¹ W dalszej części artykułu na określenie specjalnych potrzeb edukacyjnych będzie używany skrót SPE.

uczniów w jednej klasie, brak specjalistycznych pomocy dydaktycznych dla uczniów niepełnosprawnych, zbyt mała pomoc udzielana ze strony specjalistycznych placówek, niewystarczające przygotowanie materialno-organizacyjne placówki do kształcenia integracyjnego, zbyt mała liczba godzin przeznaczona na zajęcia rewalidacyjne, zbyt duża liczba uczniów niepełnosprawnych i pełnosprawnych w jednej klasie (Pachowicz 2011: 127). Na podobne problemy wskazują nauczyciele języków obcych pracujący w szkołach ogólnodostępnych. Jako najczęściej występujące trudności w realizacji idei integracji wymieniają m.in.: zbyt liczne klasy, brak możliwości dodatkowej pracy indywidualnej, trudny dostęp do informacji na temat danej niepełnosprawności, brak materiałów metodycznych przeznaczonych do pracy z dzieckiem niepełnosprawnym, brak uregulowań prawnych i wskazań metodycznych dotyczących specjalnych programów przedmiotowych dla uczniów z deficytami, brak bądź utrudniona współpraca z rodzicami/opiekunami dziecka, brak akceptacji kolegów z klasy (Karpińska-Szaj 2011: 67-68).

Nauka uczniów w klasach integracyjnych generuje podobne problemy jak nauka w klasach ogólnodostępnych. Ponadto często nie przyczynia się do faktycznej integracji uczniów niepełnosprawnych i pełnosprawnych oraz wyrównywania szans edukacyjnych. Zdarza się wręcz, że klasy integracyjne stają się swoistego rodzaju gettami, do których uczęszczają głównie uczniowie z deficytami i do których rodzice nie chcą posyłać swoich dzieci, o ile te nie mają trudności w nauce. Stąd coraz częściej mówi się o konieczności zastąpienia koncepcji integracji koncepcją inkluzji (włączania). W koncepcji tej różnorodność postrzegana jest jako wartość. Przebywając w heterogenicznym środowisku uczniowie rozwijają się, doświadczając swojego indywidualizmu przede wszystkim poprzez budowanie pozytywnych relacji z innymi. Inkluzja sprzeciwia się wszelkim formom dyskryminacji i marginalizacji, natomiast domaga się możliwości samostanowienia i współuczestniczenia dla wszystkich.

2. Koncepcja dydaktyki inkluzyjnej (włączającej)

Ze względu na złożoność problematyki nie istnieje jedna spójna definicja inkluzji. Próby jej scharakteryzowania sprowadzają się raczej do opracowania katalogów cech. Szumski uznaje następujące cechy za konstytutywne dla dydaktyki inkluzyjnej: szkoła rejonowa kształci wszystkich uczniów, także tych z niepełnosprawnością i specjalnymi potrzebami edukacyjnymi; uczniowie stanowią heterogeniczną grupę; program nauczania jest wspólny dla wszystkich uczniów, ale jest jednocześnie elastycznie dopasowywany do ich potrzeb edukacyjnych; nauczyciel klasowy jest wspierany przez zespół specjalistów; system pomocy specjalnej jest w sposób elastyczny i zindywidualizowany dostosowany

do potrzeb poszczególnych uczniów (Szumski 2011: 17). Reich wymienia 10 elementów, które stanowią fundament inkluzyjnej szkoły. Należą do nich (1) nauczyciele, działający w dobrze współpracujących zespołach, prezentujący postawę otwartości wobec różnorodności; (2) szkoła, która gwarantuje równość szans wszystkim uczniom, bez względu na ich pochodzenie, płeć czy trudności w nauce, i która współpracuje z domem rodzinnym uczniów; (3) podstawy programowe i programy nauczania, które umożliwią każdemu uczniowi rozwój kompetencji i osiągnięcie indywidualnego mistrzostwa, uwzględniając przy tym jego zainteresowania i potencjał; (4) całodzienna opieka w szkole, zapewniająca zdrowe żywienie, ruch i wypoczynek uczniów², umożliwiającą aktywne i konstruktywne uczenie się w inspirującym środowisku; (5) tworzenie przyjaznego środowiska uczenia się, poprzez jasne określanie celów, które uczeń ma osiągnąć, i udzielanie informacji zwrotnych pomocnych w planowaniu dalszej nauki, efektywne zarządzanie czasem lekcji, umożliwianie współpracy i umiejętne wykorzystanie mediów; (6) wspieranie uczniów ze SPE przy założeniu, że wszyscy ludzie mają potrzebę indywidualnego wsparcia; (7) zróżnicowane ocenianie, łączenie nauczania z ocenianiem kształtującym, wspierającym rozwój ucznia, uwzględniającym elementy samooceny; (8) odpowiednio zaplanowana architektura szkolna, pozbawiona barier, dysponująca m.in. miejscami spotkań dla uczniów, kącikami cichej nauki i pokojami konsultacji; (9) szkoła otwarta na zewnątrz, współpracująca z dzielnicą, gminą, na rzecz której uczniowie się angażują; (10) wsparcie ze strony ekspertów, korzystanie z zewnętrznej ewaluacji, nastawienie na zmianę i ciągły rozwój (Reich 2014). Al-Khamisy (2013) stawia pomiędzy edukacją włączającą a edukacją dialogu znak równości, podkreślając, że przestrzeń edukacyjna stanowi przestrzeń dialogu i daje się rozpatrywać w trzech wymiarach: horyzontalnym, społecznym i wertykalnym. Wymiar horyzontalny dotyczy zasobów materialnych przestrzeni szkolnej: wyposażenia, architektury, układu sal czy otoczenia. Wszystko to determinuje bez wątpienia formy komunikacji pomiędzy nauczycielem a uczniami. Drugi wymiar ma charakter społeczny i dotyczy zasobów intelektualnych i moralnych społeczności szkolnej. Zaliczyć do nich można szeroko rozumiane kompetencje nauczycieli, uczniów i rodziców. Natomiast wymiar wertykalny stanowi „całokształt społecznie uznawanych i przyswojonych w zbiorowości szkolnej norm regulujących zachowania jej członków, zwane też etosem czy misją szkoły” (Al-Khamisy 2013: 92). Na tym tle ma miejsce „partnerstwo edukacyjne”, rozwijające się jako pogłębiona relacja nastawiona na współpracę podmiotów zaangażowanych w edukację (tamże).

² Autorka odnosi się do niemieckiego systemu edukacji, w którym szkoły sprawujące całodzienną opiekę nad uczniami, posiadające świetlicę, stołówkę oraz oferujące zajęcia wyrównawcze dla uczniów, wciągają nie są oczywistością.

Powyższe rozważania pokazują, że realizacja koncepcji inkluzji musi mieć charakter systemowy i powinna być realizowana przez szeroko rozumiane środowisko społeczno-szkolne. Ponieważ jednak wzięcie pod lupę wszystkich aspektów udanej inkluzji przekraczałaby możliwości tej publikacji, analiza zagadnienia ograniczy się do omówienia roli nauczyciela języka obcego oraz szkoły jako instytucji, w której dydaktyka włączająca jest realizowana.

3. Postawy nauczycieli a realizacja koncepcji inkluzji

John Hattie (2015: 35) stwierdza na podstawie przeprowadzonych przez siebie metaanaliz, obejmujących ponad 900 badań edukacyjnych, że głównymi rozgrywającymi procesu uczenia się i nauczania są nauczyciele, gdyż to ich oddziaływanie ma największy efekt i wpływ na to, jak uczniowie rozwijają swoje umiejętności uczenia się. Oddziaływanie to odbywa się poprzez angażowanie się z entuzjazmem i pasją we wskazywanie uczniom kierunków rozwoju. Skuteczne oddziaływanie na uczniów nie jest możliwe bez zapewnienia informacji zwrotnych, dzięki którym każdy uczeń będzie mógł odnotować rozwój i osiągać cele określone w programie nauczania, oraz bez jasnych kryteriów pozwalających stwierdzić, czy odniósł sukces. Wreszcie: skuteczni nauczyciele pozwalają uczniom na konstruowanie (a nie jedynie odtwarzanie) wiedzy, zaś błędy uczniów traktują jako doskonałą okazję do uczenia się (Hattie 2015: 46-47).

W koncepcji szkoły inkluzyjnej nauczyciel odgrywa doniosłą rolę w zapewnieniu skuteczności procesów uczenia się. Jak pokazują metaanalizy Johna Hattie, kompetencje merytoryczne nauczyciela nie są jednak najważniejsze dla skuteczności jego oddziaływania na uczenie się uczniów. Dużo silniejszy efekt wykazuje dobra, pełna zaufania i wyrozumiałości dla błędów atmosfera panująca w klasie (Hattie 2015: 131-132). Reich (2014) twierdzi podobnie jak Hattie, że w dydaktyce inkluzyjnej warstwa relacji ma prymat nad warstwą treści, ponieważ to relacje wpływają na sposób i efektywność przekazywania tych drugich. Nauczyciel skutecznie realizujący ideę inkluzji jest nastawiony na wyrównywanie szans edukacyjnych. Posiada wysokie kompetencje osobiste: komunikatywność, chęć niesienia pomocy, poczucie odpowiedzialności, jest zainteresowany sytuacjami pedagogicznymi i otwarty na pedagogiczne eksperymentowanie. Potrafi zarządzać czasem i pracować w zespole, posiada kompetencje planowania i ewaluacji. Posiada wysokie kompetencje fachowe, poszerzane i modyfikowane ze względu na potrzeby zróżnicowanych grup. Ma podstawową wiedzę na temat psychologiczno-pedagogicznych i społecznych warunkowań procesu uczenia się, psychologii rozwojowej, diagnostyki pedagogicznej, a także ogólne kwalifikacje dotyczące pedagogiki specjalnej (Reich 2014: 86). Wiedza ta może przybierać postać kompetencji terapeutycznej, co

pozwoli nauczycielowi na prawidłowe interpretowanie diagnoz specjalistów oraz skuteczne organizowanie edukacji dzieci o różnych potrzebach edukacyjnych. Kompetencje terapeutyczne powinny ułatwić mu także m.in. opracowanie indywidualnych programów nauczania, dobór treści programu kompensacyjnego, stosowanie odpowiednich technik terapeutycznych, używanie właściwych komunikatów werbalnych i pozawerbalnych oraz obserwację czynną i umiejętność konstruowania na jej podstawie adekwatnych wniosków. Ważną umiejętnością sytuującą się w ramach kompetencji terapeutycznej jest także umiejętność słuchania drugiej osoby (por. Al-Khamisy 2015: 17-18). Nauczyciel w szkole inkluzyjnej jest gotów do przejęcia odpowiedzialności za działania swoje i zespołu. Krytycznie obserwuje własną praktykę zawodową i jest otwarty na poszukiwanie i wdrażanie lepszych rozwiązań. Wykazuje się gotowością do kształcenia ustawicznego, otwartością na wymianę doświadczeń i na zmiany mające na celu poprawę jakości kształcenia włączającego (Reich 2014: 86). Nauczyciel cechujący się postawą inkluzyjną ukierunkowuje swoje działania na uczniów. Poprzez stosowanie form uczenia się nastawionych na współpracę i komunikację zachęca wszystkich uczących się – bez względu na ich potencjał wyjściowy – do poszukiwania własnych dróg efektywnego uczenia się oraz do współdziałania. Jest także gotów do modyfikowania swoich metod pracy w taki sposób, aby pomóc uczniom w osiągnięciu indywidualnego mistrzostwa i w rozwoju (Reich 2014: 90).

4. Środowisko szkolne a realizacja koncepcji inkluzji

Model Lokalnej Współpracy na rzecz dzieci ze SPE podkreśla, że aby działania na rzecz dziecka przynosiły pozytywne efekty, muszą mieć charakter całościowy, uwzględniający wszystkie aspekty jego życia. Im więcej instytucji zaangażowanych we współpracę na rzecz ucznia ze SPE, włączając w to oprócz szkoły także inne instytucje wsparcia, jak poradnię psychologiczno-pedagogiczną, placówki doskonalenia nauczycieli, uczelnie wyższe, biblioteki pedagogiczne, pomoc społeczną czy organizacje pozarządowe, tym skuteczniejsze są te działania. Organizatorem i koordynatorem działań na rzecz dziecka ze SPE powinna być jednostka samorządu terytorialnego. W modelu tym ważną rolę odgrywa współpraca w rodzinie (Czopińska, Szumilas 2015).

Działania systemowe mają ogromne znaczenie dla jakości wsparcia nie tylko z perspektywy ucznia, ale także z perspektywy nauczyciela. Nauczyciel, który samotnie musi stawić czoła wyzwaniom, jakie niesie praca z uczniem ze SPE, może poczuć się zagubiony, w skrajnych przypadkach nawet wypalony. Dlatego kluczową rolę odgrywa współdziałanie w zespole nauczycieli i specjalistów, które pozwala na systemowe planowanie pracy z uczniem ze SPE oraz wymianę doświadczeń. Współpraca z innymi nauczycielami czy specjalistami

ma także efekt odciążający nauczyciela, pozwalający mu na nabranie dystansu do własnych działań, co jest nie bez znaczenia w szczególności w przypadku niepowodzeń lub braku widocznych efektów w procesie nauczania (Reich 2014: 94). Zespół ma większą kompetencję niż pojedynczy człowiek. Praca w zespole ułatwia dobór strategii nauczania, zaś wymiana doświadczeń dotyczących ich wdrażania pozwala zespołom na dokonywanie korekt w trakcie pracy (Hattie 2015: 116-117) i może przyczynić się do wzbogacenia praktyki dydaktycznej.

Optymalny model współpracy to taki, w którym nauczyciel przedmiotu działa wspólnie z pedagogiem (specjalnym). W modelu tym nauczyciel przedmiotu informuje o aktualnych celach nauczania, realizowanych tematach oraz terminach sprawdzianów. Pedagog (specjalny) informuje o indywidualnych potrzebach poszczególnych uczniów oraz proponuje konkretne sposoby ich wsparcia. Nauczyciel przedmiotu uzupełnia te propozycje, informuje o konfliktach w klasie, o tym, z kim powinien współpracować dany uczeń, a z kim nie. Omawiane są także reguły pracy w klasie oraz sposoby wspierania poszczególnych uczniów (Pertek, Scheler 2016: 23). Polecane z punktu widzenia dydaktyki włączającej jest współprowadzenie zajęć (*co-teaching*) przez dwóch nauczycieli lub nauczyciela przedmiotu i nauczyciela wspomagającego. Jedną z form wsparcia pracy nauczyciela może stanowić superwizja koleżeńska³, do której zalet należy m.in. lepsze poznanie siebie, lepsze poznanie problemów wychowanków, uczenie się większej wrażliwości, uważności w ich obserwowaniu i ocenianiu oraz poczucie wzajemnego wsparcia w sytuacjach trudnych (Seredyńska 2013: 111). Innymi korzystnymi dla nauczania włączającego formami nauczania są asystentura, gdy jeden nauczyciel prowadzi zajęcia, zaś drugi wspiera go w sytuacjach, gdy jest to niezbędne, oraz nauczanie w podgrupach, gdy duża grupa uczniów zostaje podzielona na dwie mniejsze, które realizują nieco inny materiał lub pracują w różnym tempie. Zalecanymi technikami nauczania są tzw. otwarte formy pracy: stacje uczenia się lub praca samodzielna, które uczniom ze SPE pozwalają w sposób zindywidualizowany pracować w odpowiednim dla nich tempie (Reich 2014: 95). Scruggs, Mastropieri i McDuffie (2007: 403-405) wskazują na uwarunkowania efektywnego współprowadzenia zajęć: nauczyciele nauczający w tandemie otrzymują wsparcie ze strony administracji szkoły⁴, współprowadzenie

³ Superwizja koleżeńska jest rodzajem profesjonalnej pomocy, w której osoba doświadczona w konsultowaniu udziela wskazówek innym pracownikom. Podstawowym zadaniem superwizji koleżeńskiej jest dawanie pracownikom informacji zwrotnych o ich pracy, stylach wchodzenia w relacje, mechanizmach obronnych, silnych i słabych stronach osobowych (Seredyńska 2013: 103).

⁴ Musi ono dotyczyć choćby zaprojektowania planu lekcji w taki sposób, aby taka współpraca była organizacyjnie możliwa.

zajęć odbywa się na zasadzie dobrowolności, nauczyciele dobierają się samodzielnie w tandemy, współpracują na zasadach partnerskich, darząc się wzajemnym zaufaniem i szacunkiem, nauczyciele otrzymują dość czasu, aby przygotować się do współpracy i otrzymują w tym celu odpowiedni trening.

Aby nauczanie włączające mogło być skuteczne, musi mieć – jak już wspomniano – charakter systemowy. Szkoła jako instytucja powinna mieć wizję kształcenia uczniów ze SPE, zaś osoby zarządzające szkołą powinny zadać sobie pytanie, czy prowadzona przez nich placówka może stać się szkołą równych szans. Wizja szkoły dotyczy także rozumienia wartości dodanej płynącej z faktu, że uczęszczają do niej uczniowie ze SPE oraz umiejętnego wykorzystania ich obecności, np. do rozwijania kompetencji komunikacyjnych uczniów bez SPE. Prócz wizji niezbędne są także wiedza i umiejętności dotyczące metod pracy, kryteriów oceniania, dopasowania środków dydaktycznych do potrzeb i możliwości ucznia ze SPE, wsparcie ze strony domu rodzinnego lub terapeuty dziecka oraz umiejętność opracowania adekwatnego do pojawiających się trudności planu nauczania (por. Karpińska-Szaj 2011: 70; 2013: 38).

5. Projekt badawczy

5.1. Cel i metodologia badania

Przeprowadzone badanie miało dwa cele. Głównym celem badawczym była aktualizacja i pogłębienie wiedzy na temat realizacji idei inkluzji z perspektywy lekcji języka obcego w szkole podstawowej. Drugi cel miał charakter dydaktyczny. Informacje dotyczące celu badawczego były zbierane przez studentów lingwistyki stosowanej III roku studiów licencjackich podczas odbywanej w listopadzie 2015 praktyki metodycznej i stanowiły zadanie w ramach przedmiotu „dydaktyka kompensacyjna”. Celem niejako nadrzędnym realizowanego projektu było uwrażliwienie studentów na problematykę inkluzji. Zostali oni wcześniej zapoznani z problematyką SPE oraz otrzymali wskazówki do pracy z uczniami z różnymi rodzajami SPE. Studenci otrzymali także jednolity arkusz wywiadu/obserwacji z pytaniami zamkniętymi i otwartymi (patrz załącznik). Zadanie studentów polegało zbieraniu informacji na temat ucznia ze SPE (wybranego z pomocą nauczyciela, szkolnego opiekuna praktyk), który miał opinię bądź orzeczenie poradni pedagogiczno-psychologicznej, poprzez obserwację uczestniczącą (Łobocki 2006: 48) oraz przeprowadzenie wywiadów z pracownikami placówki edukacyjnej, w której odbywali praktykę. Pytania wywiadu/obserwacji dotyczyły pracy nauczyciela języka obcego, jego przygotowania do pracy z uczniami ze SPE oraz gotowości do wdrażania koncepcji dydaktyki włączającej. W arkuszach uwzględniono także pytania dotyczące

szkoły jako placówki oraz atmosfery w klasie, przede wszystkim postaw szkolnych koleżanek i kolegów wobec ucznia ze SPE. Wskaźniki dotyczące kompetencji nauczyciela obejmowały stosowanie przez niego technik nauczania wspomagających naukę ucznia ze SPE, dopasowanie wymagań i kryteriów oceniania do indywidualnych potrzeb i możliwości ucznia ze SPE oraz poziom wiedzy na temat pracy z uczniem ze SPE, co w ankiecie zostało zoperacjonalizowane poprzez pytanie o uczestnictwo w formach doskonalenia dotyczących pracy z uczniem ze SPE w ciągu ostatnich trzech lat. Wskaźniki dotyczące szkoły obejmowały wizję pracy z uczniem ze SPE, wsparcie nauczyciela języka obcego przez specjalistów (psychologa, pedagoga szkolnego, nauczyciela wspomagającego), wyposażenie szkoły w specjalistyczny sprzęt, pomoce dydaktyczne oraz materiały pomocne w pracy z uczniem ze SPE.

5.2. Wyniki badania

Uzyskano 36 protokołów dotyczących 36 uczniów ze SPE. Obserwacje i wywiady były przeprowadzone w 13 szkołach podstawowych na terenie województwa lubelskiego. Jedna ze szkół była szkołą prywatną, pozostałe placówki to szkoły ogólnodostępne bez klas integracyjnych. 32 spośród obserwowanych uczniów miało opinie bądź orzeczenia poradni psychologiczno-pedagogicznych i zostało zdiagnozowanych jako uczniowie ze SPE. Pozostałe 4 osoby nie miały opinii, ale w ocenie nauczycieli byli to uczniowie ze SPE. Najwięcej, bo aż 26 uczniów, miało opinie poradni dotyczące dysleksji, 5 uczniów – było dotkniętych ADHD. Problemy pozostałych pięciu osób dotyczyły problemów emocjonalnych (2), niepełnosprawności intelektualnej (1), trudności w uczeniu się (1) oraz trudności z koncentracją (1). Większość informacji zebrana została w oparciu o obserwacje uczestniczące oraz rozmowę z nauczycielem języka obcego – szkolnym opiekunem praktyk. 12 protokołów zawierało dodatkowo informacje na temat pracy z uczniem ze SPE zaczerpnięte w rozmowie z psychologiem lub pedagogiem szkolnym, zaś jeden – z wicedyrektorem szkoły⁵.

Nauczyciele języka obcego

Na podstawie uzyskanych dzięki protokołom danych można stwierdzić, że 86% badanych nauczycieli języka obcego stosuje techniki pracy dostosowane do potrzeb ucznia ze SPE. Pozostali nauczyciele zaznaczyli, że w przypadku ich uczniów nie ma takiej potrzeby lub że nie jest to możliwe ze względu na dużą

⁵ Ze względu na ograniczenia tej publikacji pominięto analizę dotyczącą klasy, atmosfery, reakcji innych uczniów na obecność w klasie ucznia ze SPE.

liczebność grupy językowej. Najczęściej wymieniane metody pracy dostosowywane ze względu na trudności i możliwości uczniów ze SPE pokazuje tabela 1⁶.

Stosowane techniki pracy	% odpowiedzi
Wydłużony czas pracy lub mniejsza liczba zadań do wykonania umożliwiające wolniejsze tempo pracy	21%
Wizualizacje, gry językowe wspierające zapamiętywanie (memory, fiszki z obrazkami, tablica interaktywna)	12,5%
Stałe monitorowanie pracy ucznia (sadzanie blisko nauczyciela, bieżąca kontrola pracy ucznia, indywidualna pomoc w wykonywaniu ćwiczeń)	12,5%
Motywowanie ucznia do pracy poprzez wskazywanie jego mocnych stron	12,5%
Przygotowywanie indywidualnych kart pracy dostosowanych do potrzeb i możliwości ucznia	9%
Dzielenie materiału lub zadań na mniejsze części	9%
Zabawy ruchowe, umożliwienie aktywności ruchowej	7,5%
Wydawanie krótkich poleceń	6%
Inne ⁷ (np. praca na zajęciach wyrównawczych, przestrzeganie stałego porządku lekcji, wskazywanie poprawnej pisowni)	22,5%

Tabela 1: Najczęściej stosowane techniki nauczania w pracy z uczniami ze SPE.

Sposoby dostosowania wymagań i oceniania	% odpowiedzi
Wydłużenie czasu pracy na sprawdzianie	23%
Ocenianie wartości merytorycznej, ignorowanie błędów ortograficznych, niskiego poziomu graficznego pisma	20%
Docenianie wszelkich starań, uwzględnianie w ocenie włożonego przez ucznia wysiłku	19%
Mniejsza liczba zadań do wykonania na sprawdzianie	11%
Przygotowywanie indywidualnych testów i sprawdzianów (zawierających łatwiejsze zadania)	7,5%
Umożliwianie zaliczania ustnego zamiast pisemnego	6%
Inne ⁸ (możliwość wielokrotnego zaliczania prac klasowych, pisanie prac domowych na komputerze, mniejsze partie materiału do przygotowania, możliwość wyboru pracy domowej przez ucznia, komentarz wyjaśniający do oceny)	13,5%

Tabela 2: Najczęściej stosowane sposoby dostosowywania wymagań i kryteriów oceny w pracy z uczniami ze SPE.

⁶ Arkusz wywiadu/obserwacji miał charakter otwarty. Z tego powodu udzielone odpowiedzi zostały pogrupowane. Techniki, które znalazły się w kategorii INNE, uzyskały mniej niż 5% wskazań.

⁷ Wskazania równe lub mniejsze niż 5%.

⁸ Wskazania równe lub mniejsze niż 5%

Ponad 80% nauczycieli dostosowuje wymagania i sposób oceniania do możliwości i potrzeb uczniów ze SPE. Wymagania uwzględniają zalecenia poradni psychologiczno-pedagogicznej i/lub Wewnętrznego Systemu Oceniania (WSO). Odpowiedzi negatywne dotyczyły na ogół uczniów z nadpobudliwością psychoruchową bez opinii poradni⁹. Tabela 2 przedstawia najczęstsze sposoby dostosowywania wymagań i oceniania do potrzeb i możliwości uczniów ze SPE. Znamienne jest, że w protokołach wskazano tylko jeden raz, że ocenie towarzyszy komentarz.

Choć wiedza merytoryczna nauczyciela przedmiotu na temat niepełnosprawności nie jest najważniejsza i trudno wymagać, aby był on specjalistą od wszelkich SPE, to można założyć, że znajomość problematyki może w znacznym stopniu ułatwić planowanie oraz pracę z uczniem ze SPE, modyfikowanie programu nauczania, gdy zajdzie taka potrzeba, dostosowanie wymagań, przygotowanie adekwatnych odpowiadających potrzebom i możliwościom ucznia materiałów i pomocy dydaktycznych. Interesujące było także, skąd nauczyciele języków obcych czerpią wiedzę w tym zakresie i czy regularnie ją pogłębiają i aktualizują. Dlatego arkusz zawierał pytanie do nauczycieli języków obcych, czy i w jakich formach doskonalenia na temat SPE uczestniczyli w ciągu ostatnich trzech lat. Spośród przebadanych nauczycieli tylko 4 nie brało udziału w żadnych szkoleniach na temat pracy z uczniami ze SPE. Ponadto dwie osoby nie były pewne, czy ich udział w formach doskonalenia na ten temat miał miejsce w przeciągu trzech lat, czy było to dawniej. Najwięcej respondentów (75%) brało udział w stacjonarnych formach doskonalenia. Były to szkolenia rady pedagogicznej, warsztaty metodyczne organizowane przez ośrodki doskonalenia nauczycieli lub przez wydawnictwa edukacyjne. Można przyjąć, że jakość tych szkoleń była bardzo różna. Zaledwie trzy osoby ukończyły studia podyplomowe dotyczące diagnozy i terapii pedagogicznej. 2 osoby wskazały wysłuchanie wykładu na temat SPE, 2 – udział w szkoleniu online organizowanym przez wydawnictwo edukacyjne, 2 wymieniły samodzielne studiowanie literatury i poszukiwanie potrzebnych informacji jako formy doskonalenia, z których czerpały wiedzę na temat SPE. Tematyka szkoleń dotyczyła najczęściej pracy z uczniem z dysleksją, ADHD, z zespołem Aspergera, pracy z uczniem zdolnym oraz z uczniem sprawiającym problemy wychowawcze. Skoro jakość form doskonalenia, w których uczestniczyli nauczyciele, była tak różna, można założyć, że kompetencje zdobyte podczas uczestnictwa w tych formach doskonalenia były także bardzo zróżnicowane.

⁹ W takich przypadkach nauczyciele nie mają obowiązku modyfikowania wymagań stawianych uczniom.

Szkoła jako instytucja

Szkoła jako instytucja ma zasadniczy wpływ na realizację koncepcji inkluzji. Niekiedy trudno jest oddzielić kompetencje nauczyciela w zakresie pracy z uczniem ze SPE od poziomu przygotowania placówki edukacyjnej i gotowości do realizowania przez nią koncepcji inkluzji. Jak pokazał przeprowadzony projekt badawczy, placówka edukacyjna często podejmuje działania zmierzające w kierunku podniesienia kompetencji nauczycieli w tym zakresie poprzez oferowanie form doskonalenia zawodowego. Czasami jednak odpowiedzialność za pogłębianie wiedzy i umiejętności spoczywa na nauczycielu. Podobnie jest w przypadku dostosowywania przez nauczycieli poziomu wymagań do możliwości uczniów ze SPE, które może być regulowane przez Wewnętrzny System Oceniania.

W przeprowadzonym badaniu poziom realizacji koncepcji inkluzji przez placówkę edukacyjną został wyrażony poprzez następujące wskaźniki: szkoła posiada wizję kształcenia uczniów ze SPE, nauczyciel przedmiotu jest wspierany przez zespół fachowców, szkoła jest wyposażona w odpowiedni sprzęt i pomoce dydaktyczne, pomocne w pracy z uczniem ze SPE.

W ponad 90% przypadków nauczyciele twierdzą, że szkoła ma wypracowaną wizję wsparcia ucznia ze SPE. Znamienne jest, że obecność ucznia ze SPE była przez nauczycieli postrzegana w kategoriach problemu, z którym trzeba się zmierzyć w ramach posiadanej wiedzy, umiejętności oraz dostępnych środków (por. tabela 3). Nikt z respondentów nie wskazał na wartość dodaną płynącą z faktu, że uczeń ze SPE znajduje się w klasie.

Wizja szkoły w pracy z uczniem ze SPE	% odpowiedzi
Organizowanie zajęć dodatkowych (korekcyjno-kompensacyjnych, socjoterapeutycznych)	35%
Dostosowanie wymagań i warunków oceniania do zaleceń poradni psychologiczno-pedagogicznej	32%
Współpraca z rodzicami ucznia (konsultacje dla rodziców, współpraca przy monitorowaniu pracy w domu)	17%
Tworzenie atmosfery wsparcia	14%
Inne (organizowanie szkoleń dla nauczycieli)	2

Tabela 3: Elementy wizji szkoły odnośnie do pracy z uczniem ze SPE w opiniach nauczycieli języków obcych.

Pośród objętych projektem badawczym szkół tylko w jednej nauczyciele nie mieli wsparcia specjalistów. Była to mała szkoła położona w gminie wiejskiej. W pozostałych placówkach zatrudnieni byli pedagodzy (65%), psychologowie

(62%) oraz logopedzi (14%)¹⁰. W 13 przypadkach (36%) podkreślono, że praca z uczniem ze SPE planowana i monitorowana jest przez zespół, którzy współpracuje także często z rodzicami ucznia. W optymalnym przypadku współpraca ta wygląda następująco: „(...) nauczyciel jest wspierany przez pedagoga szkolnego oraz psychologa. Wspólnie monitorują oni postępy ucznia w nauce, dostosowują metody pracy oraz wyznaczają cele na przyszłość. Pedagog służy również wszelką radą i pomocą w przypadku jakichkolwiek problemów lub też wątpliwości ze strony nauczyciela. Pedagog szkolny często kontaktuje się również z rodzicami ucznia, więc na bieżąco jest zorientowany w obecnej sytuacji w domu rodzinnym i przekazuje te informacje nauczycielowi języka angielskiego”.

55% szkół, w których przeprowadzono obserwację, było wyposażonych w sprzęt i materiały dydaktyczne wspierające pracę z uczniem ze SPE. Do najczęściej wymienianych należą: gry językowe (16), tablica interaktywna (11), dodatkowe karty pracy dla uczniów (6), literatura fachowa dla nauczycieli (6), programy edukacyjne (5), komputer z dostępem do Internetu w sali (4).

6. Dyskusja i wnioski

Implementacja dydaktyki inkluzyjnej jest procesem złożonym. Przeprowadzony projekt badawczy pokazał, że szkoły podstawowe radzą sobie z dydaktyką włączającą coraz lepiej. Wzrasta też poziom świadomości nauczycieli w tym zakresie, choć wsparcie dla uczniów ze SPE sprowadzają oni często do zabiegów czysto organizacyjnych. Do pozytywnych wyników badania można zaliczyć fakt, że nauczyciele w przeważającej mierze dostosowują materiały, sposób nauczania oraz poziom wymagań do możliwości uczniów ze SPE, oraz to, że w swojej pracy dydaktycznej uwzględniają zalecenia poradni psychologiczno-pedagogicznych i że jest na to kładziony coraz większy nacisk ze strony dyrektorów szkół. Zaznacza się także tendencja – choć ma to miejsce w stopniu wciąż jeszcze niewystarczającym – do nawiązywania współpracy pomiędzy nauczycielami przedmiotu a specjalistami. Współpraca taka jest niezbędna, aby w sposób holistyczny i efektywny wspierać ucznia ze SPE. Żaden z protokołów nie podaje, aby w którejkolwiek z badanych szkół nauczyciele mieli zwyczaj współprowadzenia zajęć czy stosowania superwizji koleżeńskej. Badanie pokazało także, że większość szkół jest słabo wyposażona w pomoce dydaktyczne i nowoczesny sprzęt, które uczniom ze SPE ułatwiłyby naukę. Tradycyjne klasy szkolne, gdzie lekcje prowadzi się na ogół w systemie frontalnym, bez mobilnych stolików i krzesełek, dodatkowych sal umożliwiających pracę

¹⁰ Wyniki sumują się do ponad 100%, ponieważ w niektórych szkołach zatrudniony był więcej niż jeden specjalista.

indywidualną i grupową, utrudniając indywidualizację procesu nauczania. Niepokojący jest też fakt, że nie ma spójnego systemu doskonalenia, ani wymogu regularnego doskonalenia się wszystkich nauczycieli¹¹. Zależy to najwyraźniej od inicjatywy dyrektorów szkół (organizowanie szkoleń tematycznych dla rad pedagogicznych) lub samych nauczycieli.

Należy podkreślić wartość dydaktyczną zrealizowanego projektu dla studentów – przyszłych nauczycieli języków obcych. Dzięki ukierunkowanym pytaniom mogli uchwycić różne aspekty związane z nauczaniem uczniów ze SPE w kontekście wdrażania dydaktyki włączającej. W ustnym podsumowaniu projektu studenci wielokrotnie podkreślali ten aspekt. Swoje wnioski dotyczące realizacji dydaktyki inkluzyjnej poczynione na podstawie obserwacji uczestniczącej, przeprowadzonych wywiadów oraz doświadczeń zdobytych w trakcie praktyki mogli podsumować w komentarzach. Na zakończenie warto zacytować jeden z nich: „Uważam (...), iż nauczycielka powinna bardziej zwracać uwagę na to, jak uczniowie (szczególnie chłopcy) odzywają się do ucznia podczas lekcji¹². Pod żadnym pozorem nie powinna pozwalać na takiego typu komentarze na forum klasy. Szkoła powinna być również bardziej przygotowana na pracę z uczniem o szczególnych potrzebach edukacyjnych, np. w każdej klasie powinien znajdować się podręcznik z powiększoną czcionką, rzutnik i projektor, który umożliwiłby wyświetlanie oraz powiększanie omawianych treści. Nie do końca dobra jest reforma MEN odnośnie wprowadzenia podręczników, w których uczniowie nie mogą pisać (są wypożyczane z biblioteki). Uważam, iż jest to bardzo duże utrudnienie dla uczniów jak ten, mających problem ze sprawnym i poprawnym pisaniem”.

BIBLIOGRAFIA

- Al-Khamisy, D. 2013. *Edukacja włączająca edukację dialogu. W poszukiwaniu modelu edukacji dla ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Al-Khamisy, D. 2015. „System kształcenia nauczycieli jako generator inkluzji edukacyjnej” (w) *Edukacja inkluzyjna. Konteksty indywidualistyczne, wspólnotowe i interpersonalne. Część I* (red. A. Bałandynowicz, L. Pytka, T. Zacharuk). Siedlce: Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, str. 13-26.

¹¹ Po uzyskaniu stopnia nauczyciela dyplomowanego nauczyciel nie ma obowiązku dokumentowania swojego rozwoju zawodowego.

¹² Uczeń, o którym mowa, uczęszcza do klasy IV i ma opinię poradni wskazującą na ogólne trudności w uczeniu się. Dotyczą one głównie czytania i pisania: nie czyta płynnie, obniżone jest również zapamiętywanie oraz rozumienie czytanych treści. Obniżona jest także umiejętność pisania w zakresie poprawności ortograficznej oraz graficznej jakości pisma.

- Czopińska, M., Szumilas, E. 2015. *Model Lokalnej Współpracy na rzecz dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji. http://www.bc.ore.edu.pl/Content/844/Model_wspolpracy_lokalnej.pdf [DW = 31.12.2016].
- Hattie, J. 2015. *Widoczne uczenie się dla nauczycieli. Jak maksymalizować siłę oddziaływania na uczenie się*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Karpińska-Szaj, K. 2011. „Uczniowie z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych: nauczanie języków obcych”. *Neofilolog*, 36: 59-72.
- Karpińska-Szaj, K. 2013. *Nauczanie języków obcych uczniów z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Łobocki, M. 2006. *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Pachowicz, M. 2011. „Kształcenie integracyjne – moda czy krok milowy edukacji w Polsce” (w) *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej* (red. Z. Gajdzica). Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza Humanitas, Wyższa Szkoła Humanitas, str. 124-131.
- Pertek, A., Scheler, S. 2016. *Inklusions-Material. Klasse 5-10*. Berlin: Cornelsen Verlag GmbH.
- Reich, K. 2014. *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Scruggs, T., Mastropieri, M. A., McDuffie, K. 2007. „Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research”. *Exceptional Children*, 73(4): 392-416. http://www.schoolturnaroundsupport.org/sites/default/files/resources/Scruggs_2007.pdf [DW = 31.12.2016].
- Seredyńska, A. 2013. „Superwizja koleżeńska jako wsparcie w pracy nauczyciela”. *Pedagogika Społeczna*, 4(50): 99-112.
- Szumski, G. 2011. „Teoretyczne implikacje koncepcji edukacji włączającej” (w) *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej* (red. Z. Gajdzica). Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza Humanitas, Wyższa Szkoła Humanitas, str. 13-23.
- Warnock, M. 1978. *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office. <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html> [DW = 31.12.2016].
- Zaremba, L. 2015. *Specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne dzieci i młodzieży. Identyfikowanie SPR i SPE i sposoby ich zaspokajania*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji. http://www.bc.ore.edu.pl/Content/671/identyfikowanie+spe_spr.pdf [DW = 31.12.2016].

Załącznik
Praca z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych

Realizacja koncepcji inkluzji w polskich szkołach

Imię i nazwisko studenta, który prowadził obserwację:
Szkoła:
Okres, w którym prowadzono obserwację:
Skąd czerpali Państwo informacje przedstawione w arkuszu?

Pytania dotyczące ucznia

Klasa: Rodzaj potrzeb edukacyjnych:

Czy uczeń ma opinię/orzeczenie poradni? TAK NIE

Czy uczeń uczęszcza do klasy integracyjnej? TAK NIE

Jakie problemy ma obserwowany uczeń na lekcji języka obcego? (Proszę opisać).

Pytania dotyczące nauczyciela języka obcego
--

Czy nauczyciel zapoznał się z opinią ucznia, o ile ten takową posiada? TAK NIE

Jakie szczególne trudności wskazuje nauczyciel języka obcego w pracy z obserwowanym uczniem?

Czy nauczyciel dostosowuje metody pracy do potrzeb ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi? TAK NIE

Jeśli odpowiedziano TAK, proszę wymienić te metody.

Jeśli odpowiedziano NIE, proszę o uzasadnienie, dlaczego.

Czy nauczyciel dostosowuje poziom wymagań i sposób oceniania do możliwości ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi? TAK NIE

Jeśli odpowiedziano TAK, proszę opisać, na czym to dostosowanie polega.

Jeśli odpowiedziano NIE, proszę o uzasadnienie, dlaczego.

Czy nauczyciel brał w ciągu ostatnich trzech lat udział w jakichś formach doskonalenia na temat pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych? TAK NIE

Jeśli odpowiedziano TAK, proszę wymienić te formy doskonalenia.

Jeśli odpowiedziano NIE, proszę o uzasadnienie, dlaczego.

Pytania dotyczące klasy, do której uczęszcza uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi
--

Ilu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi uczęszcza do obserwowanej klasy?

Ilu ma opinię/orzeczenie poradni?

Jakie nastawienie ze strony kolegów i koleżanek w stosunku do obserwowanego ucznia można zaobserwować? Czy daje się zaobserwować raczej wsparcie i współdziałanie uczniów, czy też izolowanie ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi? Proszę o możliwie dokładny opis poparty przykładami.

Pytania dotyczące szkoły

Czy szkoła ma określoną wizję pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych? TAK NIE

Jeśli odpowiedź brzmi TAK, proszę określić, na czym ta wizja polega.

Czy nauczyciel języka jest wspierany przez innych specjalistów (psychologa, pedagoga szkolnego, nauczyciela pomocniczego)? TAK NIE

Jeśli odpowiedź brzmi TAK, proszę wymienić, przez kogo i opisać, na czym to wsparcie polega.

Czy szkoła jest wyposażona w odpowiedni sprzęt, pomoce dydaktyczne, materiały pomocne w pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, itp.? TAK NIE

Jeśli odpowiedziano TAK, proszę wymienić te pomoce.

Komentarz:.....

Radosław Kucharczyk

Uniwersytet Warszawski

r.kucharczyk@uw.edu.pl

ROLA KONTEKSTU SPOŁECZNEGO ORAZ CZYNNIKÓW INDYWIDUALNYCH W ROZWIJANIU KOMPETENCJI RÓŻNOJĘZYCZNEJ POLSKICH GIMNAZJALISTÓW

**The role of the social context and individual factors in the
development of multilingual competence in Polish junior
high school students**

The aim of this article is to reflect on the role of social context and individual factors that influence the development of multilingual competence. The first part of the article deals with the analysis of the definition of the multi-lingual competence and its role in language teaching. The next part is the presentation of the relation between the social and educational context, taking into consideration students' individual features and multilingual competence. The last part of the article consists of the analysis of the results of the research study conducted among Polish Junior High School students. The aim of the study was to establish the impact of different factors influencing learning French as the second language.

Keywords: multilingual competence, context, individual factors, the second foreign language

Słowa kluczowe: kompetencja różnojęzyczna, kontekst, czynniki indywidualne, drugi język obcy

1. Kompetencja różnojęzyczna – nowe wyzwanie dla glottodydaktyki

1.1. Próba definicji kompetencji różnojęzycznej

Pojawienie się *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ)* (2003) znacząco wpłynęło na myśl glottodydaktyczną. Podejście zadaniowe, poziomy biegłości językowej, certyfikacja – to pojęcia najczęściej kojarzone z tym dokumentem. Jednak często zapomina się, że *ESOKJ* promuje również podejście wielojęzyczne oraz – co rozumie się samo przez się – rozwijanie kompetencji różnojęzycznej.

Wychodząc z założenia, że współczesne społeczeństwo jest społeczeństwem wielojęzycznym z powodu coraz częstszej i coraz intensywniejszej ekspozycji jednostek na języki niemacierzyste, autorzy *ESOKJ* (2003), uważają, że w czasie komunikacji egzolingwalnej uczestnicy aktywują te z elementów swojego repertuaru językowego, które decydują o skuteczności aktu komunikacji:

Tak na przykład rozmówcy mogą przechodzić z jednego języka czy dialektu na inny, skutecznie wykorzystując umiejętność wypowiadania się w jednym języku, a rozumienia w drugim. W innym przypadku ktoś może próbować zrozumieć znaczenie tekstu napisanego lub wypowiedzianego w „nieznanym” mu wcześniej języku, korzystając ze swojej znajomości innych języków, czyli rozpoznając w nieznanym tekście słowa ze wspólnego, międzynarodowego zasobu leksykalnego.

(*ESOKJ* 2003: 16)

Zakładając, że tak rozumiana komunikacja staje się nowym paradygmatem glottodydaktycznym, należy przyjąć, że model rodzimego użytkownika języka – będący do tej pory modelem referencyjnym w procesie kształcenia językowego – zostaje zepchnięty na dalszy plan. W chwili obecnej celem działań na lekcji języka obcego powinno być rozwinięcie takiej kompetencji językowej, która byłaby pomocna uczniowi w czasie komunikacji egzolingwalnej. Tym samym koncepcja kompetencji różnojęzycznej¹ – promowana przez autorów *ESOKJ* – wydaje się uzasadniona jako cel działań glottodydaktycznych. Kompetencja różnojęzyczna zakłada odejście od klasycznej dychotomii J1/J2 na rzecz jednej wspólnej kompetencji będącej rezultatem doświadczenia językowego, które posiada jednostka. Co więcej, kompetencja różnojęzyczna jest kompetencją

¹ Autorzy *ESOKJ* (2003: 145) definiują kompetencję różnojęzyczną w następujący sposób: „Kompetencja różnojęzyczna (...) odnosi się do umiejętności posługiwania się każdym ze znanych języków w celach komunikacyjnych (...), gdy dana osoba wykazuje różne stopnie sprawności w porozumiewaniu się kilkoma językami (...). Nie oznacza to hierarchicznego współistnienia różnych oddzielnych kompetencji, lecz raczej istnienie jednej, złożonej kompetencji, z której korzysta użytkownik języka”.

o zmiennym, a tym samym nierównym charakterze. Zmienny charakter zależy od biografii językowej danej osoby, czyli od stopnia intensywności kontaktów, jakie ma ona z danymi językami, co z kolei powoduje zmiany w konfiguracji składowych kompetencji. Nierówny charakter kompetencji różnojęzycznej ściśle związany jest z jej zmiennością. Uczący się mogą lepiej znać jeden z języków niż pozostałe lub różnie rozwinięte sprawności językowe w różnych językach. Tym samym, kompetencja różnojęzyczna jest kompetencją częściową (inaczej mówiąc niepełną), ponieważ brakuje jej równowagi tak na planie makro (znajomość języków składających się na repertuar językowy jednostki), jak i na planie mikro (poszczególne sprawności w obrębie jednego języka).

Trzeba jednak podkreślić, że nie należy traktować kompetencji różnojęzycznej jako swoistego „defektu” w procesie kształcenia językowego. Wręcz przeciwnie, zwrócenie uwagi na kompetencję różnojęzyczną pozwala uczniom uczyć się większej liczby języków (Janowska, 2011), pod warunkiem że nauczyciel nie będzie przywiązywał zbytnej wagi do dosłownie rozumianej poprawności językowej, a skupi się raczej na rozwijaniu umiejętności skutecznej komunikacji, opartej na kompleksowym wykorzystaniu zasobów językowych, stanowiących składowe kompetencji różnojęzycznej ucznia. Tym samym, uczeń będzie zachęcony do refleksji, nie tylko nad językiem jako systemem charakteryzującym się pewną regularnością, ale również nad aktem komunikacji, który zawsze osadzony jest w kontekście wpływającym na strukturę procesu komunikowania, co z kolei wpłynie – w przyszłości – na poprawne używanie języka docelowego (Kucharczyk, 2016b). Tym samym, kompetencja różnojęzyczna może być rozumiana jako kompetencja adaptacyjna, która polega na „kreatywnym i giętym wykorzystaniu wiedzy i umiejętności rozwijanych w kontekście edukacyjnym w każdej nowo napotykanej sytuacji pozaszkolnej” (Sujecka-Zajac, 2016: 30). Budowanie takiej biegłości adaptacyjnej wymaga przede wszystkim dobrej organizacji nabytej wiedzy i umiejętności, która jest łatwo dostępna dla osoby uczącej się. Co więcej, kompetencja adaptacyjna oparta jest na tzw. umiejętnościach heurystycznych, które pozwalają wybrać uczniowi najskuteczniejszą metodę rozwiązania problemu poznawczego. Ponadto, kompetencja adaptacyjna zakłada korzystanie z metawiedzy obejmującej wiedzę o własnym funkcjonowaniu jako ucznia oraz sferę motywacyjną i afektywną. Należy również podkreślić, że podstawą kompetencji adaptacyjnej jest umiejętność samoregulacji, która pozwala tak wpływać na swoje działania i odczucia, aby ułatwić i pozwoliły zrealizować cel działania. I wreszcie, kompetencja adaptacyjna wymaga tego, aby uczący się miał pozytywny obraz samego siebie, czyli miał przekonanie o skuteczności swoich działań związanych z uczeniem się i użyciem języka w komunikacji.

1.2. Korzyści związane z kompetencją różnojęzyczną

Autorzy *ESOKJ* (2003) nie tylko dość szczegółowo opisują charakter kompetencji różnojęzycznej, ale również wskazują na korzyści, jakie oferuje ona osobie uczącej się. Przede wszystkim, rozwój kompetencji różnojęzycznej wiąże się ściśle z rozwojem wrażliwości językowej i komunikacyjnej, co z kolei wpływa pozytywnie na rozwój strategii metakognitywnych, które pozwalają „danej osobie wyraźniej postrzegać własne „spontaniczne” sposoby wykonywania zadań komunikacyjnych – w szczególności w ich aspekcie lingwistycznym – a także sprawować nad nimi większą kontrolę” (*ESOKJ* 2003: 117). Co więcej, doświadczenie związane z różnojęzycznością jest ściśle związane z takimi czynnikami indywidualnymi osoby uczącej się, jak umiejętności pragmatyczne i socjolingwistyczne, które nie tylko wspierają rozwój kompetencji różnojęzycznej, ale również same ulegają ewolucji w czasie doświadczeń różnojęzycznych. Kompetencja różnojęzyczna prowadzi również do większej wrażliwości w postrzeganiu struktury językowej (aspekty ogólne oraz aspekty specyficzne dla danego języka), co skutkuje rozwojem wrażliwości metajęzykowej i interjęzykowej (tzw. hiperlingwistycznej). I wreszcie, *last but not least*, kompetencja różnojęzyczna pozwala osobie uczącej się zwiększyć wachlarz strategii uczeniowych oraz sprawia, że uczeń łatwiej i chętniej wchodzi w interakcję z obco krajowcami, co znacznie ułatwia naukę kolejnych języków obcych.

1.3. Propozycje działań dydaktycznych promujących rozwijanie kompetencji różnojęzycznej

Teoretyczna refleksja związana z miejscem kompetencji różnojęzycznej w kształceniu językowym doprowadziła do powstania publikacji, której celem jest operacjonalizacja pojęcia wyżej wymienionej kompetencji w kontekście glottodydaktycznym. Mowa oczywiście o *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures* (2012) (odtąd CARAP), (ang. *Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures Competences*, pol. *System opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur*), który proponuje 4 podejścia wielorakie, uwzględniające i jednocześnie rozwijające repertuar językowy jednostki, jak również jej doświadczenie związane z różnorodnością kulturową. Podejścia wielorakie to: otwarcie na języki, zintegrowana dydaktyka, interkomprehensja oraz podejścia różnokulturowe. W kolejnej części zostaną krótko opisane trzy pierwsze podejścia, ze względu na fakt, że dotyczą one bezpośrednio kompetencji różnojęzycznej.

Otwarcie na języki (fr. *éveil aux langues*) to podejście pluralistyczne, które dało początek pracom nad pozostałymi podejściami pluralistycznymi.

Oparte jest ono na równoczesnej pracy nad dużą liczbą języków, które nie są przedmiotem nauczania w szkole. Uczniowie, analizując słowa – zdania – teksty napisane lub nagrane w językach, których nie znają, mają za zadanie zaobserwować regularności, które są dla nich charakterystyczne, opierając się na zasobach swojego repertuaru językowego.

Działania wpisujące się w nurt zintegrowanej dydaktyki (fr. *didactique intégrée des langues*) mają na celu pomóc uczniowi w stworzeniu połączeń pomiędzy językami, które uczeń zna i których się uczy w obrębie wszystkich 4 sprawności językowych (czytanie, słuchanie, pisanie, mówienie). To właśnie założenia zintegrowanej dydaktyki dały początek badaniom nad tzw. językami tercjalnymi² (Gębał, 2013).

Jeśli chodzi o interkomprehensję proponuje ona równoczesną pracę nad kilkoma językami należącymi zazwyczaj do tej samej rodziny językowej. W odróżnieniu od dydaktyki zintegrowanej, uczeń nie rozwija wszystkich sprawności językowych, lecz sprawności wybrane, zazwyczaj receptywne (słuchanie, czytanie). Praktykowana jest przede wszystkim wśród uczniów dorosłych, studentów lub osób już pracujących, które traktują znajomość języka w sposób pragmatyczny i dysponują ograniczonym czasem, który mogą poświęcić na naukę.

Oprócz teoretycznego opisu podejść pluralistycznych, autorzy CARAP proponują również uszczegółowiony opis kompetencji koniecznych do rozwijania kompetencji różnojęzycznej podzielonych na następujące grupy: wiedza deklaratywna, uwarunkowania osobowościowe oraz wiedza proceduralna. Co więcej, na stronie internetowej projektu³ można znaleźć propozycje działań dydaktycznych, które realizują założenia podejść pluralistycznych.

2. Rola kontekstu w rozwijaniu kompetencji różnojęzycznej

W literaturze glottodydaktycznej wiele miejsca poświęcono kwestii kompetencji różnojęzycznej, opisując jej złożony charakter, korzyści, jakie niesie ona ze sobą, czy też proponując rozwiązania dydaktyczne wspierające jej rozwój. Niemniej jednak, przyglądając się bliżej pracom związanym z rozwijaniem kompetencji różnojęzycznej, można odnieść wrażenie, że dyskusje te toczą się niejako w próżni kontekstowej, a tymczasem to właśnie kontekst, w którym funkcjonuje uczeń, decyduje o kierunku rozwoju kompetencji różnojęzycznej. Przez kontekst, który znacząco wpływa na pracę nad rozwijaniem kompetencji różnojęzycznej, należy rozumieć zarówno ramy społeczno-ekonomiczne, w których uczeń funkcjonuje (Kucharczyk, 2016a), jak i jego cechy indywidualne.

² Przez języki tercjalne należy rozumieć drugie (i kolejne) języki obce, które uczeń poznaje.

³ <http://carap.ecml.at> [DW 11.08.2016].

Modelem, który wydaje się dość kompleksowo opisywać warunki sprzyjające rozwojowi kompetencji różnojęzycznej, jest tzw. model społeczno-edukacyjny Lamberta i Gardnera (Wilczyńska i inni, 2007; Kucharczyk, 2016a), którego centralnym punktem jest pojęcie motywacji do nauki języka obcego/języków obcych, określonej przez autorów jako ukierunkowanie ucznia na cel uczenia się języków obcych. W takim ujęciu motywacja obejmuje 3 elementy: wysiłek (czas poświęcony na naukę oraz przebieg uczenia się), pragnienie (na ile uczeń chce być kompetentny w danym języku) oraz afektywność (emocje, które towarzyszą uczeniu się). Model społeczno-edukacyjny zawiera następujące składowe: wpływy zewnętrzne, specyficzne cechy indywidualne uczącego się, kontekst oraz efekty uczenia się.

Przez *wpływy zewnętrzne* należy rozumieć tak przebieg uczenia się (czyli zmienne społeczne, takie jak np. środowisko społeczne, kulturowe oraz rodzinne ucznia), jak również nauczycieli (tzw. motywatorzy) i strategie, które oni stosują. W przypadku przebiegu uczenia się, istotne jest uwzględnienie następujących czynników związanych z nauczaniem językiem (Kucharczyk, 2016a), które znacząco wpływają na motywację uczniów:

- status języka docelowego w kraju nauczania;
- dystans typologiczny oraz psychotypologiczny (zarówno pomiędzy językiem ojczystym ucznia, jak i innymi językami, które on zna);
- warunki organizacji nauki języka.

Jeśli zaś chodzi o specyficzne *cechy uczącego się*, to chodzi przede wszystkim o takie zmienne niezależne, jak integracyjność oraz nastawienie się względem sytuacji uczeniowej, motywacja instrumentalna, strategie uczenia się języków, etc. Na istotną rolę specyficznych cech uczącego się zwracają również uwagę autorzy *ESOKJ* (2003: 117), podkreślając fakt, że uwarunkowania osobowościowe (*savoir-être*), a więc jedna z kompetencji ogólnych, decydują o strategiach aktywowanych przy rozwiązywaniu zadania językowego:

Na przykład strategie stosowane podczas wykonywania zadań komunikacyjnych mogą się różnić w zależności od używanego właśnie języka. Stąd *savoir-être* (uwarunkowania osobowościowe, wyrażające się otwartością, towarzyskim charakterem, przychylnością – wyrażane gestykulacją, mimiką, proksemiką) może w przypadku słabego opanowania przez daną osobę lingwistycznego składnika języka kompensować ten brak w interakcji z rodzimym użytkownikiem języka.

ESOKJ (2003: 117).

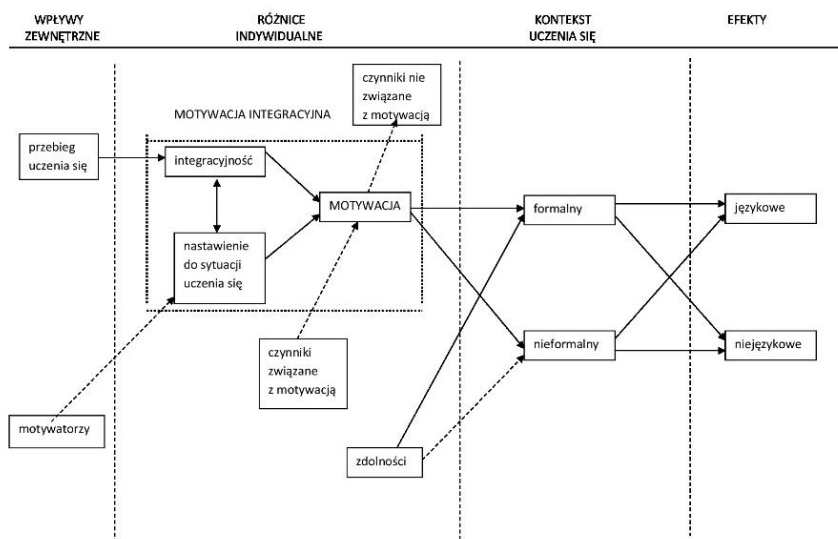
Sytuacja może też być odwrotna: znając dobrze język, osoba może zachować większy dystans komunikacyjny lub też przyjąć postawę nieco bardziej formalną. Co więcej, osoba różnojęzyczna może tak przeformułować zadanie komunikacyjne,

a nawet zmienić język przekazu, aby wykorzystać zasób dostępnych dla niej środków komunikacyjnych. Elżbieta Lesiak-Bielawska (2013: 21) również podkreśla dużą rolę czynników indywidualnych w procesie uczenia się i nauczania języków obcych, podkreślając, że „indywidualne zmienne uczącego się wydają się w znaczący sposób powiązane z jego/jej sukcesem bądź niepowodzeniem w nauce JO/J2”.

Z kolei, kontekst *uczenia się* może być formalny (uczenie się zinstytucjonalizowane) lub nieformalny, czyli każdy inny kontekst, w którym dana osoba samodzielnie korzysta z dostępnych materiałów nauczania, takich jak radio, telewizja, prasa, kino, etc.

I wreszcie, *efekty uczenia* mogą być podzielone na dwie grupy: efekty językowe, czyli wiedza i umiejętności dotyczące różnych podsystemów języka, oraz efekty niejęzykowe, czyli na przykład lęk językowy, postawy w stosunku do języka i społeczności go używającej, chęć wykorzystania języka, etc.

Poniższy schemat pokazuje zależności pomiędzy tymi składowymi modelem społeczno-edukacyjnego:



Rysunek 1: Składowe modelu społeczno-edukacyjnego (Gardner, 2001: 5).

3. Badanie własne

3.1. Ramy teoretyczne badania

Wyniki przedstawione w dalszej części niniejszego artykułu są fragmentem projektu badawczego realizowanego w latach 2013/2014 i 2014/2015 wśród

uczniów klas 3. gimnazjum, uczących się języka francuskiego jako obowiązkowego drugiego języka obcego. Przedmiotem badania było zbadanie, na ile kompetencja różnojęzyczna pomaga uczniom w nauce języka francuskiego, przy czym założono, że głównymi składowymi repertuaru językowego uczniów poddanych badaniu są języki: polski i angielski, a z językami obcymi (angielskim i francuskim) uczniowie mają przede wszystkim kontakt w szkole. W niniejszym artykule zostaną przedstawione dane związane z czynnikami, które wywierają duży wpływ na motywację uczniów do nauki języka francuskiego: kontakt z językiem francuskim oraz jego używanie w kontekście pozaszkolnym, pobyty uczniów za granicą, przydatność języka francuskiego poza klasą lekcyjną, sposoby uczenia się języka oraz pomoce do nauki wykorzystywane przez uczniów, metody i techniki stosowane przez ucznia.

Badanie zostało przeprowadzone wśród 238 uczniów (N=238) klas 3. gimnazjum (15-16 lat), kontynuujących naukę języka angielskiego (wariant III.1 podstawy programowej) oraz rozpoczynających naukę języka francuskiego w klasie 1. gimnazjum (wariant III.0 podstawy programowej). Badanie miało miejsce w 5 gimnazjach państwowych: 3 gimnazja znajdowały się w Warszawie, jedno pod Warszawą, a jedno na wschodzie Polski (małe miasto). Uczniowie mieli 4, 2 lub 1 godzinę języka francuskiego tygodniowo. Wybór grupy badawczej nie był przypadkowy. Uczniowie kończący gimnazjum powinni opanować – zgodnie z wytycznymi podstawy programowej – pierwszy język obcy na poziomie A2+ według *ESOKJ*, a drugi na poziomie A2. Tymczasem wyniki *Europejskiego Badania Kompetencji Językowych* prowadzonego w 2012 roku przez Instytut Badań Edukacyjnych pokazują, że ponad połowa polskich gimnazjalistów opanowała język angielski (kontynuacja nauki po szkole podstawowej) na poziomie A1 lub niższym. Jeśli zaś chodzi o drugi język obcy⁴ (nauka od podstaw od pierwszej klasy gimnazjum), 40% uczniów poddanych badaniu osiągnęło poziom A1, a kolejne 40 % nie osiągnęło tego poziomu. Wyniki badania nie są zbyt optymistyczne, podobnie jak doświadczenia dydaktyczne piszącego te słowa. Ucząc przez 13 lat języka francuskiego w szkole ponadgimnazjalnej, niejednokrotnie miałem okazję zaobserwować, że uczniowie po 3-letniej nauce tego języka w gimnazjum prezentują niski poziom jego znajomości, jak również są słabo zmotywowani do jego nauki. Należałoby więc się zastanowić nad źródłem problemu. Czy brak motywacji do nauki drugiego języka obcego skutkuje niskim poziomem kompetencji językowej uczniów? Czy też może brak efektów w kompetencji językowej przekłada się na spadek lub nawet całkowity brak motywacji do jego nauki? W dalszej części zostanie przedstawiona analiza danych

⁴ Spośród dwóch języków obcych, badaniu poddano tylko język niemiecki, jako język najczęściej wybierany przez polskich gimnazjalistów.

dotyczących kontekstu nauki, który może mieć wpływ na motywację do nauki języka francuskiego jako drugiego języka obcego, co z kolei może przekładać się na poziom kompetencji w języku docelowym. W badaniu wykorzystano przystosowany kwestionariusz ankiety wykorzystany w *Europejskim Badaniu Kompetencji Językowych* (2013).

3.2. Analiza wyników

3.2.1. Kontakt i używanie języka poza szkołą

Jedno z pytań kwestionariusza dotyczyło kontaktu, jaki uczeń ma z językiem francuskim poza szkołą. Poniższa tabela przedstawia odpowiedzi uczniów.

Czy masz kontakt z językiem francuskim poza szkołą w podanych poniżej okolicznościach?

		tak	nie	brak odp.
a.	Poprzez znajomego piszącego do Ciebie, np. listy, e-maile, wiadomości w języku francuskim.	36 15,3%	202 84,87%	0
b.	Poprzez rodzinę mieszkającą w kraju francuskojęzycznym.	52 21,85%	185 77,73%	1 0,42%
c.	Poprzez znajomych mieszkających w kraju francuskojęzycznym.	51 21,43%	187 78,57%	0
d.	Poprzez francuskojęzycznych turystów odwiedzających Twoje miejsce zamieszkania.	31 13,03%	207 86,97%	0
e.	Poprzez francuskojęzyczne osoby mieszkające w miejscu Twojego zamieszkania.	29 12,18%	209 87,82%	0
f.	Poprzez osoby rozmawiające z Tobą po francusku przez Internet, np. podczas wspólnej gry online.	32 13,45%	206 86,55%	0
g.	Poprzez osoby mówiące po francusku, które spotykasz podczas wakacji.	98 41,18%	140 58,82%	0

Tabela 1: Kontakt z językiem francuskim poza szkołą.

Można przyjąć założenie, że im częstsza ekspozycja na język docelowy, tym bardziej efektywna jest jego nauka, a widoczne efekty nauki dodatkowo wpływają na motywację ucznia. Tymczasem uczniowie poddani badaniu nie mają częstego kontaktu z językiem francuskim poza klasą szkolną. Niewielu z nich komunikuje się na piśmie (15,3%) lub ustnie (13,45%) po francusku. Nieliczne są też osoby, które mają rodzinę (21,85%) lub przyjaciół (21,43%) mieszkających w kraju francuskojęzycznym. Niewielu frankofonów spotykają uczniowie w swoim codziennym otoczeniu (turyści – 13,03%, osoby mieszkające na stałe w otoczeniu ucznia – 12,18%). Nieco lepiej przedstawia się sytuacja w czasie pobytów wakacyjnych – 41,18% ankietowanych uczniów spotyka podczas nich osoby mówiące po francusku. To

właśnie pobyt poza granicami Polski, która jest krajem monojęzycznym, daje uczniom możliwość komunikacji w innym języku niż ich język ojczysty. Poniższa tabela przedstawia częstotliwość pobytów uczniów za granicą:

Ile razy byłeś/aś za granicą w ciągu ostatnich trzech lat?

		nigdy	raz	dwa razy	trzy lub więcej razy	brak odp.
a.	Ile razy byłeś/aś na wycieczce szkolnej w krajach francuskojęzycznych?	162 68,07%	61 25,63%	4 1,68%	9 3,78%	2 0,84%
b.	Ile razy byłeś/aś na wycieczce szkolnej w niefrancuskojęzycznym kraju?	89 37,39%	77 32,35%	26 10,92%	41 17,23%	5 2,1%
c.	Ile razy byłeś/aś z Twoją rodziną w kraju francuskojęzycznym?	119 50%	56 23,53%	26 10,92%	34 14,29%	3 1,26%
d.	Ile razy byłeś/aś z Twoją rodziną w kraju niefrancuskojęzycznym?	32 13,45%	20 8,40%	23 9,66%	160 67,23%	3 1,26%

Tabela 1: Pobyty za granicą.

Jak często używasz języka francuskiego poza szkołą w następujący sposób?

		1 ⁵	2	3	4	5	brak odp.
a.	Jak często rozmawiasz z rodziną po francusku?	172 72,27%	40 16,81%	7 2,94%	8 3,36%	10 4,2%	1 0,42%
b.	Jak często rozmawiasz ze znajomymi po francusku?	145 69,92%	54 22,69%	16 6,72%	16 6,72%	6 2,52%	1 0,42%
c.	Jak często rozmawiasz po francusku z osobami mieszkającymi w Twoim miejscu zamieszkania?	196 82,35%	16 6,72%	11 4,62%	8 3,36%	6 2,52%	1 0,42%
d.	Jak często rozmawiasz po francusku z turystami?	164 68,91%	55 23,11%	6 2,52%	6 2,52%	5 2,1%	2 0,84%
e.	Jak często używasz języka francuskiego, rozmawiając z ludźmi przez Internet, np. podczas wspólnej gry online?	187 78,57%	20 8,40%	15 6,30%	10 4,2%	6 2,52%	0

Tabela 2: Używanie języka francuskiego poza szkołą.

Dane z tabeli jasno pokazują, że uczniowie poddani badaniu rzadko jeżdżą do krajów francuskojęzycznych: zarówno zagraniczne wycieczki szkolne, jak i wyjazdy prywatne za swój cel obierają kraje niefrancuskojęzyczne, co z jednej strony powoduje mniejszą ekspozycję na język, a z drugiej może zmniejszać motywację do jego nauki przez brak możliwości jego praktycznego wykorzystania

⁵ 1 – nigdy; 2 – kilka razy w roku; 3 – mniej więcej raz na miesiąc; 4 – kilka razy w miesiącu; 5 – kilka razy w tygodniu.

w autentycznej sytuacji komunikacyjnej. Tym bardziej że, jak pokazują dane z poniższej tabeli, uczniowie nieczęsto używają języka francuskiego poza szkołą.

Kolejna część ankiety dotyczyła możliwości używania języka francuskiego poza szkołą. Odpowiedzi uczniów pokazuje tabela 3.

Jest rzeczą oczywistą, że im częściej uczeń ma okazję używać języka obcego w pozaszkolnych sytuacjach komunikacyjnych, tym bardziej jest zmotywowany do jego nauki. Tymczasem odpowiedzi uczniów pokazują, że uczniowie biorący udział w badaniu w zdecydowanej większości nie używają języka francuskiego poza szkołą, co pozostaje spójne z odpowiedziami dotyczącymi kontaktu, który uczniowie mają z językiem francuskim.

3.2.2. Przydatność języka francuskiego

Kolejnym badanym aspektem było nastawienie uczniów do języka francuskiego, a dokładniej do przydatności jego nauki, co również znacząco wpływa na zaangażowanie uczniów w proces dydaktyczny. Tabela 4 przedstawia odpowiedzi uczniów.

Jak bardzo przydatny jest Twoim zdaniem język francuski w poniższych sytuacjach?

		1 ⁶	2	3	4	brak odp.
a.	W podróży	30 12,61%	67 28,15%	98 41,18%	43 18,07%	0
b.	W życiu prywatnym	78 32,77%	98 41,18%	45 18,91%	17 7,14%	0
c.	W dalszej nauce	14 5,88%	48 20,17%	112 47,06%	64 26,90%	0
d.	W przyszłej pracy	18 7,56%	47 19,75%	93 39,08%	79 33,19%	1 0,42%
e.	W zdobyciu dobrej pracy	19 7,98%	31 13,03%	92 38,66%	96 40,34%	0
f.	W kontaktach z obcokrajowcami	9 3,78%	22 9,24%	96 40,34%	111 46,64%	0
g.	Dla osobistej satysfakcji	25 10,50%	57 23,95%	72 30,25%	82 34,45%	2 0,84%
h.	Podczas korzystania z komputerów i innych urządzeń technicznych	97 47,76%	101 42,44%	25 10,50%	14 5,88%	1 0,42%
i.	Podczas czytania książek, czasopism, etc.	70 29,41%	72 30,25%	67 28,15%	28 11,76%	1 0,42%
j.	Podczas zabawy (filmy, programy telewizyjne, muzyka, gry)	68 28,57%	83 34,87%	53 22,27%	32 13,45%	2 0,84%

Tabela 4: Przydatność języka francuskiego w opinii uczniów.

⁶ 1 – wcale nie przydatny; 2 – niezbyt przydatny; 3 – całkiem przydatny; 4 – bardzo przydatny.

Dane z tabeli pokazują, że uczniowie mają raczej pozytywny obraz języka francuskiego w kontekście jego przydatności w tzw. autentycznym życiu. Większość uczniów uważa, że może być on przydatny w podróży, w dalszej nauce, czy przyszłej pracy lub jej zdobyciu, jak też w kontaktach z obcokrajowcami. Wielu uczniów jest zdania, że warto się również uczyć języka francuskiego dla osobistej satysfakcji. Uczniowie są bardziej sceptyczni, jeśli chodzi o przydatność języka francuskiego w życiu prywatnym, podczas korzystania z urządzeń technicznych, czytania książek i czasopism, czy podczas zabawy. Interesujące wydaje się porównanie odpowiedzi na analogiczne pytanie dotyczące przydatności języka angielskiego. Odpowiedzi uczniów pokazuje poniższa tabela 5:

Jak bardzo przydatny jest Twoim zdaniem język angielski w poniższych sytuacjach?

		1 ⁷	2	3	4	brak odp.
a.	W podróży	2 0,84%	1 0,42%	16 6,72%	219 92,02%	0
b.	W życiu prywatnym	7 2,94%	30 12,61%	57 23,95%	142 59,66%	2 0,84%
c.	W dalszej nauce	3 1,26%	2 0,84%	20 8,4%	211 88,66%	2 0,84%
d.	W przyszłej pracy	1 0,42%	3 1,26%	10 4,2%	222 93,28%	2 0,84%
e.	W zdobyciu dobrej pracy	1 0,42%	2 0,84%	12 5,04%	221 92,86%	2 0,84%
f.	W kontaktach z obcokrajowcami	1 0,42%	0	12 5,04%	223 93,7%	2 0,84%
g.	Dla osobistej satysfakcji	4 1,68%	10 4,20%	47 19,75%	175 73,53%	2 0,84%
h.	Podczas korzystania z komputerów i innych urządzeń technicznych	2 0,84%	5 2,10%	37 15,55%	192 80,67%	2 0,84%
i.	Podczas czytania książek, czasopism, etc.	5 2,10%	17 7,14%	42 17,65%	172 72,27%	2 0,84%
j.	Podczas zabawy (filmy, programy telewizyjne, muzyka, gry)	3 1,26%	12 5,04%	29 12,18%	192 80,67%	2 0,84%

Tabela 3: Przydatność języka angielskiego w oczach uczniów.

O ile ankietowani uczniowie uważają, że język francuski może być przydatny w życiu pozaszkolnym, o tyle język angielski – ich zdaniem – jest z całą pewnością bardzo przydatny we wszystkich sytuacjach życia pozaszkolnego. Taki punkt widzenia może znacząco wpływać na zwiększenie motywacji do nauki języka angielskiego kosztem motywacji do nauki języka francuskiego, ponieważ nauka ta wymaga dużej pracy i relatywnie wysokiego wysiłku poznawczego.

⁷ 1 – wcale nieprzydatny; 2 – niezbyt przydatny; 3 – całkiem przydatny; 4 – bardzo przydatny.

3.2.3. Sposoby uczenia się języka francuskiego

Kolejną częścią badania była analiza, w jaki sposób uczniowie poddani badaniu uczą się języka francuskiego, a dokładniej jakie sposoby i pomoce dydaktyczne wykorzystują, aby nauka języka była bardziej efektywna. W tabeli poniżej zostały przedstawione odpowiedzi osób ankietowanych dotyczące strategii stosowanych przez uczniów.

Zastanów się, jak uczysz się języka francuskiego, i wstaw znak X w odpowiednią rubrykę tabeli.

		często	rzadko	bardzo rzadko	nigdy	brak odp.
1.	Słucham piosenek francuskich.	41 17,23%	50 21%	37 15,55%	105 44,12%	5 2,1%
2.	W domu ponownie odsłuchuję nagranie, którego słuchaliśmy w klasie na lekcji języka francuskiego.	3 1,26%	23 9,66%	26 10,92%	184 77,31%	2 0,84%
3.	W domu ponownie czytam teksty, które przerabialiśmy na lekcji języka francuskiego.	35 14,71%	42 17,65%	69 28,99%	90 37,82%	2 0,84%
4.	Notuję teksty piosenek po francusku.	21 8,82%	31 13,03%	34 14,29%	148 62,18%	4 1,68%
5.	Notuję nowe słówka i wyrażenia.	122 51,26%	45 18,91%	33 13,87%	34 14,29%	4 1,68%
6.	Sprawdzam w słowniku znaczenie słów, których nie znam.	114 47,90%	57 23,95%	34 14,29%	28 11,76%	5 2,1%
7.	Sprawdzam rozwiązania ćwiczeń za pomocą klucza.	65 27,31%	58 24,37%	49 20,59%	62 26,05%	4 1,68%
8.	Sprawdzam formy potrzebnych mi słów w tablicach gramatycznych.	90 37,82%	52 21,85%	49 20,59%	44 18,49%	3 1,26%
9.	Samodzielnie odrabiam pracę domową.	165 69,33%	35 14,71%	17 7,14%	17 7,14%	4 1,68%
10.	Aktywnie uczestniczę w lekcji języka francuskiego.	126 52,94%	58 24,37%	37 15,55%	12 5,04%	5 2,1%
11.	Uczę się języka francuskiego razem z przyjaciółmi.	45 18,91%	66 27,73%	44 18,49%	79 33,19%	4 1,68%

Tabela 4: Sposoby uczenia się języka francuskiego.

Analiza danych pokazuje, że uczniowie poddani badaniu stosują „szkolne” metody uczenia się języka francuskiego: notują nowe słówka i wyrażenia, sprawdzają znaczenie nowych słówek w słowniku czy też formy gramatyczne w tabelach gramatycznych. Starają się również aktywnie uczestniczyć w lekcjach języka francuskiego i samodzielnie odrabiać pracę domową. Niestety, niewielu z uczniów biorących udział w badaniu słucha piosenek w języku francuskim (ekspozycja na język autentyczny), jak również nieliczne osoby odsłuchują ponownie – w domu

– nagranie, nad którym pracowały na lekcji, czy też wracają do tekstu przerabianego na lekcji. Wynika z tego, że uczniowie nie pracują samodzielnie nad językiem francuskim, nie szukają też okazji, aby samodzielnie się go uczyć, co może wskazywać na brak motywacji do jego nauki.

Kolejna tabela pokazuje odpowiedzi respondentów na pytanie dotyczące pomocy dydaktycznych, które badani uczniowie wykorzystują do nauki języka francuskiego.

Jak często korzystasz z wymienionych pomocy / materiałów, ucząc się języka francuskiego?

		często	rzadko	bardzo rzadko	nigdy	brak odp.
1.	podręcznik do nauki języka	199 83,61%	24 10,08%	8 3,36%	6 2,52%	1 0,42%
2.	zeszyt ćwiczeń	145 60,92%	63 26,47%	18 7,56%	11 4,46%	1 0,42%
3.	słowniki	126 52,94%	68 28,57%	27 11,34%	14 5,88%	3 1,26%
4.	nagrania do nauki języka	32 13,45%	53 22,27%	59 24,79%	91 38,24%	3 1,26%
5.	programy komputerowe	20 8,40%	45 18,91%	44 18,49%	128 53,78%	1 0,42%
6.	książki do nauki języka, np. gramatyka	91 38,24%	56 23,53%	39 16,39%	49 20,59%	3 1,26%
7.	prasa młodzieżowa	15 6,3%	32 13,45%	29 12,18%	159 66,81%	3 1,26%
8.	komiksy	21 8,82%	37 15,55%	22 9,24%	155 65,13%	3 1,26%
9.	filmy	62 26,05%	76 31,93%	42 17,65%	57 23,95%	1 0,42%
10.	audycje radiowe	11 4,62%	34 14,29%	24 10,08%	166 69,75%	3 1,26%
11.	strony internetowe	58 24,37%	48 20,17%	36 15,13%	95 39,92%	1 0,42%
12.	gry wideo	19 7,98%	28 11,76%	22 9,24%	167 70,17%	2 0,84%
13.	gry planszowe	5 2,10%	34 14,29%	21 8,82%	176 73,95%	2 0,84%

Tabela 5: Pomoce i materiały używane do nauki języka francuskiego.

Podobnie jak w przypadku sposobów stosowanych przez uczniów w nauce języka francuskiego, tak i w przypadku stosowanych przez nich pomocy dydaktycznych, można zaobserwować ich „szkolny” aspekt. Zdecydowana większość uczniów poddanych badaniu wśród najczęściej wymienianych pomocy wskazuje podręcznik, zeszyt ćwiczeń oraz słownik. Niektórzy uczniowie

korzystają również z nagrań, programów komputerowych, dodatkowych książek (np. kompendia gramatyczne) czy stron internetowych. Rzadko wykorzystane są materiały autentyczne, takie jak prasa, komiksy, audycje radiowe, gry wideo czy też gry planszowe. Może to również świadczyć o braku samodzielności w procesie kształcenia językowego, wynikającej z niskiej motywacji do przedmiotu oraz o traktowaniu nauki języka w kategorii jednego z przedmiotów szkolnych, którego znajomość nie będzie potrzebna w kontekście pozaszkolnym.

3.2.4. Działania dydaktyczne oparte na założeniach dydaktyki wielojęzyczności

Analiza danych przedstawiona w poprzedniej części artykułu pokazuje, że uczniowie biorący udział w badaniu nie mają pozaszkolnego kontaktu z językiem francuskim. To prawdopodobnie powoduje, że uczą się go w sposób „szkolny”, co negatywnie wpływa na ich motywację integracyjną. Być może remedium byłyby działania dydaktyczne, które wpisują się w założenia dydaktyki różnojęzyczności promującej rolę repertuaru językowego ucznia w procesie uczenia się i nauczania kolejnych języków obcych. Poniższa tabela przedstawia opinie ankietowanych na temat sposobu prowadzenia lekcji przez ich nauczycieli języka francuskiego.

Jak często w poniższych sytuacjach Twój nauczyciel języka francuskiego wskazuje na podobieństwa pomiędzy językiem francuskim a innymi językami?

		nigdy	czasami	dość często	bardzo często	brak odp.
a.	Gdy uczy pisania po francusku	50 21%	110 46,22%	51 21,43%	22 9,24%	5 2,1%
b.	Gdy uczy mówienia po francusku	48 20,17%	97 40,76%	69 28,99%	18 7,56%	6 2,52%
c.	Gdy uczy rozumienia ze słuchu w języku francuskim	61 25,63%	98 41,18%	50 21%	21 8,82%	8 3,36%
d.	Gdy uczy gramatyki języka francuskiego	53 22,27%	97 40,76%	51 21,43%	23 9,66%	14 5,88%
e.	Gdy uczy czytania tekstów po francusku	58 24,37%	96 40,34%	56 23,53%	20 8,40%	8 3,36%
f.	Gdy uczy poprawnej wymowy w języku francuskim	70 29,41%	102 42,86%	41 17,23%	19 7,98%	6 2,52%
g.	Gdy uczy słówek w języku francuskim	22 9,24%	114 47,90%	63 26,47%	32 13,45%	7 2,94%

Tabela 6: Działania dydaktyczne oparte na założeniach dydaktyki wielojęzyczności.

Jak widać, nauczycielom uczniów uczestniczących w badaniu zdarza się odwoływać do innych języków, zwłaszcza przy rozwijaniu takich sprawności jak pisanie, mówienie, rozumienie ze słuchu i czytanie ze zrozumieniem lub kształceniu

kompetencji leksykalnej, gramatycznej i fonetycznej. Zdecydowana większość uczniów wybiera jednak odpowiedź „czasem”. Można więc pokusić się o stwierdzenie, że być może zintensyfikowanie działań dydaktycznych realizujących założenia dydaktyki różnojęzyczności wpłynęłoby dodatnio na przyrost kompetencji językowej uczniów, a tym samym zwiększyłoby motywację do nauki języka francuskiego.

4. Wnioski i implikacje glottodydaktyczne

Analiza wyników badania przeprowadzonego wśród uczniów klas 3. gimnazjum pokazuje, że uczniowie mają niewielki kontakt z językiem francuskim poza szkołą, niewiele mają też okazji do używania tego języka poza szkołą i kontaktu z jego rodzimymi użytkownikami, co sprawia, że motywacja integracyjna do jego nauki jest ograniczona. Znajduje to odzwierciedlenie w sposobach uczenia się języka francuskiego przez uczniów i wykorzystywanych przez nich pomocach dydaktycznych: są one tradycyjne i niezwiązane z sytuacjami komunikacyjnymi i materiałami, które byłyby autentyczne. Należy jednak podkreślić, że nastawienie uczniów do przydatności języka francuskiego (tak w sferze prywatnej, jak i zawodowej) jest pozytywne, co pozwala przypuszczać, że uczniowie – odpowiednio pokierowani przez nauczyciela i rodziców – mogliby rozwinąć motywację do nauki języka, a tym samym zwiększyć swój potencjał komunikacyjny w języku docelowym.

Implikacje glottodydaktyczne mogą być sformułowane w następujący sposób:

- Zwiększenie kontaktu z językiem francuskim w autentycznych sytuacjach komunikacyjnych (projekty szkolne z rodzimymi użytkownikami języka, wybiezki szkolne oraz wyjazdy prywatne do krajów francuskojęzycznych).
- Podjęcie działań dydaktycznych, wpisujących się w dydaktykę wielojęzyczności, która podkreśla kognitywny wymiar procesu glottodydaktycznego. Według założeń dydaktyki wielojęzyczności, proces uczenia się i nauczania języków obcych w dużej mierze oparty jest na zasobach repertuaru językowego uczniów, pozwalających mu dokonać świadomych porównań pomiędzy językami, które zna (w tym również język ojczysty), a językami, które poznaje. Odpowiednio pokierowane działania dydaktyczne umożliwią uczniowi uświadomienie sobie stosowanych dotychczas strategii, opartych na zasobach własnego repertuaru językowego oraz odkrycie nowych, być może bardziej skutecznych, które zwiększą efektywność procesu kształcenia językowego, a tym samym wpłyną dodatnio na motywację ucznia.

BIBLIOGRAFIA

- Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. 2012. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.
- Europejski System Opisu Kształcenia Językowego*. 2003. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Europejskie Badanie Kompetencji Językowych ESLC. Raport krajowy*. 2013. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Gardner, R. C. 2001. „Language Learning Motivation: The Student, the Teacher, and the Reasercher”. *Texas Papers in Foreign Language Education*, 6: 1-18.
- Gębal, P. E. 2013. *Model kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Janowska, I. 2011. *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.
- Kucharczyk, R. 2016a. „Kontekst nauczania języków obcych w Polsce – glottodydaktyczne implikacje dla drugich języków obcych”. *Linguodidactica*, XX: 195-212.
- Kucharczyk, R. 2016b. „Développer la compétence plurilingue dans un pays monolingue – quelles implication pour l'apprentissage/enseignement de la deuxième LE? Le cas des élèves polonais”. (w) *Nebrija Procedia. Actas del III Congreso Internacional Nebrija en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*. Nebrija: Nebrija Procedia, str. 245-259. https://www.nebrija.com/la_universidad/servicios/pdf-publicaciones/ActasIIICongresoSLANebrija.pdf [DW 04.01.2017].
- Lesiak-Bielawska, E. 2013. *Różnice indywidualne w procesie akwizycji języka*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf.
- Sujecka-Zajac, J. 2016. *Kompetentny uczeń na lekcji języka obcego. Wyzwania dla glottodydaktyki mediacyjnej*. Lublin: Werset.
- Wilczyńska, W., Górecka, J., Mosorka, E., Nowicka, A., Skrivanek, H., Wojciechowska, B. 2007. *Wielojęzyczność a wykorzystanie w nauczaniu szkolnym różnorodności kontekstów edukacyjnych: wyniki badań w dzielnicy Grunwald w Poznaniu oraz w powiecie ślubickim na tle innych okręgów europejskich*, Poznań: Wydział Neofilologii UAM.

Melanie Ellis

Uniwersytet Pedagogiczny
melanie@ellis.pol.pl

INSIDE A RURAL LOWER SECONDARY SCHOOL IN POLAND: FACTORS AFFECTING LEARNER ACHIEVEMENT IN ENGLISH

Różnice indywidualne w uczeniu się języków obcych w wiejskiej szkole gimnazjalnej

School achievement in foreign languages is often reported in mean scores, or on normalized scales, where schools are compared with each other and against a national average. This has led to the common belief that rural lower secondary schools in Poland are 'worse' than schools in larger centres of population. This paper sets out to demonstrate that such a view is erroneous as it fails to take into consideration the context, either at the level of the school as a whole, or at the level of individual learners. Based on data obtained from the first two years of a large scale longitudinal research project, "Teaching and Learning Foreign languages" (BUNJO 2012, 2013), this case study describes the context of one lower secondary school in a village in the east of Poland and profiles four teenage learners (aged 13-14) who attend this school and their achievement in English over the period of one year.

Keywords: individual learning differences, rural school, learner-in-context

Słowa kluczowe: różnice indywidualne, szkoła wiejska, uczeń w kontekście

1. Introduction

Gardner's (2010) revised socio-educational model of education takes into consideration both the cultural and educational contexts of learning. These, filtered through the learner's orientation to learning the foreign language (FL)

and their attitudes to the learning situation contribute to the motivation to learn the FL. The “cultural context is expressed in terms of one’s attitudes, beliefs, personal characteristics, ideals, expectations etc....” (Gardner, 2006:6). With reference to learning the FL, these attitudes, beliefs and values relate to the significance of learning the FL for the learner and these in turn colour their expectations of success. Attitudes, beliefs, values and expectations in the young language learner come from the home, the school, the peer group, significant others, personal experiences and contact with the language. In the world today much of this contact is virtual, through the internet, and concerns use of the FL as a tool for communication with an imagined community (Norton, 2001), or as a medium to search for information, rather than as a means of contact with native speakers. The educational context covers not only the micro-level of the FL classroom, interaction with the teacher, classmates and learning materials, but also includes the climate for learning fostered by the teacher, and more generally the climate in the school. Some of this is influenced by the perceived importance of FLs in the curriculum, a fact which is indirectly communicated through the number of contact hours allocated and to the status of the subject in national external examinations. The inclusion of FLs as a subject in the national external examination at the end of lower secondary school, together with a mandatory FL in the school leaving certificate, sends a message to learners of the importance of FLs both as a school subject and for their future.

Each learner, however, is an individual sentient being who has agency (Ushioda, 2009). This means that they decide for themselves, on the basis of complex and interrelated factors, how much effort they will expend on learning a FL, depending on their personal interpretation of its significance for them. Dweck (2006) describes this bundle of factors as the learner’s “mindset” and these include the learner’s perceptions of their own ability and whether they consider language learning as something in which it is worth investing effort and hard work. A “growth mindset”, where the learner believes that language can be learnt through continued effort, leads the learner to set themselves goals, find strategies for successful achievement and gives them the “grit” (Duckworth et al., 2007) to persevere (Ryan & Mercer, 2011:164). Such a learner is self-regulated and takes responsibility for their own learning process. This is contrasted with a “fixed mindset” where the learner tends to attribute success in language learning to innate talent, which one either has or does not have. Such a learner may easily fall into a self-defeating pattern of behaviour, where they fail to make an effort in the belief that as they are not talented this will not help them to improve. When consequently they find their performance was unsuccessful they take this as affirmation of

their belief that they are not good at learning languages and in this way they justify to themselves that effort is not worthwhile.

Dörnyei (2005, 2009), by contrast, takes an alternative view. He adapts the theory of possible selves (Markus & Nurius, 1987) and sees second language (L2) learning motivation in terms of the self the learner would like to become ("the Ideal Self"), which gives the learner a vision of what they would like to achieve and leads them to set themselves goals, versus the avoidance of what they do not want to become. This negative side gives rise to the "Ought-to Self", which serves as a guide, and driven by perceptions of how the learner believes they should act to learn the FL, either pushes them to promote success or to prevent failure (Higgins, 1998).

Ushioda (2009, 2011) urges a more holistic view of learner achievement, encouraging us to see motivation as an individual response to a large number of factors. Rather than following the more prevalent approach which reduces the importance of the individual in the pursuit of the identification of trends and patterns in large populations, or the empirical testing of factors in motivational models, she proposes a "person-in-context relational view" (2009:215) of motivation, where the subject is not simply viewed as an anonymous language learner, but as a person in a specific context. This broadens the sphere of interest to the whole identity rather than simply its language learning aspect. While research on motivation has examined the context of learning this has mainly been done with the aim of discovering which aspects of the context impact on motivation, rather than investigating how the individual in that context interacts and responds in that context or shapes it for their own purposes (ibid.). Thus context becomes "the mutually constitutive relationship between persons and the contexts in which they act- a relationship that is dynamic, complex and non-linear." (p. 218)

2. Context of the research

All the data in this study are taken from a larger set, gathered during the project "Teaching and Learning Foreign languages" (BUNJO) conducted by the Educational Research Institute, Warsaw from 2012-14, on a representative sample of lower secondary schools throughout Poland. From the main data set one school was chosen, selected on the basis of scores of tests of language proficiency (grammar and vocabulary) conducted in year one of the study. While the national average for the first part of the test, which comprised 45 items at levels A1, A2 and B1 on the Common European Framework, was 23.23 (SD 9.42), the school in question had a mean score of 16.24 (SD 6.58), one of the lowest results.

The data which are the focus of this article were obtained from a school in a village in the east of Poland, in the Podlaskie voivodship, which is classified as an economically disadvantaged region. The school, attended by just 188 pupils, is the only lower secondary school in the *gmina* (administrative area), and lies 40 kilometres from a larger town. As an indicator of the socio-economic status (SES) of young people attending the school, the number of students who qualify for free school meals was calculated and was found to be 31%. Free school meals are considered a robust predictor of SES and have been found to be associated with lower school achievement (Sutherland et al., 2015). According to the director, the school is situated in a low-income area, a fact borne out by desk research, which showed above average unemployment in the catchment area. The size of the school means that classes in year one number 24 and so fall below the threshold for mandatory division into groups for foreign language lessons (26), meaning teachers must cope with large classes.

The philosophy of the school is indicated by the mission statement given in a written questionnaire completed by the school head:

Nasze gimnazjum to instytucja edukacyjno-wychowawcza, w której robimy wszystko, co możliwe do stworzenia i wykorzystania w najwyższym stopniu optymalnych warunków i szans rozwoju oraz sukcesu każdego ucznia.

Our *gimnazjum* is a caring educational institution, in which we do everything we can to create and maintain the best possible conditions to give opportunity for each and every student to develop and succeed.

This is consistent with the school's motto, attributed to Gandhi: "It's not important to be better than others. The most important thing is that you are a better person than you were yesterday."

2.1. Impact of external exams in foreign languages

Asked in interview about the results of external examinations the school director expresses her feelings:

Nasze wyniki są niezadowolające. Staramy się, ale do tej pory nie za bardzo nam to wychodziło... generalnie wyniki nasze znacznie odbiegały od tej średniej krajowej, to był... jeżeli średnia krajowa to był stanin piąty, tak my byliśmy w trzecim bodajże, w zeszłym roku, mówię o zeszłym roku, to jest bardzo nisko.... Pomimo tego, że jesteśmy środowiskiem wiejskim to np. okoliczne szkoły, te sąsiadujące miały wyniki lepsze, więc tutaj to nie jest dla nas żadne usprawiedliwienie.

Our results leave a lot to be desired. We're trying, but so far it's not really working... In general our results differ from the national average... if the national average was stanine 5, we were in, I think, stanine 3* last year, I'm talking about last year and that's very low... Although we're from a rural area the other schools round about, the ones nearby, had better results, so there's no excuse for us.

(*Stanine 3 on a Standard Nine scale indicates scores between 1.25 and 0.75 below the national average.)

In response to these results, the director undertook several initiatives designed to increase the effectiveness of FL teaching. The school obtained EU funding to finance a multimedia language classroom with an interactive whiteboard and an e-learning platform. The director, in co-operation with primary schools in the district, arranged that in June 2011 all class six primary learners took a placement test, prepared by her teachers. This, together with results of the national external primary school exam (*sprawdzian*), was used to divide learners into classes according to ability, meaning that although the small size of the classes did not allow sub-division into language ability groups, the classes themselves were already streamed on entry to the school in September 2011. Thus teachers had more homogeneous classes for English, although still with 24 pupils. The director reports that the results of the mock exams in English suggest this may be having a positive effect:

ten egzamin próbny w tym roku, teraz akurat wyniki mamy, to jest na poziomie średniej, czyli już nie jest poniżej tylko jest na poziomie tej średniej krajowej. Nie mówię, że to już jest och i ach, ale jest postęp, tak że, mam nadzieję, że będzie z roku na rok coraz lepiej. Przynajmniej, mówię, żebyśmy nie odbiegali tak znacznie, bo nigdy nie dogonimy miast, gdzie dzieci uczęszczają dodatkowo na zajęcia, gdzie mają kontakt z językiem od początku, od przedszkola, mają większe możliwości po prostu niż my, niż nasze dzieci.

The mock exam this year, we've just got the results and they're on the average, which means that they're not lower, but they're just at the level of the national average. I'm not saying that it's wonderful, but it's progress and I also hope that from year to year they'll get better. I mean, at least that we'll not be too behind, because we'll never catch up with the cities where children take part in extra lessons and have contact with the language from the beginning, from kindergarten, and simply have greater opportunities than us, than our children.

It is interesting to note how deeply the director identifies with the pupils, in her initial use of "us", which she then corrects to "our children". Throughout both the open responses on the written questionnaire and in the fifteen minute interview, the director is revealed as strongly committed to giving all the children in the school the best possible opportunities for learning.

2.2. School leadership

Strong school leadership has been found to be an important indicator of school effectiveness. In a large meta-analysis of studies of school leaders over a thirty year period, certain characteristics of school leaders were found to have a strong effect size (Waters et al., 2003). These were: “culture”, defined as how the director “fosters shared beliefs and a sense of community and cooperation” (0.29) (ibid.:9), acting as a “change agent,” seen as how much the director “is willing to and actively challenges the existing status quo” (0.30) (ibid.:11), and “situational awareness” which is regarded as the “extent to which the principal is aware of the details and undercurrents in the running of the school and uses this information to address current and potential problems” (0.33) (ibid.:12). The data from this school indicate that the director demonstrates these practices. It also appears that the school head’s decisions and actions are accepted by the staff. One of the three teachers of English in this school, asked in interview about individualization of work with students, expresses support for the decision to stream:

Dobrym pomysłem jest właśnie to, co nasza szkoła wprowadziła wydaje mi się teraz w pierwszych klasach, czyli to poziomowanie. Poziom pierwszy: najlepszy, najlepsi, poziom drugi: średni, poziom trzeci: uczniowie najślabsi. To szalenie indywidualizuje pracę. Bo jako nauczyciel nastawiam się na grupę słabą, zmieniam formy, metody pracy, zmieniam koncepcję czasami pracy z nimi, zawężam materiał do materiału podstawowego, żeby ich nie przeciążać. I to jest chyba najlepsza forma indywidualizacji.

A good idea is what we actually have, what our school has introduced, I think now, in the first classes, I mean streaming. The first stream, the best, the next stream the average, the third stream the weakest learners. That really individualizes the work. Because as a teacher I focus on the weakest group, I change the form of the work, and the methods, I sometimes change the idea of the work with them, I narrow the material to the basics so as not to overload them. And that is perhaps the best form of individualization.

We have seen that the school head has responded actively to the situation in her school in an effort to provide good conditions for learning, through provision of a modern classroom and through organizing streamed groups, despite local constraints.

3. The study

The subjects of this paper are four students, aged 13-14, studying in the first class of this lower secondary in 2011-12 and tracked into the second year of

study in 2012-13. The data used to create profiles of the learners came from tests of grammar and vocabulary administered in March 2012; a questionnaire on the learners' home background, language learning experience, school results, and access to and engagement in language learning outside school, a second questionnaire on learner attitudes to foreign language learning and opinions of learning English in school (March 2012) and interviews, lasting about 10 minutes, where learners responded to questions about their opinions on and experiences of language learning in school (March 2012). In April 2013 learners completed a battery of tests, including Use of English, Reading and Listening.

The learners were selected on the basis of the grades for English which they reported having received for the first semester of Year 1 lower secondary. Two of the learners were high achievers (5), (one male, one female), one average (3) (female) and the fourth a borderline student (2), (male).

The study aimed to

- build detailed profiles of the learners-in-context
- examine the learners' test results from year one and year 2 in the light of the profiles and so attempt to answer the question: Which factors impact on the learners' levels of language achievement?

3.1. Learner profiles

Data to draw up the profiles is a compilation of responses from questionnaires and interviews. Opinions and attitudes were measured by responses to statements on a 5 point Likert scale. Quotations are taken from learner interview transcripts, translated from Polish by the author. Students A and B attend the same class, (designated as the top stream) while C and D are also together, but in a different class (the middle stream).

Student A

The first learner comes from a home environment where both his parents have completed tertiary education and both work as teachers. However, the student claims that only his father has knowledge of English and that this is minimal. The learner appears to have academic ability, as seen in a high score on the primary external examination and in the high grades (5) he reports both for English and Polish. He claims that he did not begin learning English until class 4 primary school and has had no additional lessons outside school at any point. He has a positive attitude both to English and to German, his second foreign language, and not only enjoys learning, but likes his class, his English teacher and the course book being used. He reports that language

learning is easy and that he copes well with both the languages he is learning. Perhaps this is why he says he would like to be required to do more and face greater challenge. Despite this, he states that he is embarrassed to speak English in class. While he is aware that learning an FL requires effort, practice and independent study, he also believes that to learn an FL you need to have a good teacher. This, together with his desire to be faced with greater challenge, suggests that he is not yet fully self-regulated in his language learning, which appears to be supported by the fact that, although having a computer and internet at home, he only occasionally watches films or listens to music in English via the media, never reads books or magazines and very rarely plays computer games in English. Similarly he claims to spend very little time on homework. However, he does claim that he talks and writes in English to friends via the internet. His plans for the future include English and he recognizes the importance and usefulness of English in future work, study, getting a job, travelling and making contact with foreigners, thus indicating extrinsic motivation and positive international posture (Yashima, 2002).

Student B

This student comes from a very different home background. Her father farms and her mother is a housewife and both of them completed secondary education. She claims her mother speaks a little English, but not her father. She has academic ability, as seen in a high score on the primary external exam and high scores on English (5) and Polish (4) at the end of the first semester, thinks that she is coping quite well with learning both English and German and finds English quite easy.

Despite this, her attitude to learning two FLs in school is negative. While she likes her English class and finds the book and pace of lessons appropriate, she reports that English lessons are boring and heavily grammar focused and she is negative about learning English in the current year. She is also negative towards her English teacher, who she regards as not particularly friendly or helpful. She considers that the teacher corrects her frequently. In interview the learner claims she “sits unconscious in English lessons.” Although she reports that she enjoyed learning English in primary school, where she started from class 1, and that she liked her teacher, she found learning difficult and received poor grades. She has had no additional lessons at any stage. She is neutral towards whether learning an FL needs effort or practice and this is reflected in the fact that she claims she spends little time doing homework. While she considers foreign languages could be quite useful for getting a good job, or for further study, she states that in her personal life and for using the computer, reading or entertainment they are not helpful and in the second

questionnaire rates “Learning foreign languages are useful” as 2/5. Her future plans do not require good knowledge of English. This ambivalence is underlined in interview, where she explains that if you have a job which needs English then it is important, but if you do not need it, then it is “unnecessary study.”

Student C

This student’s father works in the construction industry, while her mother, although at present a housewife, is seeking work. Both completed secondary school. She claims that her father speaks no English, while her mother speaks a little. This learner appears to be less academic than the previous two, with an average result on the primary external examination and 3 for both English and Polish at the half year. She reports that she is coping quite well with English, but very well with German, which is her second foreign language. In interview, however, as we will see below, she qualifies her response on her self-efficacy in English. When in primary school she attended additional language courses from classes 4-6, wanting to improve her grades in school. Despite this, she claims to have enjoyed learning English in primary, where she began in year 1, and to have found it relatively easy.

The learner shows a very positive attitude towards German and declares that she finds learning new words by heart highly enjoyable. Her attitude to English is more reserved. In interview she says that sometimes she finds things difficult, depending on the topic or material, and that learning requires tremendous effort. On the whole she decides “it’s not that hard”, but stresses that she needs to be motivated, work things out and practise. This opinion is reflected in responses on the questionnaire, where she states that foreign languages are difficult to learn, require considerable practice and individual work. She also claims that she spends a lot of time doing homework.

Her opinion of her teacher of English is critical. In interview she explains that the teacher spends more time “with those who like to talk”, while those “who aren’t the best at English” get less attention, although the learner hastens to say that this does not happen all the time. Her attitude to the group learning English is positive, but she finds lessons boring, thinks the teacher is always correcting her and would like the teacher to explain more. Interestingly, the girl is aware that her grades depend on the amount of effort she puts into preparation and the intensity of her learning and she directly attributes progress to this. “If someone works and wants to be better, they can be better.” She claims her level is below that of the group and that the course includes “awfully difficult things” which the class is not sure “if it depends on the teacher or the programme, but it’s difficult and you need to work very

hard.” While she is fairly pleased with her grades for English, she feels they could be better and wants “to get the best grade” she possibly can.

She is aware that English is useful for future employment, study and getting a good job, but is neutral (3/5) about whether her own plans for the future include English. “It’s not needed for everyone, but if you want to go abroad you need it to communicate.” Outside school she watches films in the original version with Polish subtitles, claims she talks in English online every week and plays computer games.

Student D

This student’s father is a bricklayer and his mother a sales assistant in a shop. Both completed secondary education. Unlike the other parents in this study, the father is said to know English quite well, while the boy’s mother speaks a little. The learner studied English from class one primary and has a very positive attitude to the experience, claiming that English was enjoyable and that he had good grades. He has not had any additional classes in English outside school at any stage.

Like Student C, Student D could be described as less academic, with an average score on the primary external examination, a borderline (2) grade in English and an average grade in Polish (3) at the half year.

His attitude to learning two FLs at school is negative, although he claims to be coping quite well with his second language, which is German, and also quite well with English. In the questionnaire he expresses neutral opinions (3/5) towards learning English at school, his English group, the course book and the pace of the lesson, but is quite positive (4/5) towards his teacher of English. By contrast, in interview he contradicts himself, saying that he likes English and his group. “I learnt a lot of English last year. This year I’m learning even more.” He appears highly aware of the learning process: “English is difficult as there are lots of words you have to learn by heart. It’s a different sort of subject.” He underlines that memorizing words is hard for him. He appears to have developed learning strategies:

The teacher speaks to us a lot in English. In the course book there are lots of English words and pictures you can learn a lot from. We write things down in our exercise books, which we can then use to learn from at home.

This is consistent with his claim that he spends a lot of time on homework. He appears to be quite ambitious: “we would like there to be a higher level in our group for those who learn more” and would like the teacher to “teach us more words and give us more tests developing our skills in English.”

3.2. Learner proficiency and achievement in English

Proficiency in English was measured on two tests of grammar and vocabulary taken at the beginning of the study in March 2012. The first test included 45 items at levels A1, A2 and B1 on the Common European Framework (2001), while Test 2 covered levels A2, B1 and B2. In order to qualify for test 2 learners were required to score a minimum of 16 points (approximately 35%) on Test 1. The reason for this was so as not to demotivate learners by facing them with a more demanding test if their performance on the first test was weak. Items were all multiple choice, closed tasks and the test had undergone extensive field trialling and revision before being used in this study. It was expected that scores on Test 1 would be higher than those on test 2, as it contained a higher proportion of items at A1 and A2. The curriculum target level for the end of class 6 primary is A1 and learners are expected to reach A2+ (between A2 and B1) by the end of class 3 lower secondary. Thus it was expected that learners would be between A1 and A2 by the second semester of Year 1 lower secondary.

Test 1	A 73	B 66	C 42	D 29
Test 2	A 38	B 40	C 31	D –

Table 1: Proficiency tests: Scores on Test 1 and 2 in percentages for the four students.

The mean score on Test 1 (from the whole sample of approx. 4500 students) was 51.62%. From this we can see that Students A and B performed strongly, while C was below average and D failed to reach the threshold required to take the second part of the test. The mean score for Test 2 on the whole sample was 39.4%. Both students A and B scored well on items at A2 and B1 levels and even had several correct answers at B2. Student C's score was more erratic, suggesting some guessing, with no correct answers at A2 but good scores at B1 and several at B2. Student D did not take this part of the test.

The test scores show that Students A and B have a solid foundation of grammar and vocabulary, above the level expected for this point (second semester class one) in this educational stage, as they can be said to be already at or nearing A2+, the target level for the end of class three. Student C's performance is less easy to evaluate, due to her erratic scores, but the fact that she was able to achieve 31% on Test 2, despite some guessing, suggests that her recognition, at least, is at or near A2. Student D has a limited language resource, scoring low both on grammar and vocabulary, even on A1 level items. This suggests that there are gaps in his knowledge from primary school and that he is below the target level for this point in the educational stage.

Achievement was measured a year later (April 2013) on tests of Reading, Listening and Use of English. These were organized in two papers, the first containing reading and listening and the second use of English, which comprised vocabulary, grammar and functions. Each test included items at levels A2, B1 and B1+ arranged in order of increasing difficulty. Test contents were based on linguistic material covered in course books most commonly used in the schools in the study, checked against inventories in *Waystage*, and *Threshold Level* and against word lists in *English Profile* to validate their level on CEFR, and against the National Core Curriculum and inventories in the syllabus for the lower secondary external examination in English to ensure compliance with the National Curriculum. All the tests underwent extensive field trialling and revision before being used in this research.

Reading	A 100	B 69	C 7	D 54
Listening	A 92	B 77	C 77	D 38
Use of English	A 83.5	B 70	C 42	D 40

Table 2: Achievement tests: Percentage scores for the four students.

Immediately after each of these test papers students completed a questionnaire designed to gauge their perception of the test, their level of engagement and the amount of effort they had expended on it. These are quite revealing. For the reading and listening paper Student A claims he did his best, despite some of the tasks being unfamiliar and felt he had adequate time. Student B “tried quite hard” but also felt there was enough time. Student C, by contrast, claims she “did not really try”, “felt unprepared” and states that “some tasks were boring so I did not try them.” This can be seen in her scores where, despite doing well on the first part of paper one, which was listening, she answered only the first question on the first reading task and then made no further attempt, leaving the paper blank. On the second paper, Use of English, she appears to have taken a similar approach, completing only the closed items, claiming she did not want to try the semi-open questions, which required her to think of what to write, rather than selecting from ready choices, and that she did not try at all. Clearly, as these tests were of no importance to her personally, she felt there was no need to make any further effort. This is one of the drawbacks of tests as components of research projects. Student D, despite finding the test “quite hard,” claimed he did his best and had enough time.

3.3. Learner achievement after one year

If we look across the project from year one to year two we can begin to get a picture of the progress these learners were making. We must be careful in how we

interpret the scores, as the tests are different in nature, with the first year being a proficiency test, based on general language knowledge, while the second year are achievement tests, based more closely on material which has been covered in the course, although representing a cross-section of material from several course books used at this level and not exactly on the one used in this school. However, despite this, it is possible to see some trends.

Student A, after a strong start in year one, has continued to build and develop his language, showing very strong performance in the receptive skills of reading and listening. His score on Use of English is also good, with very strong scores on the receptive items in grammar, vocabulary and functional language use. While he scores well on productive items testing vocabulary, he does slightly less well on productive grammar items and scores notably less on functional use of language, where he is required to complete longer pieces of language in context. Despite this, his overall score is high, indicating a level of at least B1. This suggests he has progressed well from the previous year.

Student B, also began from a strong foundation, particularly in grammar, which was higher than her scores in vocabulary. In Year 2 in tests of listening and reading she does well on the parts of the test which are at levels A2 and B1, but has difficulty beyond this, suggesting that she has reached her ceiling at B1. She scores higher on listening than reading. In paper 2, Use of English, she does very well on the receptive items in vocabulary and functional use of language and notably less well on receptive grammar items. While she is able to do the productive vocabulary items, she has very weak scores on both grammatical and functional productive items. This, together with the solid reading and listening scores, suggests her receptive knowledge is well in advance of her productive knowledge. If we recall, her attitude to learning English in school and towards her teacher was rather negative, she did not make much effort with homework and her plans for the future did not include English. It is possible that these factors may account for the fact that, although she has been able to maintain a good level, her scores appear to be beginning to flatten out, with production well behind reception. It may be that she does not perceive greater effort is necessary for her needs.

Student C in Year 1 appeared to have a reasonable language base, although she performed erratically on the tests, probably guessing rather heavily. We see that she has carried this attitude to tests forward into Year 2 and attempted only those parts of the test she wanted to, namely listening, (on which she did very well), receptive tasks on the Use of English paper and some of the easiest (A2) productive tasks. Her scores on receptive items on vocabulary and functional use of language are satisfactory, but her receptive grammar scores are weaker, although she makes more attempt at the productive

items in grammar than in the other sections. As she did not attempt all parts of the test it is difficult to draw firm conclusions about her progress, but the opinions she expressed about the course containing difficult things and lessons being boring seem to be evidenced in her approach to the Year 2 tests, where what is perceived as “boring” or “difficult” is not attempted. The suggestion is that she has ability, given by the score on listening, and by the fact that, despite not really attempting the productive items, she manages to score 42% on Use of English. It does appear that she has issues with motivation and engagement, perhaps caused by the fact that she is not decided about whether English will play an important role in her future. Equally, it may be that she typifies a fixed mindset and justifies lack of effort by the fact that learning English is difficult for her.

Student D started with a clear disadvantage in Year 1, having a very limited language resource. We saw, however, that he appeared to be aware of the learning process, was prepared to work hard and was conscious of learning strategies. It would seem that this has paid off. His scores on reading, in particular, are of note, if we bear in mind the fact that his vocabulary resource a year earlier was very limited. He also attempts the tasks at all levels, even the B1+ task, and is able to get some correct answers. With listening he does better on the two lower level tasks, but appears to find this skill harder than reading. On Use of English, his scores across the receptive and productive tasks for vocabulary are similar, but with grammar, reception leads production and with functional use of language, all but one of his points come from the receptive tasks. It is of note that in interview in Year 1 he placed particular emphasis on the importance of learning words and this appears to have been a successful strategy, in that it has supported his reading and is reflected in his vocabulary score. It would appear that he now needs to focus on language in context and beyond the single word to support development of production and listening. Undoubtedly, however, he has made considerable progress, developing from pre-A1 to A2 in a year.

4. Conclusions

This case study has attempted to show, as Ushioda (2009) suggests, that the factors impacting on motivation and here on learner achievement, are highly complex and individual. We see here how four learners in the same cohort of the same school respond quite differently to learning English and have different levels of achievement after a year. Students A and B, in the same class and starting with comparable levels of language, show different levels of achievement after one year. We can only speculate as to which of the many factors

identified in the profiling is responsible for these differing outcomes. We do not know if in the end it is the different home backgrounds which exert more influence, or whether perhaps Student A's progress can be attributed to his stronger belief in the importance of independent study and his more positive attitudes to the classroom learning situation. He also declared that English is part of his plans for the future, contrary to Student B. Student B, with negative attitudes to her English teacher, reported lack of engagement in lessons, and no plans to use English in her future, appears to take a more *laissez-faire* approach, which may account for her more limited progress. In the second group we again see considerable difference between Students C and D. While D started well behind, he appears to have made up for his shortcomings, most likely through consistent hard work. Student C, by contrast, seems to have issues with attitude and motivation which limit her engagement. Exactly where these issues come from is unclear, they may be the result of misunderstandings with her teacher, ambivalence towards the demands of the course, or feelings of inadequacy caused by her feeling below the level of the group, but we do not know. Suffice it to say that these two learners have quite a different approach from one another towards learning English in school and that this appears to be reflected in their levels of achievement, with the proviso that, as Student C declined to take part in some of the test tasks which negatively affected her scores, available information about her is biased.

Within the larger BUNJO data set the mean scores of this school led it to be ranked below average. It also fell below the national average on results of the national foreign language examinations. Too often reporting of large scale tests, or research, leads to gross generalization and conclusions that low ranked schools are "worse" than others. Rural schools are often tarred with this brush. With detailed analysis of the context of learning we have seen how the school principal responds innovatively to the challenges facing her school, taking action to improve the effectiveness of the teaching of foreign languages, despite local constraints. In-depth profiles of the four learners have allowed us to examine the many factors at work in their home environment, in their attitudes, beliefs and opinions about learning foreign languages and about learning English in their school. While it is impossible to pinpoint which of these factors is responsible for their levels of achievement after a year, the fact that there is such considerable variation between the learners opens our eyes to the importance of difference *within* a school, rather than looking at differences *between* schools. If we follow Ushioda's person-in-context relational approach (2009) to its logical conclusion, our focus should not be on the differences between learners, but rather on how the teacher can respond to the challenges of helping each learner reach their potential, while bearing

in mind that not only does each learner have different goals and aspirations, but that they also differ in the amount of investment in learning each is willing to make. Individualization of learning in this respect takes on a deeper meaning than simply offering targeted activities, it calls for a better understanding of the learner-as-a-person and a more holistic response.

BIBLIOGRAPHY

- Dörnyei, Z. 2005. *The Psychology of the Language Learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. 2009. "Individual differences: interplay of learner characteristics and learning environment." *Language Learning*, 59(1), 230-248.
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D. & Kelly, D. R. (2007). "Grit: Perseverance and passion for long-term goals." *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087-1101.
- Dweck, C. 2006. *Mindset: the New Psychology of Success*. New York: Ballantine.
- Gardner, R. C. 2006. "Motivation and Second Language Acquisition." Paper based on address given Seminario Sobre Plurilingüismo: Las Aportaciones Del Centro Europeo de Lenguas Modernas de Graz, on December 15, 2006 at the Universidad de Alcalá, Spain. <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/SPAIN.TALK.pdf>. Accessed 2.01.2017.
- Gardner, R. C. 2010. *Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-Educational Model*. New York: Peter Lang.
- Higgins, E. T. 1998. "Promotion and prevention: Regulatory focus as a motivational principle." *Advances in Experimental Social Psychology*, 30, 1-46.
- Markus, H. R. & Nurius, P. 1989. "Possible selves." *American Psychologist*, 41, 954-969.
- Mercer, S. & Ryan, S. 2010. "A mindset for EFL: learners' beliefs about the role of natural talent." *ELT Journal* 64 (4), 436-444.
- Norton, B. 2001. Non-participation, imagined communities and the language classroom." In: Breen, M. P. (ed.), *Learner Contributions to Language Learning*. Harlow: Pearson Education, pp. 159-171.
- Sutherland, A., Ilie, S. & Vignoles, A. 2016. *Factors associated with achievement: Key Stage 2*. Rand Europe/Department for Education. https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/473674/RR486_-_Factors_associated_with_achievement_-_key_stage_2.pdf. Accessed 2.01.2017.
- Ushioda, E. 2009. "A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity." In: Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 215-228.
- Ushioda, E. 2011. "Language learning motivation, self and identity: current theoretical perspectives." *Computer Assisted Language Learning*, 24, 199-210.
- Waters, T., Marzano, R. J., McNulty, B. 2003. "Balanced Leadership: What 30 Years of Research Tells Us about the Effect of Leadership on Student Achievement. A Working

Paper." Aurora, CO. Mid-Continent Research for Education and Learning (McRel).
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED481972.pdf>. Accessed 2.01.2017.

Yashima, T. 2002. "Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context." *Modern Language Journal*, 86, 54-66.

Małgorzata Spychała-Wawrzyniak

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
malgorzata.spychala@amu.edu.pl

UCZEŃ ZDOLNY A UDZIAŁ W OLIMPIDZIE JĘZYKOWEJ

A gifted student and participation in Foreign Language Olympics

Out of all foreign languages in Polish schools Spanish has achieved the most dynamic increase in popularity within the last few years. For those most fascinated with Spanish and its culture, there have been six editions of the National Spanish Contest in Poland, organised by the Modern Language Association of Poland in cooperation with Adam Mickiewicz University's Institute of Romance Studies. The aim of the article is to present the assumptions and activities of the contest, targeted at the most gifted students, as well as to examine the ways in which the best ones among them prepared themselves, including the amount of time they spent analysing the program guidelines. We will try to address the question whether contest finalists are truly gifted students or merely ones with high language aptitude. Special focus will be placed on finalists' work with their teachers. We are also going to consider possible challenges and problems, which they faced during the preparation process.

Keywords: gifted student, student with language aptitude, Spanish Olympics

Słowa kluczowe: uczeń zdolny, uczeń uzdolniony językowo, Olimpiada Języka Hiszpańskiego

1. Wprowadzenie

W procesie identyfikacji uczniów zdolnych korzysta się z procedur psychologicznych i pedagogicznych polegających między innymi na przeprowadzeniu testów, ankiet, wywiadów, kwestionariuszy i obserwacji danego ucznia (Limont, 2005). W Polsce panuje też przekonanie, że osoby o wybitnych zdolnościach biorą

udział w różnych konkursach i olimpiadach przedmiotowych (Sękowski, 2001; Limont, 2005). Celem artykułu jest analiza sposobów przygotowywania się do ogólnopolskiej Olimpiady Języka Hiszpańskiego (dalej OJH), skierowanej do najbardziej zdolnych i pracowitych uczniów. Przede wszystkim interesuje nas, ile czasu poświęcali uczestnicy finału na opanowanie materiału zawartego w wytycznych programowych olimpiady. Dodatkowo przyjrzymy się ewentualnym trudnościom i problemom, na które napotykali finaliści w trakcie przygotowań. Przedstawimy również zakres działań wspierających uczniów i nauczycieli podejmowanych w ramach olimpiady językowej.

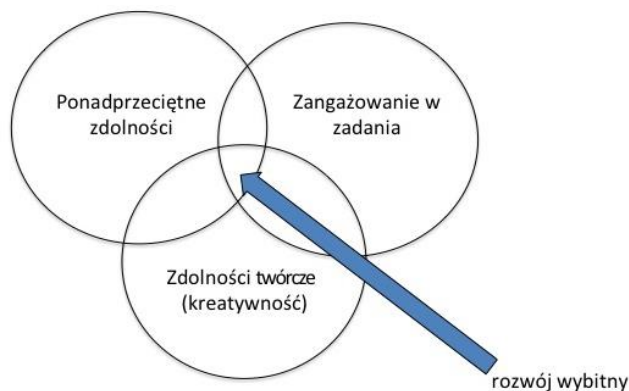
2. Charakterystyka uczniów wybitnie zdolnych i uzdolnionych językowo

Biorąc pod uwagę różnorodność koncepcji związanych ze zdolnościami, którymi zajmuje się psychologia, pedagogika, czy edukacja, problem pojawia się już w momencie określenia różnic pomiędzy uczniem zdolnym, uzdolnionym, wybitnym i geniuszem. Limont (2005) zauważa, że termin „zdolności” powinien być łączony z inteligencją, ze zdolnościami ogólnymi, akademickimi lub szkolnymi, gdyż chodzi przede wszystkim o szybkość uczenia się, zapamiętywania i logicznego myślenia. Natomiast „uzdolnienia” to inaczej zdolności kierunkowe, talent, czyli takie cechy, które pozwalają „na uzyskiwanie wysokich osiągnięć w konkretnej dziedzinie aktywności, na przykład w matematyce, muzyce, czy plastyce” (Limont, 2005: 17). „Geniusz” w opinii Alonso y Benito (1996: 42-43) charakteryzuje się dużymi zdolnościami w określonej dziedzinie i jednocześnie tworzy nadzwyczajne dzieła. Z kolei uczeń „wybitny” realizuje różnego typu aktywności odbiegające od przeciętnych zachowań uczniów w tym samym wieku. Jiménez Fernández (2004) podkreśla, że analiza zdolności uczniów wpływa bezpośrednio na ich zachowanie i motywację oraz pomaga nauczycielowi wypracować z nimi odpowiedni model współpracy.

W naszym obszarze zainteresowań znajduje się przede wszystkim koncepcja ucznia uzdolnionego językowo, który przygotowuje się do udziału w olimpiadzie językowej. Jednak biorąc pod uwagę fakt, że olimpiada to konkurs nie tylko znajomości języka, ale też wiedzy na temat kultury, literatury i historii danego obszaru językowego, musimy uwzględnić całokształt zdolności i uzdolnień uczniów biorących udział w tym przedsięwzięciu.

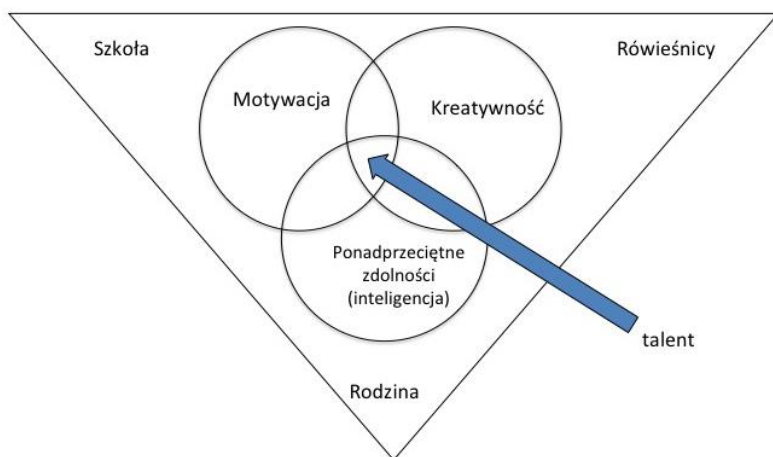
Renzulli (1978, 2011) w opracowanym modelu zdolności (*giftedness*) zakłada, że wybitny rozwój jest możliwy dzięki interakcji pomiędzy trzema podstawowymi cechami ludzkimi, takimi jak: „ponadprzeciętne zdolności” (inteligencja, zdolności akademickie), „wysoki poziom zaangażowania” w zadanie (motywacja) oraz „wysoki poziom kreatywności” (zdolności twórcze) (rysu-

nek 1). Zdolni i utalentowani młodzi ludzie potrafią rozwijać i stosować wymienione wyżej cechy w każdej potencjalnej wartościowej aktywności ludzkiej. Poza tym wymagają szerokiej gamy możliwości i usług edukacyjnych wykraczających poza regularną ofertę programową (Renzulli, 1978, 2011: 87).



Rysunek 1: Trójpierścieniowy model zdolności (Renzulli, 2011: 86).

Mönks (1992) rozwija trójpierścieniowy model Renzullego (1978), dodając trzy inne komponenty będące odzwierciedleniem kontekstu, w którym znajduje się uczeń zdolny: szkołę, rodzinę i rówieśników (rysunek 2). Wszystkie te czynniki wpływają, zdaniem autora, na stabilny rozwój zdolności ucznia. Należy też dodać, że szczególnie rodzina i szkoła powinny ściśle ze sobą współpracować, aby uczeń „obdarzony konkretnymi talentami mógł się rozwijać wszechstronnie i harmonijnie” (Czerwinka, 2010: 53).



Rysunek 2: Wieloczynnikowy model zdolności Mönksa (1992) za Limont (2005: 67).

Psycholodzy Sękowski i Jurko (2010: 19) wymieniają następujące cechy uczniów zdolnych:

- posiadają duże możliwości zapamiętywania i przetwarzania informacji, efektywnie stosują różne strategie pamięciowe;
- mają dobrą podzielność i koncentrację uwagi;
- charakteryzuje ich postawa dociekliwości, wnikliwość i ciekawość intelektualna oraz dostrzegania istotnych problemów i ich rozwiązywania;
- posiadają zdolności do konceptualizacji;
- potrafią korzystać ze strategii abstrakcyjnego i syntetycznego myślenia;
- dostrzegają zależności przyczynowo-skutkowe;
- mają wysoki poziom inteligencji werbalnej, bogaty zasób słownictwa;
- są zaangażowani i wytrwali w dążeniu do celu;
- są pracowici i silnie koncentrują się na przedmiocie swoich zainteresowań;
- posiadają zdolność trafniejszego i szybszego oceniania rzeczywistości i trudności, z jakimi przychodzi im się zmierzyć;
- są niezależni i preferują indywidualny sposób pracy;
- odznaczają się dużą wrażliwością moralną, jednocześnie mają często problem z zaakceptowaniem autorytetów;
- są empatyczni i dążą do akceptacji ze strony innych (Sękowski i Jurko, 2010: 19-20).

Jesteśmy przekonani, że wymienione cechy uczniów zdolnych odnoszą się również do uczniów biorących udział w olimpiadzie językowej, którzy przede wszystkim są uzdolnieni językowo. Warto wyjaśnić, że „uzdolnienia językowe” są często zaliczane do zdolności kierunkowych lub specjalnych (Sobańska-Jędrych, Karpeta-Peć i Torenc, 2013). Biedroń (2008: 29) wyjaśnia, że „w świetle wiedzy naukowej nie można rozpatrywać zdolności językowej pod kątem efektywności procesu uczenia się języka obcego, w oderwaniu od wiedzy z dziedziny genetyki molekularnej, neurologii i psychologii”.

Carroll (1965) wyróżnił cztery cechy ucznia dysponującego zdolnościami językowymi: zdolność kodowania fonetycznego, wrażliwość gramatyczną, umiejętność wnioskowania indukcyjnego oraz zdolność uczenia się pamięciowego. Sternberg (2002) dodaje, że oprócz umiejętności zapamiętywania i analitycznego myślenia niezmiernie ważne jest też kreatywne i praktyczne podejście do języka zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Autor dodaje, że „ludzie dysponują różnymi typami zdolności i będą uczyć się języka z sukcesem, jeśli droga, którą obrali, dopasowana jest do ich umiejętności” (Sternberg 2002: 15). Uczeń uzdolniony językowo powinien też wykazywać postawę otwartości wobec kultury i języka oraz być zmotywowany (Gardner 1985; Dörnyei 2001).

Majewska (2013: 35) podkreśla, że mówiąc o zdolnościach uczniów biorących udział w olimpiadach językowych, należy pamiętać, że ogromne znaczenie

mają ich różnice indywidualne, które mogą rozwijać się w sposób dynamiczny w zależności od czynników indywidualnych (cech ucznia) i kontekstu. Powołując się na różnych autorów (m.in. Skehan, 1997; Komorowska, 2002; Dörnyei, 2005), autorka zalicza do różnic indywidualnych między innymi następujące cechy: zdolności językowe, motywację, strategie uczenia się, osobowość, wiek, płeć, kreatywność, inteligencję.

Podsumowując, możemy stwierdzić, że zarówno uczeń zdolny, jak i uzdolniony językowo, to przede wszystkim osoba inteligentna, kreatywna i zaangażowana. Biorąc pod uwagę fakt, że nie jesteśmy psychologami i nie możemy przeprowadzać testów na inteligencję wśród finalistów olimpiady, skupimy się na dwóch pozostałych cechach ucznia zdolnego, a mianowicie zaangażowaniu w zadanie i kreatywności¹.

3. Organizacja olimpiad przedmiotowych w Polsce na przykładzie Olimpiady Języka Hiszpańskiego

Zgodnie z obowiązującym rozporządzeniem Ministra Edukacji i Sportu z 2002 r. (Dz. U. Nr 13, poz. 125 ze zm.) w sprawie organizacji oraz sposobu przeprowadzania konkursów, turniejów i olimpiad, olimpiady przedmiotowe obejmują i poszerzają treści podstawy programowej przedmiotu przewidzianego w ramowym planie nauczania. Olimpiadę organizuje się jako trójstopniowe zawody o zasięgu ogólnopolskim. Uczestnicy muszą wykazać się następującym zakresem wiedzy na poszczególnych etapach konkursu:

- 1) w zawodach pierwszego stopnia (szkolnych i międzyszkolnych) – wystarczającym do uzyskania oceny bardzo dobrej na zakończenie nauki przedmiotu,
- 2) w zawodach drugiego stopnia (okręgowych) – niezbędnym do uzyskania oceny celującej na zakończenie nauki przedmiotu,
- 3) w zawodach trzeciego stopnia (centralnych) – w zakresie wskazanym w programie danej olimpiady.

Ogólnopolska Olimpiada Języka Hiszpańskiego² organizowana była w latach 2010-2016 przez Polskie Towarzystwo Neofilologiczne. Warto zaznaczyć,

¹ Szmidt (2013: 25) wyjaśnia, że kreatywność „to swoista zdolność człowieka do generowania nowatorskich (oryginalnych) pomysłów rozwiązania różnorodnych problemów praktycznych i poznawczych, z jakimi mamy do czynienia w domu, szkole, zakładzie pracy”. W naszym badaniu analizujemy tę cechę, biorąc pod uwagę nowatorskie rozwiązania, z których korzystali uczniowie podczas przygotowywania się do olimpiady.

² W latach 2010-2013 OJH organizowana była w ramach Partnerstwa utworzonego w celu realizacji Projektu „Opracowanie i wdrożenie kompleksowego systemu pracy z uczniem zdolnym” współfinansowanego z Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu

że organizacja tej olimpiady, począwszy od 2010 roku, była całkowicie nową inicjatywą w Polsce, wynikającą z rosnącej popularności języka hiszpańskiego wśród uczniów szkół ponadgimnazjalnych³. Wśród celów olimpiady można wymienić:

- budzenie i rozwijanie wśród uczniów szkół ponadgimnazjalnych zainteresowania językiem hiszpańskim,
- rozszerzenie zakresu i podniesienie poziomu wiedzy uczniów o krajach hiszpańskiego obszaru językowego,
- lepsze przygotowanie uczniów do podejmowania dalszego kształcenia w szkołach wyższych,
- rozwijanie pasji i kształtowanie umiejętności samodzielnego zdobywania wiedzy oraz stymulowanie aktywności poznawczej młodzieży uzdolnionej,
- rozszerzenie współdziałania nauczycieli akademickich z nauczycielami szkół ponadgimnazjalnych w procesie kształcenia i wychowania młodzieży uzdolnionej,
- stwarzanie młodzieży możliwości szlachetnego współzawodnictwa w rozwijaniu swoich uzdolnień, a nauczycielom – warunków twórczej pracy z młodzieżą, doskonalenie form i metod pracy nauczycieli z młodzieżą uzdolnioną⁴.

Olimpiadę przeprowadzał Komitet Organizacyjny przy wsparciu Komitetu Głównego⁵ i ośmiu Komitetów Okręgowych, które znajdowały się w ośmiu ośrodkach akademickich w Krakowie, Warszawie, Poznaniu, Lublinie, Wrocławiu, Bydgoszczy, Łodzi i Katowicach.

W OJH mogli brać udział uczniowie szkół ponadgimnazjalnych: liceów ogólnokształcących, liceów profilowanych, techników, uzupełniających liceów ogólnokształcących i techników uzupełniających dających możliwość uzyskania świadectwa dojrzałości. Za zgodą Przewodniczącego Komitetu Głównego, mogli też zgłosić się uczniowie gimnazjów, zasadniczych szkół zawodowych i szkół zasadniczych realizujących indywidualny program lub tok nauki, rekomendowani przez szkołę. Uczniowie szkół, w których nie nauczano języka hiszpańskiego,

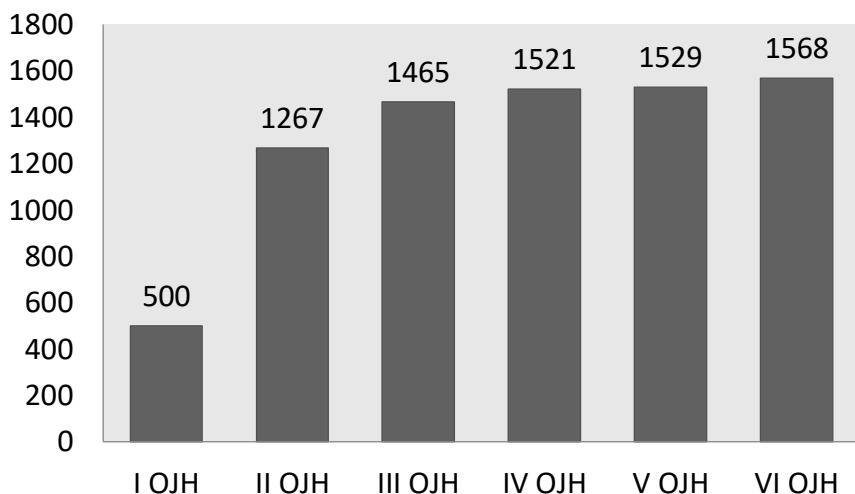
Operacyjnego Kapitał Ludzki. Z kolei w latach 2013-2016 OJH finansowana była ze środków otrzymanych od Ministerstwa Edukacji Narodowej.

³ W ciągu 5 lat liczba uczniów zainteresowanych obowiązkowym językiem hiszpańskim we wszystkich typach polskich szkół wzrosła prawie trzykrotnie. Zgodnie z danymi Systemu Informacji Oświatowej (MEN) w roku 2010/2011 liczba ta wynosiła 31783 uczniów, a w roku 2015/2016 86020 uczniów, <http://www.cie.men.gov.pl/index.php/dane-statystyczne/140.html> [DW 2.09.2016].

⁴ Regulamin OJH: www.ojh.edu.pl [14.12.2016].

⁵ Komitet Organizacyjny prowadził swoją działalność przy Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

rejestrowani byli przez swoje macierzyste placówki. Liczba uczniów zainteresowanych udziałem w poszczególnych sześciu edycjach olimpiady w latach 2010-2016 co roku rosła. W VI OJH wzięło udział 1568 uczniów (wykres 1).



Wykres 1: Liczba uczniów, którzy zarejestrowali się do udziału w OJH w latach 2010-2016.

Zawody I stopnia polegały na napisaniu przez uczniów testu sprawdzającego znajomość materiału językowego (poziom A2/B1), w formie elektronicznej bądź papierowej. W zawodach II stopnia uczestnicy rozwiązywali test językowy na poziomie B1/B2 oraz test z zakresu wiedzy o krajach hiszpańskiego obszaru językowego. Następnie uczestnicy zakwalifikowani do części ustnej przystępowali do egzaminu ustnego z praktycznej znajomości języka hiszpańskiego oraz literatury hiszpańskiego obszaru językowego. Zawody III stopnia polegały na rozwiązaniu testu językowego na poziomie B2+/C1, napisaniu rozprawki oraz przystąpieniu do egzaminu ustnego z praktycznej znajomości języka hiszpańskiego, literatury hiszpańskiego obszaru językowego i wiedzy o krajach hiszpańskiego obszaru językowego. W przypadku literatury i wiedzy o krajach hiszpańskiego obszaru językowego, uczestników III etapu obowiązywał zakres zagadnień określony w danym roku na etapie okręgowym. Tytuł laureata olimpiady otrzymywało 10 uczestników zawodów III stopnia, którzy uzyskali najlepszy wynik. Status finalisty przyznawany był uczestnikowi, który zdobył minimum 50% punktów (łącznie z testu i egzaminów ustnych) w zawodach III stopnia.

Należy dodać, że OJH była nie tylko konkursem, ale też przedsięwzięciem, na które składało się wiele wydarzeń towarzyszących związanych z indywidualnym i samodzielnym poszerzaniem wiedzy na temat języka i kultury krajów hiszpańskojęzycznych. Wśród nowatorskich rozwiązań wspierających na bieżąco pracę uczniów

i ich nauczycieli znalazły się spotkania informacyjno-konsultacyjne (warsztaty) organizowane w całej Polsce, konkurs pt. „En un lugar de...”⁶, platforma Moodle dostępna na stronie olimpiady, gdzie znajdowały się materiały edukacyjne, takie jak: wywiady, czaty z ekspertami, scenariusze lekcji dla nauczycieli, przykładowe testy. Dodatkowo dla wybranych uczniów (nie będących uczniami klas dwujęzycznych) zorganizowano obóz językowy.

4. Wyniki badania: udział i przygotowanie finalistów do Olimpiady Języka Hiszpańskiego

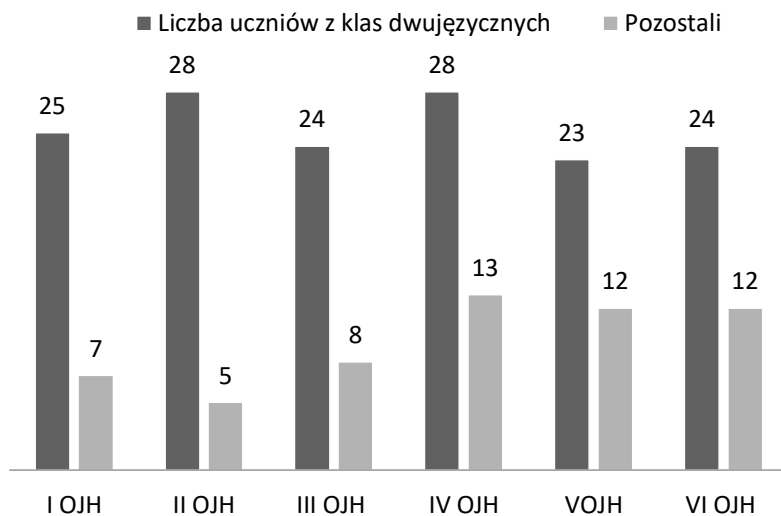
Badanie przeprowadzono w latach 2010-2016 wśród uczestników finału wszystkich edycji Olimpiady Języka Hiszpańskiego. Zebranie danych polegało na analizie uzyskanych odpowiedzi na pytania otwarte i zamknięte w przeprowadzonych ankietach. Analiza miała charakter zarówno ilościowy, jak i jakościowy. Badanie w pierwszej olimpiadzie miało charakter pilotażowy, co pozwoliło na dopracowanie ankiety. W pierwszej części ankiety uczniowie odpowiadali na pytania dotyczące ich ogólnej opinii na temat udziału w olimpiadzie. Druga część kwestionariusza poświęcona była przygotowaniu do olimpiady. W dalszej części finaliści wypowiadali się na temat trudności testów na poszczególnych etapach. Ostatnie pytania dotyczyły spraw organizacyjnych.

W ramach niniejszego artykułu przedstawimy jedynie część badania odnoszącego się przede wszystkim do analizy sposobów przygotowania się uczniów zdolnych i uzdolnionych językowo do udziału w olimpiadzie językowej oraz czasu, jaki poświęcili na zgłębienie wytycznych programowych. Określimy też trudności, z którymi musieli się zmierzyć podczas przygotowań. Interesował nas również zakres współpracy uczestników olimpiady z ich nauczycielami.

W badaniu wzięło udział 209 uczniów będących uczestnikami sześciu edycji olimpiady w latach 2010-2016. Biorąc pod uwagę wszystkie edycje, 54 uczniów uzyskało tytuł laureata, pozostali (155) finaliści. Większość uczestników wszystkich finałów OJH stanowili uczniowie klas dwujęzycznych (73%)⁷. Poniżej przedstawiamy udział uczniów w poszczególnych edycjach, którzy byli uczniami klas dwujęzycznych z językiem hiszpańskim, i tych, którzy reprezentowali inne oddziały (wykres 2).

⁶ Konkurs „En un lugar de...”, czyli w „W jakimś miejscu...”, polegał na opracowaniu materiału promocyjnego (broшуry) o wybranym miejscu w danym kraju hispanoamerykańskim, np. Ekwadorze, Argentynie, Peru, Urugwaju. Konkurs przeznaczony był dla klas, kół języka hiszpańskiego oraz innych grup uczniów ze szkół uprawnionych do udziału w olimpiadzie. Każda grupa miała wykonać zadanie pod okiem nauczyciela.

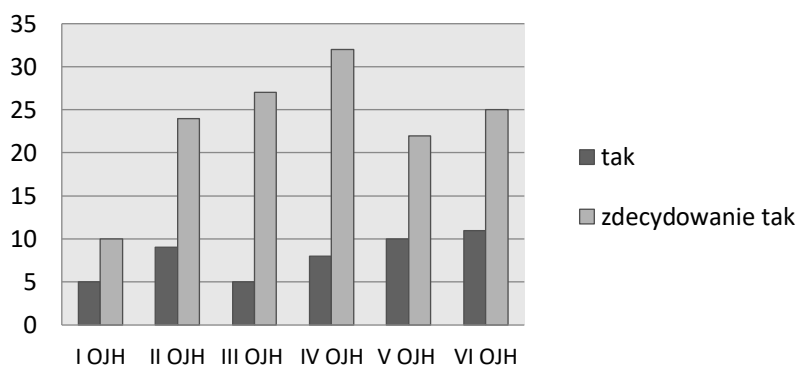
⁷ W Polsce oddziały dwujęzyczne z językiem hiszpańskim funkcjonują w 32 szkołach. 16 z nich znajduje się liceach, które finansowane są ze środków Ministerstwa Edukacji Hiszpanii.



Wykres 2: Uczestnicy sześciu finałów OJH z klas dwujęzycznych i pozostałych.

Większość uczniów (90%) była zadowolona z udziału w olimpiadzie (wykres 3). Uczniowie mieli do wyboru odpowiedzi: *zdecydowanie tak*, *tak*, *raczej tak*, *raczej nie*, *zdecydowanie nie*.

Czy jesteś zadowolony z udziału w OJH?

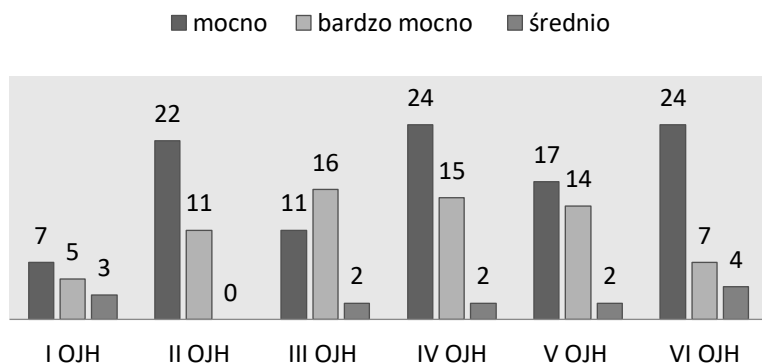


Wykres 3: Odpowiedzi finalistów dotyczące zadowolenia z udziału w OJH.

W pierwszej części ankiety, uczniowie odpowiadali też na pytanie: *Jak udział w Olimpiadzie wpłynął na poszerzenie Twojej wiedzy i umiejętności z języka hiszpańskiego i z kultury krajów hiszpańskiego obszaru językowego?* Dodatkowo

mieli dokładnie opisać, na czym ten wpływ polegał. Z analizy odpowiedzi wynika, że znaczna część finalistów (82,78%) uznała, że udział w olimpiadzie wpłynął mocno lub bardzo mocno na poszerzenie ich wiedzy. Tylko 6,22% uczniów uznało, że olimpiada w nieznacznym stopniu wpłynęła na poszerzenie ich wiedzy. 11% finalistów nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie (wykres 4).

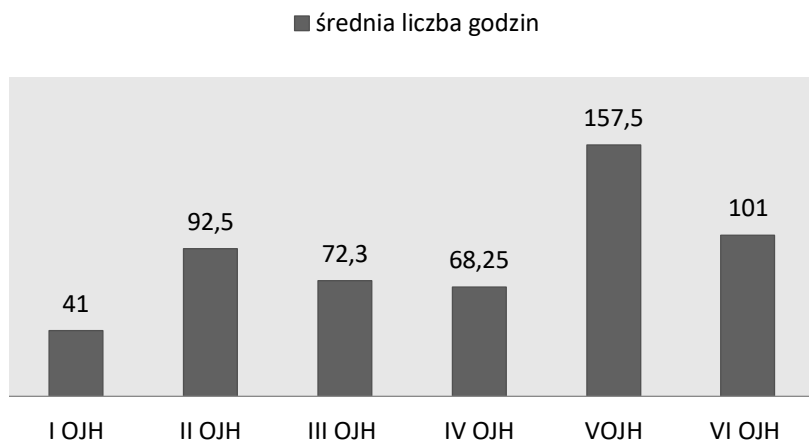
Jak wpłynął udział w OJH na poszerzenie Twojej wiedzy?



Wykres 4: Samoocena uczniów dotycząca wpływu OJH na ich poszerzenie wiedzy.

Należy zaznaczyć, że finaliści w przeważającej części przyznali, że poszerzenie wiedzy polegało w głównej mierze na poszukiwaniu informacji z zakresu historii i kultury krajów hiszpańskojęzycznych, poznaniu nowego słownictwa, a także pogłębieniu wiedzy z zagadnień gramatycznych.

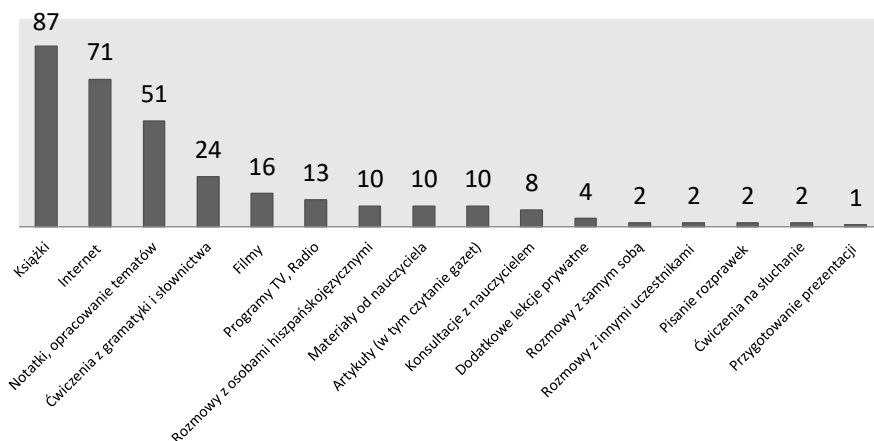
Jeśli chodzi o czas, jaki uczniowie poświęcili poza szkołą na przygotowanie się do olimpiady, to z analizy ankiet wynika (wykres 5), że najmniej czasu poświęcili na przygotowanie się do pierwszej edycji OJH, co można wyjaśnić tym, że wówczas dopiero rozpoczynano organizację tego przedsięwzięcia w Polsce. W tym czasie również dość późno ogłoszono wytyczne programowe konkursu. Ta sytuacja z pewnością wpłynęła na mniejszą liczbę godzin poświęconych na przygotowanie się w porównaniu z kolejnymi edycjami olimpiady. Warto odnotować, że średnio poza lekcjami uczniowie przeznaczali około 90 godzin na przygotowanie się do konkursu w danym roku szkolnym. Większość uczniów przyznała, że uczyła się kilka godzin dziennie przez kilka tygodni przed każdym etapem.



Wykres 5: Liczba godzin (poza lekcjami szkolnymi) poświęcona na przygotowanie się do danej edycji OJH.

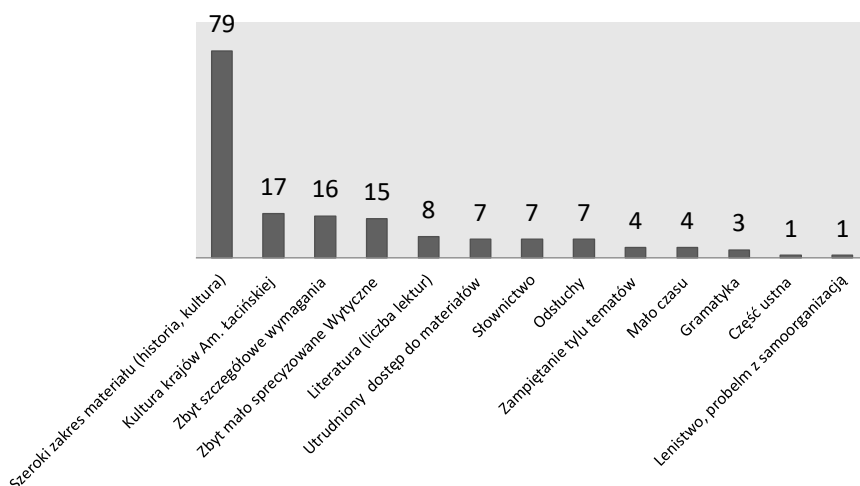
Dane przedstawione na kolejnym wykresie (wykres 6) pokazują, że uczniowie przygotowując się do olimpiady, najwięcej informacji czerpali z książek i z Internetu. Zaznaczali, że korzystając z Internetu, uczyli się też z materiałów dostępnych na platformie Moodle olimpiady, szczególnie podczas pierwszych trzech edycji OJH⁸. Większość z nich samodzielnie opracowywała tematy z programu olimpiady, robiąc notatki. W mniejszym zakresie skupiali się na ćwiczeniach z gramatyki i słownictwa. Niewiele czasu poświęcali na oglądanie filmów i programów hiszpańskojęzycznych. W małym stopniu korzystali też z dodatkowych prywatnych lekcji. Rzadko rozmawiali z innymi uczestnikami, pisali rozprawki czy ćwiczyli sprawność słuchania. Na uwagę zasługuje strategia uczenia się polegająca na „rozmowie z samym sobą”, z której korzystało kilku uczniów. Zastanawia natomiast zakres współpracy z nauczycielem, gdyż niewielu uczniów przyznało, że korzystało z konsultacji czy materiałów poleconych przez nauczyciela. Odwołując się do wcześniej zaprezentowanego wieloczynnikowego modelu zdolności Mönksa (1992 za Limont, 2005: 67), możemy stwierdzić, że w tym konkretnym przypadku uczniowie w niewielkim zakresie korzystali ze wsparcia ze strony szkoły, rodziny czy rówieśników. Zdecydowanie dużo większą wagę podczas przygotowań przywiązywali do samodzielnej pracy.

⁸ Należy przypomnieć, że w pierwszych trzech latach olimpiada finansowana była ze środków Unii Europejskiej, co pozwoliło na opracowanie wielu materiałów merytorycznych na platformie Moodle OJH przez wybitnych specjalistów hiszpańskojęzycznych.



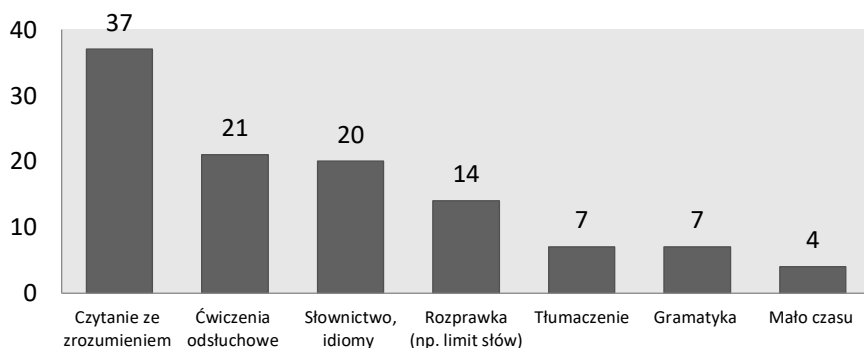
Wykres 6: Sposoby przygotowania się uczniów do OJH w latach 2010-2016.

Jedno z pytań ankiety dotyczyło trudności, z jakimi musieli się zmierzyć finaliści podczas przygotowywania się do olimpiady. Zebrane odpowiedzi (wykres 7) pokazują, że najbardziej problematyczny okazał się bardzo szeroki zakres materiału do opanowania z kultury i historii krajów hiszpańskojęzycznych. Na kolejnym miejscu znalazła się kultura krajów Ameryki Łacińskiej. Uczniowie wyjaśniali, że rzadko ta tematyka poruszana jest na lekcjach, gdyż częściej mówi się o kulturze Hiszpanii. Skarżyli się też, że mieli mały dostęp do informacji i materiałów na temat kultury krajów takich jak: Kuba, Boliwia, Wenezuela, Panama, etc.



Wykres 7: Trudności uczniów podczas przygotowywania się do OJH w latach 2010-2016.

Warto na koniec zaprezentować problemy, jakie pojawiły się podczas części pisemnej w trakcie trzeciego etapu zawodów. Pytanie brzmiało: *Co sprawiło Ci szczególną trudność w testach podczas etapu centralnego?*. Uczniowie zaznaczyli, że mieli duże trudności ze sprawnością czytania, a także słuchania ze zrozumieniem. Ankietowani wskazywali, że ciężko było im zrozumieć osoby, które rozmawiały podczas nagrania przez telefon. Niektórzy dodawali, że na lekcjach rzadko ćwiczone były te sprawności. Na trzecim miejscu pojawiło się trudne słownictwo oraz idiomy.



Wykres 8: Trudności uczniów podczas części pisemnej (finał) OJH w latach 2010-2016.

5. Podsumowanie i wnioski

Przedstawione powyżej wyniki badania pokazują, że uczeń, który przygotowuje się do olimpiady językowej, to nie tylko uczeń uzdolniony językowo, ale przede wszystkim to uczeń zdolny, który jest dociekliwy, ciekawy, zaangażowany, wytrwały i pracowity. Zdecydowanie preferuje autonomiczny tryb pracy, stosuje różne strategie uczenia się i zapamiętywania oraz posiada zdolność krytycznej analizy rzeczywistości oraz trudności, z jakimi musi się zmierzyć (por: Sękowski i Jurko, 2010: 19-20).

Największy procent uczestników finałów OJH stanowili uczniowie klas dwujęzycznych (ponad 70%). Zdecydowana większość była zadowolona z udziału w olimpiadzie, dodając, że udział w tym przedsięwzięciu wpłynął mocno lub bardzo mocno na poszerzenie ich wiedzy.

Uczniowie przygotowywali się średnio kilkadziesiąt godzin, szczególnie przed II i III etapem. Naukę zaczynali najczęściej po ogłoszeniu wyników (od 2 do 4 tygodni). Całkowity czas pracy wynosił od 40 do ok. 150 godzin. Przygotowując się do konkursu, w największym stopniu korzystali z książek oraz z wiadomości zaczerpniętych z Internetu, w tym korzystali z materiałów, które udostępniał na platformie Moodle Komitet Organizacyjny OJH. Najczęściej stosowaną strategią

uczenia się było robienie notatek i opracowanie poszczególnych tematów zawartych w programie olimpiady, co pozwoliło im na zapamiętanie tak obszernego materiału.

Najwięcej problemów sprawiło uczniom zgłębienie zagadnień historycznych i kulturowych krajów hiszpańskojęzycznych (obszerny zakres materiału). Wiele trudności w przygotowaniu do części pisemnej (finał) przysporzyły uczniom zadania dotyczące rozumienia tekstu słuchanego oraz pisanego (w tym skomplikowane słownictwo), co potwierdzają też wyniki dotyczące sposobów przygotowania się do olimpiady. Uczniowie przyznali, że przed olimpiadą w niewielkim stopniu skupiali się na ćwiczeniu sprawności rozumienia tekstu pisanego i słuchania ze zrozumieniem.

Podsumowując, należy stwierdzić, że olimpiada językowa stanowi ogromne wyzwanie dla najbardziej aktywnych i zdolnych uczniów. Nie wystarczy dysponować bardzo dobrą znajomością języka. Każdy uczestnik musi wykazać się też wiedzą na temat kultury, historii oraz literatury. Obszerny zakres materiału do opanowania sprawia, że uczniowie muszą samodzielnie określić, w jaki sposób będą się przygotowywać do olimpiady, ile czasu dziennie poświęcą temu wyzwaniu oraz z jakiego typu strategii uczenia będą korzystały podczas przygotowań. Wymienione cechy świadczą niewątpliwie o dużym zaangażowaniu uczniów w zadanie. Natomiast nie jesteśmy w stanie stwierdzić, czy finaliści to osoby kreatywne, czyli dysponujące zdolnościami do „w miarę częstego generowania nowych i wartościowych wytworów” (Szmidt, 2013: 24), choć niewątpliwie potrafią rozwiązywać pojawiające się przed nimi problemy, np. dotyczące poszukiwania materiałów niezbędnych do opanowania określonej wiedzy.

Jesteśmy przekonani, że olimpijczycy, którzy dostają się do części finałowej, to z pewnością uczniowie wybitni, zdolni, ambitni, traktujący udział w olimpiadzie jako przede wszystkim możliwość poszerzenia wiedzy i docelowo uzyskania punktów, które pozwolą im między innymi dostać się na wybrane przez nich wyższe uczelnie.

BIBLIOGRAFIA

- Alonso, J. A., Benito, Y. 1996. *Superdotados: adaptación escolar y social en Secundaria*. Madrid: Narcea, SA. De Ediciones.
- Biedroń, A. 2008. „Teoria świadomego postrzegania (*noticing*). Intencja i świadomość w akwizycji drugiego języka”. (w) *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*. (red. M. Pawlak). Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, str. 45-52.
- Carroll, J. B. 1965. „The prediction of success in intensive foreign language training”. (w) *Training, research, and education*. (red. R. Glaser). New York: Wiley, str. 87-136.

- Czerwonka, D. 2010. „Środowisko rodzinne dzieci wybitnie zdolnych”. (w) *Osobowościowe i środowiskowe uwarunkowania rozwoju ucznia zdolnego*. (red. W. Limont, J. Cieślukowska, J. Dreszer). Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, str. 53-61.
- Dörnyei, Z. 2001. *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Dörnyei, Z. 2005. *The Psychology of the Language Learner*. New York: Routledge.
- Gardner, R. C. 1985. *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation*. Baltimore: Edward Arnold.
- Jiménez Fernández, C. 2004. „Alumnos superdotados: Caracterización e identificación”. (w) *Diagnóstico y atención a los alumnos con necesidades educativas específicas: alumnos intelectualmente superdotados*. Madrid: Secretaría General de Educación del Ministerio de Educación y Ciencia, str. 11-43.
- Komorowska, H. 2002. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Majewska, R. 2013. „El alumno (super)dotado según las teorías de las diferencias individuales”. (w) *El alumno de ELE: un alumno extraordinario. Marco teórico y propuestas prácticas para trabajar en la clase de Español Lengua Extranjera (ELE)*. (red. L. Sagermann Bustinza, J. Hadaś). Poznań: Komitet Główny Olimpiady Języka Hiszpańskiego, str. 33-49.
- Mönks, F. J. 1992. „Development of gifted children: The issue of identification and programming”. (w) *Talent for the Future: Social and Personality Development of Gifted Children: Proceedings of the Ninth World Conference on Gifted and Talented Children*. (red. F. J. Mönks, W. Peters). Assen, The Netherlands: Van Gorcum, str. 191-202.
- Limont, W. 2005. *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*. Gdańsk: GWP.
- Renzulli, J. S. 1978, 2011. „What Makes Giftedness? Reexamining a Definition”. *Phi Delta Kappan* 60, 3, str. 180-184. <https://gseuphsdlibrary.files.wordpress.com/2013/03/what-makes-giftedness.pdf> DW 13.08.16.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 29 stycznia 2002 r. w sprawie organizacji oraz sposobu przeprowadzania konkursów, turniejów i olimpiad (Dz. U. nr 13, poz. 125 ze zm.).
- Sękowski, A. 2001. *Osiągnięcia uczniów zdolnych*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Sękowski, A., Jurko, M. 2010. „Wybitne zdolności jako wymiar psychologiczny i pedagogiczny”. (w) *Osobowościowe i środowiskowe uwarunkowania rozwoju ucznia zdolnego*. (red. W. Limont, J. Dreszer, J. Cieślukowska). Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, str. 11-31.
- Skehan, P. 1997. *Individual Differences in Second-Language Learning*. London: Arnold.
- Sobańska Jędrych, J., Karpeta-Peć, B., Torenc, M. 2013. *Rozwijanie zdolności językowych na lekcji języka obcego*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Sternberg, R. J. 2002. „The theory of successful intelligence and its implications for language aptitude testing”. (w) *Individual Differences and Instructed Language Learning*. (red. P. Robinson). Amsterdam: John Benjamins B.V., str. 13-44.
- Szmidt, K. T. 2013. *Trening kreatywności. Podręcznik dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych*. Gliwice: Helion.

Beata Karpeta-Peć

Uniwersytet Warszawski

beata.pec@uw.edu.pl

INDYWIDUALIZACJA NAUCZANIA I UCZENIA SIĘ – OTWARTE FORMY PRACY W GIMNAZJUM ORAZ W KSZTAŁCENIU AKADEMICKIM (*ACTION RESEARCH*)

**Individualisation of teaching and learning processes – open forms of
work at lower secondary school and in academic study
(*action research*)**

The aim of this article is the theoretical and empirical analysis of the issue of individualization of learning and teaching foreign languages with reference to open forms of work at foreign language lessons and in academic study. The empirical part is the report on the author's own educational studies of open forms of work, conducted at lower-secondary school and in the academic context (at the pilot-phase). The starting point for the analysis is methodological background of educational and language teaching research. The conclusions may serve as the inspiration for further research in this field.

Keywords: individualization, differentiation, personalization, open forms of learning, foreign language teaching, academic study, action research

Słowa kluczowe: indywidualizacja, zróżnicowanie, personalizacja, otwarte formy pracy, nauczanie języków obcych, kształcenie akademickie, action research

Wprowadzenie

Celem artykułu jest analiza teoretyczna oraz empiryczna zagadnienia indywidu-
alizacji nauczania i uczenia się języków obcych w odniesieniu do otwartych

form pracy w rzeczywistości szkolnej oraz w kształceniu akademickim. Część empiryczna stanowi raport z badań własnych nad otwartymi formami pracy (OFP), realizowanych jako badania typu *action research* w gimnazjum oraz pilotażowo w kształceniu akademickim. Punkt wyjścia do rozważań stanowią podstawy metodologiczne badań pedagogicznych oraz glottodydaktycznych. Wnioski posłużą jako inspiracja do nakreślenia dalszych perspektyw badawczych w analizowanym zakresie.

1. Zdefiniowanie problemu badawczego

1.1. Określenie pojęcia indywidualizacji

Już na przełomie XIX i XX wieku uwzględniano indywidualizację uczenia się i nauczania w wielu koncepcjach pedagogicznych – nie tylko w popularnych, takich jak Johna Deweya, Marii Montessori czy Celestina Freineta, ale i w mniej znanych poza granicami naszego kraju, lecz bliższych polskiemu glottodydaktykom – na przykład w koncepcji pedagogicznej Janusza Korczaka. W dziedzinie socjologii mówi się o indywidualizacji od lat 50. XX wieku. W obszarze psychologii podkreśla się, iż: „Różnice indywidualne w zakresie czynności poznawczych dotyczą nie tylko możliwości – zdolności i inteligencji – lecz także sposobu funkcjonowania jednostki” (Matczak 2004: 761), a „styl poznawczy to preferowany sposób funkcjonowania poznawczego, odpowiadający indywidualnym potrzebom jednostki” (tamże). Matczak (2004: 781) precyzuje tę definicję, stwierdzając, że „style poznawcze to preferowane przez ludzi sposoby funkcjonowania poznawczego, wybierane przez nich z posiadanego repertuaru zachowań, zwłaszcza w sytuacjach, w których wymagania zewnętrzne nie są jednoznacznie określone”.

W dziedzinie pedagogiki, indywidualizacja rozumiana jest jako „podstawowa zasada i wartość procesu wychowawczego i kształcenia polegająca na adekwatnym dostosowaniu oddziaływań oraz treści, metod i środków kształcenia do predyspozycji i możliwości osobowościowych oraz intelektualnych dziecka” (tu: ucznia/ studenta) (Karpińska 2016: 428). W ramach indywidualizacji należy mieć wzgląd, z jednej strony, na osobiste możliwości danego ucznia, a z drugiej strony, na wspólne działanie uczniów. Celem indywidualizacji jest „przystosowanie pracy dydaktycznej do możliwości, zainteresowań i potrzeb poznawczych poszczególnych uczniów, w której bierze się pod uwagę: zdolności uczniów, czas potrzebny im na opanowanie poszczególnych (...) tematów, także treści oraz tempo uczenia się (...)” (Kupisiewicz 2009: 65; za Karpińska 2016: 428). Indywidualizacja może też być postrzegana jako „zmienny w czasie proces, który zmierza w kierunku optymalnego kreowania własnego rozwoju i stopniowego przejmowania odpowiedzialności przez ucznia (...)” (Skrzetuska 2011: 45; tamże).

Pojęcie indywidualizacji jest zdecydowanie połączone z pojęciem zróżnicowania (por. Schratz i Westfall-Greiter 2010: 22). Na podstawie analizy literatury fachowej można dojść do stwierdzenia, że o indywidualizacji mówi się w zakresie instytucjonalnym, natomiast o zróżnicowaniu – w zakresie lekcyjnym (np. Bräü 2005: 129-130). W innych publikacjach przeciwstawiane są sobie tzw. różnicowanie zewnętrzne i wewnętrzne, co przedstawiono przykładowo w Tabeli 1.

Zróżnicowanie zewnętrzne	Zróżnicowanie wewnętrzne (lekcyjne)	
W tradycji kulturowej oraz polityczno-edukacyjnej	W zakresie szkolno-organizacyjnym	W zakresie dydaktycznym
- typ szkoły - profil szkoły - klasa	- cele edukacyjne - treści dydaktyczne - metody nauczania i media - formy społeczne - ogólnopedagogiczne uwarunkowania - organizacja	- zainteresowania uczniów - gotowość do uczenia się - tempo uczenia się - style uczenia się

Tabela 1: Aspekty zróżnicowania (na podst. Paradies i Linser 2008: 34-38).

W obszarze glottodydaktyki zauważa się, iż: „Nadrzędnym celem zróżnicowania wewnętrznego jest uwzględnienie różnic indywidualnych wśród uczących się, ich optymalne wspieranie przez odpowiednie metody uczenia się” (Schwerdtfeger 2001: 105) i „samodzielne określanie treści i form uczenia się dzięki stałej refleksji nad procesami poznawczymi i społecznymi” (Schlömerkemper 1976: 7). Schwerdtfeger (2001: 105) rozumie „pod pojęciem wewnętrznego różnicowania (...) możliwość organizowania procesu uczenia się w różny sposób dla różnych uczących się”. Klein-Landeck (2004: 33) orzeka: „aby udało się (...) wewnętrzne zróżnicowanie na lekcji, konieczne jest zapewnienie odpowiednich warunków!”. Wielu autorów wskazuje, że „zróżnicowanie jest możliwe także w innych obszarach niż poziom językowy, np. poprzez uwzględnienie różnych typów uczenia się, poprzez różne zadania, poprzez różne formy społeczne” (np. Schwerdtfeger 2001: 105).

Niniejszy artykuł koncentruje się na indywidualizacji jako procesie zmierzającym w kierunku optymalnego kreowania własnego rozwoju i stopniowego przejmowania odpowiedzialności przez ucznia/ studenta.

1.2. Definicja otwartych form pracy

Przedmiot omawianych dalej badań własnych stanowią procesy indywidualizacji podczas stosowania wybranej otwartej formy pracy (przystanków dydaktycznych) na lekcjach języka niemieckiego w gimnazjum oraz na zajęciach z przedmiotów glottodydaktycznych w ramach studiów germanistycznych.

Otwarte formy uczenia się i nauczania to „takie formy pracy (a więc jednocześnie uczenia się i nauczania), w których uczniowie samodzielnie i aktywnie realizują cele danej lekcji, bez kierownictwa nauczyciela. Sami wyznaczają, czego na danej lekcji się uczą, w jakim stopniu z niej skorzystają, w jakim tempie i z kim będą pracowali oraz w jaki sposób osiągną zamierzone cele” (Karpeta-Peć 2008: 5). W odniesieniu do glottodydaktyki są to „takie formy, w których uczniowie samodzielnie i aktywnie realizują nadrzędny cel nauczania języków obcych, jakim jest rozwijanie kompetencji komunikacyjnej, bez kierownictwa nauczyciela, określając indywidualnie cele uczenia się, treści i metody pracy, itp.” (Karpeta-Peć 2008: 7).

Niniejszy artykuł koncentruje się na analizie danych empirycznych dotyczących jednej otwartej formy, jaką jest praca w formie przystanków uczenia się (inaczej stanowisk dydaktycznych, stacji edukacyjnych). W kontekście glottodydaktycznym jest ona „otwartą formą pracy na lekcjach języka obcego, stanowiącą odmianę pracy swobodnej, w ramach której uczniowie rozwijają własną kompetencję komunikacyjną i są aktywni bez bezpośredniego kierownictwa nauczyciela, korzystając samodzielnie z materiałów przygotowanych dla nich na tzw. przystankach uczenia się”, przy czym należy podkreślić, że zakres działań uczniów jest wyznaczony przez nauczyciela (Karpeta-Peć 2008: 30).

Podczas pracy w formie stanowisk dydaktycznych uczniowie/studenci rozwiązują samodzielnie (indywidualnie lub w zespołach) zadania przygotowane uprzednio przez nauczyciela/ wykładowcę, zaznaczając ich wykonanie i sprawdzenie na specjalnej karcie samooceny, tzw. karcie obiegowej. Każdy samodzielnie decyduje o kolejności, tempie i sposobie wykonywania zadań, podczas gdy nauczyciel/wykładowca podejmuje funkcje moderatora, obserwatora i – tylko jeśli okazuje się to niezbędne – osoby wspierającej.

1.3. Indywidualizacja w otwartych formach pracy w glottodydaktycznej perspektywie

Omówione zasady indywidualizacji i różnicowania mogą być realizowane na zajęciach języka obcego w odmienny sposób. Dla potrzeb niniejszego artykułu można zasugerować następujące doprecyzowanie tych pojęć:

- zróżnicowanie oznacza wykonywanie różnych zadań (przygotowanych i przydzielonych przez nauczyciela) przez zespoły uczniów w tym samym czasie;
- indywidualizacja to wykonywanie różnych zadań (przygotowanych przez nauczyciela i wybranych samodzielnie) przez poszczególne osoby indywidualnie lub w zespole w tym samym czasie.

Wydaje się, że każde z tych podejść nadaje inną formę lekcji języka obcego:

- w przypadku zróżnicowania np. nauczyciel przygotowuje różne zadania, dzieli klasę na zespoły, a każdy zespół wykonuje przydzielone przez nauczyciela inne zadanie;
- w przypadku indywidualizacji np. nauczyciel przygotowuje różne zadania; uczniowie samodzielnie dobierają się w zespoły i wykonują wybrane przez siebie zadanie/a.

Wyraźnie widać, iż w badanej otwartej formie uczenia się i nauczania języków obcych (pracy w formie stanowisk dydaktycznych) realizowana jest przede wszystkim zasada indywidualizacji.

2. Metodologia badań własnych

2.1. Podstawy metodologiczne badań

Teoretycznie określony problem badawczy (indywidualizacja w ramach pracy w formie stanowisk dydaktycznych) został poddany analizie we własnych badaniach empirycznych. Zostanie teraz przedstawiona ich ogólna charakterystyka.

Nadrzędnym celem badania jest analiza procesów indywidualizacji podczas pracy w formie stanowisk dydaktycznych na lekcjach języka obcego w gimnazjum oraz zajęciach glottodydaktycznych w języku niemieckim w ramach kształcenia akademickiego. W tym celu porównano wyniki badań własnych zrealizowanych w tych dwóch grupach docelowych. Zastosowano w nich przede wszystkim podejście jakościowe.

W badaniach jakościowych „wykorzystuje się (...) stosunkowo szerokie spektrum danych, pozyskiwanych przy użyciu dość różnorodnych technik badawczych, najczęściej o charakterze otwartym” (Wilczyńska i Michońska-Stadnik 2010: 139). Badania jakościowe charakteryzuje na przykład:

- „nastawienie na całościowe (...) uchwycenie obrazu danego zjawiska, przy czym ważne miejsce zajmują powiązania tego zjawiska z właściwym mu kontekstem sytuacyjnym,
- dane zbierane są w sposób otwarty (...),
- (...) ważne miejsce zajmuje często sposób postrzegania danego zjawiska przez osoby badane” (Wilczyńska i Michońska-Stadnik 2010: 139).

2.2. Zasada triangulacji w badaniach glottodydaktycznych

Omawiane dalej badania wykorzystują zasadę triangulacji. Jest to „skuteczny sposób na ograniczenie jednostronności danych” (Wilczyńska i Michońska-Stadnik 2010: 143). Jak podają Riemer i Settinieri (2010: 768-769), triangulacja oznacza „po pierwsze (...) kombinację ilościowego i jakościowego podejścia

empirycznego w ramach jednego projektu badawczego”, „po drugie (...) bywa stosowana w ramach czystych badań jakościowych w celu poprawy ich jakości poprzez zastosowanie różnorodnych podejść metodologicznych”. W literaturze dotyczącej metodologii badań empirycznych wyróżnia się cztery rodzaje triangulacji, co przedstawia Tabela 2.

Triangulacja metod	zastosowanie różnorodnych metod dla zbadania jednego problemu badawczego
Triangulacja danych	wykorzystanie różnic w źródłach pozyskiwania danych dla zbadania danego problemu, np. różnych miejsc, czasu, osób
Triangulacja badaczy	uwzględnienie różnych obserwatorów, osób realizujących wywiady, badaczy opracowujących dane
Triangulacja teorii	analizowanie danych z wykorzystaniem różnych podstaw teoretycznych

Tabela 2: Zasada triangulacji w badaniach glottodydaktycznych – rodzaje triangulacji (zestawienie własne wg Riemer i Settinieri 2010: 769).

W omawianych dalej badaniach nie uwzględniono triangulacji teorii i badaczy, natomiast zastosowano triangulację metod i danych, aby uzyskać obiektywne, trafne i rzetelne wyniki.

2.3. Praktyczne badania edukacyjne

Badania przedstawiane w niniejszym artykule stanowią przykład praktycznych badań edukacyjnych. Są to inaczej badania w działaniu, badania przez działanie, badania rozwojowe, i oznaczają: „systematyczne badanie sytuacji zawodowej, które przeprowadza sam zainteresowany nauczyciel w celu poprawy jej jakości” (Altrichter i Posch 1990: 11). Celem nadrzędnym tego rodzaju badań jest zawsze poprawa jakości nauczania i uczenia się oraz warunków pracy nauczyciela i uczniów. Jako charakterystyczne cechy wymienia się:

- realizowanie badań „przez tę samą osobę, która działa i podejmuje decyzje” (Konarzewski 2000: 96);
- pełnienie przez badacza jednocześnie funkcji nauczyciela;
- bezpośrednie powiązanie z praktyką edukacyjną, celami uczenia się i nauczania, realnie istniejącymi warunkami pracy danego nauczyciela;
- korelację działania i refleksji nad nim (action + reflection);
- wyciąganie przez działającego nauczyciela-badacza odpowiednich wniosków, wpływających na dalsze działanie;
- brak zdefiniowania metodologii przypisanej do badań; podejmowanie osobistych decyzji przez nauczyciela-badacza.

2.4. Zastosowane podejście empiryczne

Podstawowe informacje metodologiczne, dotyczące podejścia empirycznego zastosowanego w badaniach własnych, zrealizowanych najpierw tylko w ramach lekcji języka niemieckiego w gimnazjum, a następnie pilotażowo na zajęciach z glottodydaktyki wśród studentów germanistyki, przedstawia Tabela 3.

	Badania w gimnazjum	Pilotażowe badania w kształceniu akademickim
Podejście empiryczne	▪ podejście jakościowe z elementami analizy ilościowej (z uwzględnieniem zasady triangulacji) ▪ podłużny typ badań diagnostycznych ▪ badania stosowane, praktyczne = praktyczne badania edukacyjne (action research) ▪ badania grupowe oraz indywidualne	▪ podejście jakościowe z elementami analizy ilościowej (z uwzględnieniem zasady triangulacji) ▪ badania diagnostyczne ▪ badania stosowane, praktyczne = praktyczne badania edukacyjne (action research) ▪ badania indywidualno-grupowe
Cele badań	▪ analiza i interpretacja przedmiotu otwartych form uczenia się i nauczania języków obcych ze szczególnym uwzględnieniem autonomii ucznia (gimnazjalisty)	▪ analiza i interpretacja przedmiotu wybranej otwartej formy pracy (praca w formie stanowisk dydaktycznych) w kształceniu akademickim
Ogólne pytania empiryczne	▪ W jaki sposób otwarte formy uczenia się i nauczania wykorzystywane systematycznie na lekcjach języków obcych (JO) wpływają na uczniów? ▪ W jaki sposób otwarte formy pracy stosowane systematycznie na lekcjach JO przyczyniają się do rozwoju autonomii uczniów?	▪ W jaki sposób zastosowanie wybranej otwartej formy uczenia się i nauczania (pracy w formie stanowisk dydaktycznych) podczas zajęć akademickich wpływa na studentów?
Pytania szczegółowe	▪ Czy wraz z upływem czasu zmienia się relacja uczniów do otwartych form uczenia się i nauczania? ▪ Na czym polega rzeczywisty zakres podejmowania samodzielnych decyzji uczniów w ramach otwartych form pracy na lekcjach JO? ▪ Czym charakteryzuje się proces autonomizacji uczniów w ramach otwartych form pracy na lekcjach JO? ▪ Jakie pozytywne i negatywne elementy poszczególnych otwartych form pracy (OFP) dostrzegają uczniowie?	▪ Czy zmienia się relacja studentów do wybranej OFP (pracy w formie stanowisk dydaktycznych) w trakcie trwania zajęć z jej wykorzystaniem? ▪ Jakie pozytywne i negatywne elementy wybranej OFP dostrzegają studenci? ▪ Realizację jakich celów dydaktycznych dostrzegają studenci? ▪ Czy studenci są świadomi kognitywnych, afektywnych i społeczno-działaniowych celów realizowanych na zajęciach akademickich w badanej OFP? ▪ Jak studenci reagują na otwartą aranżację sali wykładowej: stanowiska dydaktyczne?

Tabela 3: Podejście empiryczne zastosowane w badaniach.

Tabela uwidacznia, iż nadrzędnym celem badań, jakim była analiza indywidualizacji podczas pracy w formie stanowisk dydaktycznych na lekcjach języka

obcego w gimnazjum oraz zajęciach glottodydaktycznych w języku niemieckim w ramach kształcenia akademickiego, zrealizowany został poprzez analizę tej formy pracy w dwóch oddzielnych badaniach własnych i porównanie ich wyników.

2.5. Zastosowane metody, techniki i narzędzia badawcze

Zestawienie metod, technik i narzędzi empirycznych, zastosowanych w badaniach własnych, zawiera Tabela 4.

Metody empiryczne	- metoda biograficzna: metoda indywidualnych przypadków - metoda obserwacji (bezpośredniej; jawnej; grupowej niestandardyzowanej – podczas zajęć w otwartej formie pracy (OFP) oraz pośredniej, standaryzowanej wg faz lekcji w OFP – nagrania wideo) - metoda sondażu	- elementy metody biograficznej: metody indywidualnych przypadków - metoda obserwacji (bezpośredniej; jawnej; grupowej; standaryzowanej wg faz OFP – podczas zajęć akademickich w OFP) - metoda sondażu
Techniki empiryczne	- studium przypadku - technika sondażu z zastosowaniem ankiety - technika sondażu z zastosowaniem wywiadu - analiza dokumentów - technika obserwacji (jawnej, nieskategoryzowanej oraz skategoryzowanej, uczestniczącej)	- technika sondażu z zastosowaniem ankiety - technika obserwacji (jawnej, skategoryzowanej, uczestniczącej)
Narzędzia empiryczne	- kwestionariusz dot. biografii uczenia się (1 kwestionariusz z pytaniami otwartymi, zamkniętymi i półotwartymi; charakter anonimowy; w języku polskim) - kwestionariusz dot. zastosowania OFP (5 kwestionariuszy z pytaniami otwartymi, zamkniętymi i półotwartymi; charakter anonimowy; j. polski) - wywiady z wybranymi uczniami (wywiady indywidualne, nieskategoryzowane; 3 serie na zakończenie 3 kolejnych lat nauki z wykorzystaniem OFP; j. polski; rejestrowane w postaci audio) - nagrania lekcji realizowanych w OFP - arkusz obserwacyjny dla nauczyciela-badacza (zawsze: pierwszy nieskategoryzowany, drugi skategoryzowany wg faz OFP) - notatki z analizy dokumentów	- kwestionariusz dot. zastosowania OFP (1 kwestionariusz z pytaniami otwartymi; charakter anonimowy; komunikacja w języku niemieckim lub polskim – dowolnie, do decyzji danego studenta) - arkusz obserwacyjny dla nauczyciela-badacza (skategoryzowany, wg faz pracy w formie stanowisk dydaktycznych)

Tabela 4: Metody, techniki i narzędzia empiryczne zastosowane w badaniach (zestawienie na podstawie Łobockiego 1999 i 2000).

Różnorodność zastosowanych metod, technik i narzędzi empirycznych pozwala mówić o zasadzie triangulacji w omawianych badaniach.

3. Indywidualizacja w otwartych formach pracy z glottodydaktycznej perspektywy – badania własne

3.1. Przebieg badań w gimnazjum oraz pilotażowych badań w kształceniu akademickim

Tabela 5 przedstawia szczegółowo, w jaki sposób zrealizowane zostały zarówno badania w gimnazjum, jak i pilotażowe badania w kształceniu akademickim.

	Badania w gimnazjum	Pilotażowe badania w kształceniu akademickim
Miejsce badań	Katolickie Gimnazjum im. św. Filipa Neri w Radomiu; lekcje języka niemieckiego	Instytut Germanistyki Uniwersytetu Warszawskiego; zajęcia z zakresu glottodydaktyki
Termin	rok szkolny 2002/2003-2003/2004-2004/2005	26.02.2014 oraz 27.02.2014
Okres trwania	3 lata – systematyczne badania realizowane ok. 1 raz w miesiącu	jednorazowe badanie pilotażowe
Dobór osób badanych	dwustopniowo: pierwszy dobór próby na początku badań – losowo; drugi dobór próby po pierwszym roku badań – wybór 5 uczniów spośród badanej populacji (deklaracje dobrowolne)	jednostopniowo: dobór próby na początku badań – losowo
Badana grupa	uczniowie Katolickiego Gimnazjum w Radomiu; w wieku 13-15 lat, N=25	2 grupy studentów I roku w Instytucie Germanistyki UW; N/A=7, N/B=6.
Rola badacza	nauczyciel = badacz	wykładowca = badacz
Etapy badań	1. zebranie danych dot. biografii uczenia się badanych uczniów	
	2. obserwacja badanych przez nauczyciela; sporządzanie notatek obserwacyjnych oraz rejestrowanie lekcji (nagrania wideo) (np. praca w formie stanowisk dydaktycznych: obserwacje lekcji)	1. obserwacja badanych przez wykładowcę; sporządzanie notatek obserwacyjnych podczas zajęć w otwartej formie pracy OFP (obserwacje zajęć w dwóch grupach)
	3. wypełnianie kwestionariuszy ankietowych przez badanych ok. 1 raz w miesiącu – zawsze po zastosowaniu OFP (np. karty ewaluacyjne)	2. wypełnianie kwestionariuszy ankietowych przez badanych studentów (karty ewaluacyjne w dwóch grupach studentów)
	4. pogłębienie: rozmowy indywidualne z wybranymi uczniami	
	5. analiza materiału empirycznego; sformułowanie wniosków	3. analiza materiału empirycznego; sformułowanie wniosków

Tabela 5: Etapy procedury badawczej zastosowanej w badaniach własnych (opracowanie własne).

Zarówno badania w gimnazjum, jak i pilotażowe badania uniwersyteckie zostały zrealizowane przez tego samego badacza, który pełnił jednocześnie rolę nauczyciela (w pierwszej sekwencji badań) oraz wykładowcy (w drugiej sekwencji badań).

3.2. Wyniki badań własnych w gimnazjum oraz pilotażowych badań własnych w kształceniu akademickim

Do niniejszego artykułu wybrano dane empiryczne z badań własnych, obejmujące wyniki obserwacji nauczyciela-badacza oraz wyniki ankiet ewaluacyjnych. W poniższym zestawieniu (Tabela 6) skoncentrowano się na opisie organizacji zajęć w wybranej otwartej formie pracy, zastosowanej najpierw w gimnazjum, a następnie wśród studentów. Model faz jest charakterystyczny dla pracy w formie stanowisk dydaktycznych (Karpeta-Peć 2008: 35-37).

	Badania w gimnazjum	Pilotażowe badania w kształceniu akademickim
Faza informacji struktury	Zapoznanie z zasadami pracy przed wejściem do pracowni, rozdanie indywidualnych kart pracy, 8 stanowisk z zadaniami, w tym 1 dodatkowe; należało wykonać min. 3 (obserwacja pierwsza) lub wszystkie (obserwacja druga); podział klasy na stałe zespoły: dobrowolnie, według preferencji uczniów; określenie czasu pracy: 45 min + 45 min prezentacja wyników i ewaluacja.	Wejście studentów do sali wykładowej, brak stolików, stanowiska przygotowane na krzesłach z pulpitemi, rozdanie kart obiegowych, wyjaśnienie zasad: 10 zadań + 1 dodatkowe; należało wykonać dowolną ilość; dozwolona praca w parach i indywidualna; 90 min do dyspozycji: w tym 50 min pracy + 40 min omówienie wyników.
Faza orientacji	Zapoznanie z materiałami, ok. 5 min, swobodny dostęp do stanowisk, zadania przygotowane na stanowiskach w pracowni językowej, atrakcyjne atelier.	Atrakcyjne atelier, zadania przygotowane na stanowiskach. Bardzo krótka faza, studenci natychmiast podejmują się wyboru pierwszego zadania.
Faza pierwszego wyboru	Niektóre zespoły podejmują szybkie decyzje, inne potrzebują więcej czasu, zanim podejmą się pierwszego zadania; w niektórych zespołach decyzję podejmują jednostki, pozostali członkowie dołączają po chwili.	Studenci błyskawicznie rozpoczynają pracę, w większości indywidualnie. Pojedyncze osoby podejmują pracę w zespołach dwuosobowych.
Pierwsza faza pracy	Praca uporządkowana, w sali jednak głośno.	Koncentracja, początkowo bardzo częste szukanie pomocy u wykładowcy.
Faza kolejnych wyborów i pracy	Uczniowie aktywni, bardzo zaangażowani, skupieni, samodzielne korzystanie z materiałów, swobodna atmosfera, współpraca, ciche rozmowy w zespołach, pomaganie sobie nawzajem, wspólne zarządzanie napotykanym trudnościami,	Cisza w sali wykładowej, koncentracja, z czasem coraz częstsza wzajemna pomoc i unikanie angażowania wykładowcy; po wykonaniu danego zadania coraz częstsze swobodne i rzetelne korzystanie z kluczy pozostających do dyspozycji; atrakcyjne zadania wykonywane

	czasem korzystanie z pomocy nauczyciela, po latach systematycznego stosowania zdarza się pozorowanie pracy i trudności z koncentracją oraz łamanie zasad pracy przez jednostki.	przez danego studenta wzbudzają zainteresowanie u pozostałych, którzy szybko podejmują się takich zadań; swobodna atmosfera, często śmiech; stopniowo coraz więcej studentów podejmuje kontakt wzrokowy z wykładownicą i ze sobą nawzajem.
Faza końcowa	W momencie wskazanym przez nauczyciela, samodzielne przedstawianie wykonanych zadań, niedostateczna koncentracja i znikome zainteresowanie uczniów w czasie prezentacji wyników, tylko jednostki są zainteresowane (wg obydwu arkuszy obserwacji). Na zakończenie wypełnienie ankiet ewaluacyjnych (po każdych badanych zajęciach).	Studenci nie reagują na wskazanie wykładownicy o końcu czasu pracy, niektórzy okazują mimiką niezadowolenie, nadal wykonują zadania; na życzenie studentów konieczne przedłużenie czasu samodzielnej pracy; w rzeczywistości 60 min pracy + 30 min omówienia wyników z ewaluacją; podczas prezentacji wyników: duże zainteresowanie wszystkich studentów, wspólne omawianie wszystkich zadań, przechodzenie od stanowiska do stanowiska; korzystanie z własnych notatek sporządzonych podczas pracy; okazywanie satysfakcji z poprawnie wykonanych zadań, oczekiwane komentarze i podsumowanie ze strony wykładownicy (wg arkuszy obserwacyjnych zajęć w dwóch grupach studentów). Na zakończenie wypełnienie ankiet ewaluacyjnych (w każdej grupie studentów).

Tabela 6: Organizacja zajęć w otwartych formach pracy – modele zajęć dydaktycznych.

Tabela 7 ukazuje wyniki badań własnych w obydwu sekwencjach badań.

Relacja do wybranej OFP (pracy w formie stanowisk dydaktycznych)	Zastosowanie wybranej OFP po raz pierwszy: <i>Po wejściu do sali uczniowie wykazywali duże zainteresowanie materiałami. Faza orientacji trwała ok. 5 minut (pierwszy arkusz obserwacyjny).</i> Po 3 latach systematycznego stosowania: <i>Uczniowie wchodzili do sali niezdyscyplinowani. Przez około 5 minut widoczny był chaos: poszczególne osoby wchodziły do sali niezdecydowane, czym się zająć. Powoli zbierali się uczniowie zespołów utworzonych wcześniej [przed wejściem do sali, na korytarzu] (drugi arkusz obserwacyjny).</i>	Zastosowanie wybranej OFP po raz pierwszy: <i>Zaskoczenie, nieufność (szczególnie ze strony tych, którzy nie znają wykładownicy) (...). 5 osób podejmuje pracę indywidualną, w ciszy i skupieniu wykonują kolejne zadania samodzielnie. 2 osoby pracują razem (arkusz obserwacyjny w pierwszej grupie). Studenci chcą od razu zająć miejsca w sali, siadają pojedynczo przy stanowiskach, rozpoczynają od zadania na danym stanowisku; sprawiają wrażenie bardzo zamkniętych w sobie; brakuje kontaktu wzrokowego z nimi [ze studentami]; nie okazują żadnych emocji) (arkusz obserwacyjny w drugiej grupie).</i> Wypowiedzi studentów: <i>po wejściu do sali najpierw przeraziłem się. Po tym, jak próbowałem zrobić zadanie z pierwszej</i>
---	--	--

		stacji, okazało się to świetną zabawą; muszę przyznać, że dzisiejsze zajęcia były dla mnie miłym zaskoczeniem. Mimo że na początku zajęć nie byłem zadowolony z takiej organizacji pracy, w trakcie (...) zmieniłem zdanie (z ankiet ewaluacyjnych w pierwszej grupie). Początkowo ciężko było odważyć się, żeby coś zrobić (...), po pewnym czasie wszyscy się odważyli; na początku było to bardzo stresujące (...). Ale z zadania na zadanie było coraz lepiej i przyjemniej; na początku odczułem stres związany z późniejszą prezentacją swoich osiągnięć, ale później (...) było to świetnym powtórzeniem (...) (z ankiet ewaluacyjnych w drugiej grupie).
Realizacja nadrzędnych celów kształcenia	1. Utrwalenie i poszerzenie wiedzy w różnych zakresach tematycznych (na poziomach A1-B1). 2. Rozwój kompetencji komunikacyjnej w języku niemieckim. 3. Rozwój autonomii uczniów.	1. Utrwalenie i poszerzenie wiedzy w zakresie glottodydaktyki (tu: strategie i techniki uczenia się JO). 2. Rozwój kompetencji komunikacyjnej w języku niemieckim (na poziomie C1). 3. Wspieranie autonomii studentów.
Realizacja celów uczenia się i nauczania	OFP zastosowana po raz pierwszy (wyniki pierwszej ankiety; 27 respondentów). <u>Cele kognitywne:</u> rozwój kompetencji leksykalnej – 8 wypowiedzi; możliwość utrwalenia poznanych wiadomości – 7 uczniów; 4 osoby: potrafią wiele (bez doprecyzowania); rozwój sprawności pisanie w j. o. – 3 osoby; rozwój sprawności czytania – 1 osoba, rozwój kompetencji kluczowych – 1 osoba. <u>Cele afektywne:</u> brak wypowiedzi. <u>Cele społeczno-działaniowe:</u> 1 uczeń wskazał na umiejętność pracy w zespole i wyciągania wniosków. OFP zastosowana kolejny raz (wyniki drugiej ankiety; 18 oddanych ankiet na 26 obecnych respondentów). <u>Cele kognitywne:</u> przede wszystkim rozwój kompetencji leksykalnej (11 wypowiedzi), rozwój kompetencji komunikacyjnej – 4 osoby, rozwój sprawności pisanie – 1 osoba. <u>Cele afektywne:</u> 17 uczniów spośród 18 – pozytywne informacje na temat sfery emocjonalnej; w tym: 8 osób <i>czuło się</i>	OFP zastosowana po raz pierwszy (wyniki ankiet ewaluacyjnych w grupie pierwszej i drugiej; 13 respondentów). <u>Cele kognitywne:</u> 12 studentów, np. <i>to efektywny sposób [uczenia się], można tak uczyć się czegoś; nauczyłem się więcej; zapamiętałem więcej, niż gdyby to był teoretyczny wykład, (...) poznałem techniki (...) i postaram się wprowadzić je do swojego systemu, (...) zajęcia pokazały mi, że ważna jest znajomość terminów glottodydaktycznych; wiele się nauczyłem, (...) tak zorganizowane zajęcia pomagają w zapamiętywaniu materiału, (...) było to powtórzenie przerobionego już materiału; mogłem przypomnieć sobie, co robiliśmy w poprzednim semestrze; rozumiałem, jak techniki i metody nauczania pomagają w szybszej i łatwiejszej nauce; mogłem powtórzyć wszystkie znane informacje. Zajęcia takie pobudzają myślenie; mogliśmy poznać różne rodzaje uczenia się; mogliśmy wyrobić sobie własne zdanie w wielu aspektach; zadania były dostosowane do poziomu; bardzo dużo sobie przypominałem, doszedłem do pewnych wniosków. Jeden student wypełnił arkusz ewaluacyjny w języku niemieckim: <i>Ich konnte den</i></i>

	<i>dobrze, pozostali: było fajnie, miło, ciekawie, wesoło, spokojnie, normalnie, luźno, świetnie; 1 uczeń – jak władca świata, 1 – najlepszy w grupie, 1 – chyba w miarę dobrze, 1 wymienił złe samopoczucie.</i> <u>Cele społeczno-działaniowe:</u> 17 uczniów oceniło dobrze współpracę w zespołach, jeden poinformował o trudnościach w zespole.	<i>Lernstoff wiederholen (...) und [mir] viel, viel mehr merken.</i> Jeden student napisał konkretnie, czego się nauczył poprzez przykładowe zadania. <u>Cele afektywne:</u> silna funkcja motywująca badanej formy pracy na zajęciach uniwersyteckich. Wypowiedzi studentów: <i>to nietrudne, (...) zachęca studenta do nauki, a taka forma jest nietypowa, a dzięki temu właśnie ciekawa, (...) nauczyłem się więcej, mając (...) motywację przy tym; chciało się coś robić; każda stacja była pewnego rodzaju niespodzianką i jednocześnie wyzwaniem. 10 osób: zajęcia bardzo ciekawe, niemonotonne, w interesującej, oryginalnej formie (nie wdziliśmy, co znajduje się na następnej stacji).</i> Eksponowanie własnej autonomii przez studentów: <i>trzeba było myśleć samodzielnie.</i> Była to kreatywna praca. Takie zadania rozwijają wyobraźnię i kreatywność; <i>każda stacja wymagała podjęcia pewnego wysiłku, kreatywności; przede wszystkim było to sprawdzenie siebie; stacje polegały na samodzielnej pracy (...), można się było wykazać; zajęcia pozwalały na samodzielną pracę.</i> Wyeksponowanie możliwości lepszej koncentracji podczas pracy w takiej formie (<i>Człowiek w każdym wieku ma problemy ze skoncentrowaniem uwagi przez bardzo długi czas, a takie urozmaicenia pomagają utrzymać koncentrację w pełnej gotowości</i>). Zajęcia takie nie są męczące. Studenci mogli określić własne odczucia względem uczenia [się]. <u>Cele społeczno-działaniowe:</u> <i>to zajęcia z doświadczeniami; mimo że nie udało (...) się wykonać wszystkich czynności, zabawnie było słuchać i oglądać, co inni mają do zaoferowania; można było [się] później podzielić tym z grupą; kiedy grupowo omawialiśmy wszystkie stacje, było to świetnym powtórzeniem całego materiału. Studenci mogli uczestniczyć aktywnie w różnych zadaniach (...); dużo dało zadanie z poruszaniem się [z chustką związaną na oczach].</i> Interesująca jest wypowiedź studenta w języku niemieckim:
--	---	--

		<i>Ich mag allein arbeiten, deshalb waren diese Stationen für mich sehr interessant (wg ankiet ewaluacyjnych w grupie pierwszej i drugiej).</i>
--	--	---

Tabela 7: Realizacja celów kształcenia w otwartych formach pracy – wyniki badań własnych.

Zarówno na lekcjach języka obcego w otwartych formach pracy w gimnazjum, jak i podczas zajęć akademickich zasada indywidualizacji realizowana była poprzez kształcenie kognitywnych, afektywnych oraz społeczno-działaniowych celów.

3.3. Wnioski z badań w gimnazjum oraz pilotażowych badań w kształceniu akademickim

Dane empiryczne uzyskane w wymienionych badaniach zostały następnie porównane. Spostrzeżono podobieństwo części wyników, pozostała część wykazała zróżnicowanie, co przedstawia Tabela 8.

	Badania w gimnazjum	Pilotażowe badania w kształceniu akademickim
Podobne wyniki badań	- W obydwu sekwencjach badań zrealizowane zostały nadrzędne cele nauczania. - W ramach pracy w formie stanowisk dydaktycznych zawsze stosowana jest zasada indywidualizacji. - Początkowe opory przed nową formą pracy zostają szybko przezwyciężone. - Funkcja motywująca materiałów dydaktycznych wykorzystywanych w otwartych formach pracy (OFP) (materiały glottodydaktyczne formą zaproszenia do pracy). - Samodzielna praca sensu stricto (rzeczywiste uczenie się i rozwijanie własnej autonomii przez uczących się). - Indywidualny wybór zadań w zależności od osobistych preferencji. - Dostrzeganie i precyzowanie przez badanych celów uczenia się i nauczania w OFP (wyniki ankiet). - Nieświadome rozróżnienie celów kognitywnych, afektywnych i społeczno-działaniowych. - Refleksja badanych nad własną autonomią; refleksyjna postawa; wyciąganie wniosków na przyszłość.	
Zróżnicowane wyniki badań	Uczniowie silnie zmotywowani po pierwszym kontakcie z OFP.	Studenci nieufni i zdystansowani w pierwszym kontakcie z OFP.
	Uczniowie mają początkowo trudności z podejmowaniem samodzielnych decyzji i wyborem zadań.	Studenci szybko podejmują decyzje i wybierają samodzielnie zadania, jednak początkowo nie są to decyzje świadome, a raczej przypadkowe.
	- Fazie samodzielnej pracy towarzyszy hałas. Mimo tego uczniowie pozostają jednak w większości skoncentrowani, praca jest uporządkowana. - Uczniowie szybko potrafią korzystać samodzielnie z przygotowanych materiałów, sto-	- Podczas samodzielnej pracy w sali wykładowej panuje twórcza cisza. - Studenci początkowo często zwracają się o pomoc do wykładowcy, sprawiają wrażenie konkurowania ze sobą. Dopiero z czasem zaczynają pomagać sobie na-

	sunkowo rzadko proszą nauczyciela o pomoc. Bez oporu porównują wyniki z rozwiązaniami w kluczach.	wzajem i korzystać w pełni z pozostających do ich dyspozycji materiałów. Mają opory przed porównywaniem wyników swojej pracy z rozwiązaniami.
	▪ Faza prezentacji wyników nie motywuje wielu uczniów. Zazwyczaj nie wykazują zainteresowania przedstawieniem efektów swojej pracy na forum. Często niecierpliwą się, niechętnie słuchają kolegów i nauczyciela.	▪ Podczas prezentacji wyników studenci są zainteresowani i aktywni, chętnie porównują efekty pracy z innymi, komentują je. Oczekują podsumowania ze strony wykładowcy.
	▪ Uczniowie preferują pracę zespołową.	▪ Studenci pracują najchętniej indywidualnie.
Wnioski	▪ Indywidualizacja uczenia się i nauczania może być realizowana poprzez stosowanie otwartych form pracy w edukacji szkolnej i akademickiej. ▪ Otwarte formy pracy stosowane zarówno na lekcjach języka niemieckiego w szkole, jak i w kształceniu akademickim wpływają na uczących się. ▪ Systematyczne ich stosowanie przyczynia się do rozwoju autonomii uczniów/studentów. ▪ Relacja uczniów do otwartych form pracy zmienia się dopiero z biegiem czasu, natomiast relacja studentów podlega dynamicznym zmianom już w trakcie trwania pracy. ▪ Zarówno uczniowie, jak i studenci mogą na zajęciach w OFP podejmować samodzielne decyzje w zakresie treści, form społecznych, tempa pracy, kolejności wykonywania zadań, sposobu ich rozwiązywania, stosowania strategii uczenia się w zależności od stylu poznawczego danej osoby. ▪ Procesy autonomizacji uczniów przebiegają stopniowo i łagodnie. W przypadku studentów, pracujących w OFP, postęp w ich autonomii można zauważyć już podczas pierwszych zajęć. ▪ Dla uczniów szczególnie ważna jest strona emocjonalna. Ich wypowiedzi, oceniające OFP, są często nacechowane pozytywnym ładunkiem emocjonalnym. Wypowiedzi studentów są dużo bardziej wyważone i ukierunkowane przede wszystkim na rezultaty poznawcze. Strona afektywna jest jednak nie bez znaczenia. ▪ Dla wszystkich istotna jest realizacja celów społeczno-działaniowych. ▪ Uświadomienie sobie celów uczenia się jest u uczniów początkowo skromne, dopiero z czasem zdobywają się oni na głębszą refleksję. Studenci od razu dostrzegają i formułują własne cele uczenia się. ▪ Atrakcyjna aranżacja środowiska uczenia się w formie atelier dydaktycznego z wykorzystaniem stanowisk wzbudza podczas pierwszego kontaktu pozytywne reakcje u uczniów, natomiast dystans u studentów.	

Tabela 8: Wnioski z praktycznych badań edukacyjnych nad otwartymi formami pracy (opracowanie własne).

Przedstawione wyniki badań ukazują indywidualizację jako zasadę możliwą do stosowania w ramach otwartych form pracy zarówno w edukacji szkolnej, jak i akademickiej.

4. Podsumowanie

4.1. Indywidualizacja w otwartych formach pracy – ogólne wnioski

Niniejszy artykuł może zostać podsumowany na podstawie tabeli otwartości według Peschela (2002), według którego różnicowanie jest odgórne, a więc określane przez nauczyciela, natomiast indywidualizacja – oddolna, definiowana przez samego ucznia (poziomy 0 oraz 1 w Tabeli 9), a obydwa pojęcia związane są z otwartością form pracy na lekcji. Interesujące przy tym jest wyszczególnienie przez Peschela (2002) jeszcze dwóch wyższych poziomów, prowadzących ostatecznie do zasady personalizacji, blisko związanej z omawianą w tym artykule indywiduacją.

			Poziom 3: Otwartość społeczna
		Poziom 2: Otwartość metodyczno-treściowa	Demokracja i zarządzanie swoimi zasobami, otwartość społeczna i osobista dzięki demokracji i współdecydowaniu przez ucznia (o przebiegu lekcji, warunkach, regułach itp.). <i>Wychowanie społeczne jest najefektywniejsze, jeśli struktury są współtworzone przez samego ucznia i są odbierane jako konieczne i sensowne.</i>
Poziom 0: Otwartość organizacyjna	Poziom 1: Otwartość metodyczna		
„Odgórne zróżnicowanie” – określone przez nauczyciela (np. praca swobodna, praca według planu tygodniowego, warsztaty, stanowiska dydaktyczne). <i>Proces uczenia się musi zostać dostosowany do oczekiwań ucznia.</i>	„Oddolna indywidualizacja” – określona przez ucznia. <i>Proces uczenia się jest osobistym procesem konstruowania.</i>	Samodzielne decydowanie lub współdecydowanie na bazie odpowiednich materiałów, ewentualnie uczenie się według własnych zainteresowań ucznia. <i>Uczenie się jest najefektywniejsze, jeśli przeżywane jest przez ucznia jako samodzielnie określone i ważne.</i>	

Tabela 9: Model poziomów otwartości wg Peschela (2002; por. też Schratz i Westfall-Greiter 2010: 21).

W analizowanych sekwencjach badań własnych osiągnięte zostały stopniowo poziomy otwartości od 0 do 2. Różnicowanie okazało się pomocne w procesie indywidualizacji. Personalizację można natomiast postrzegać jako przyszłościowy cel, którego w omówionych badaniach jeszcze nie uzyskano.

Różnice pomiędzy pojęciami indywidualizacji i personalizacji ukazuje poniższe zestawienie (Tabela 10).

Indywidualizacja	Personalizacja
- jest procesem „z” i „do”	- jest procesem internalizacji i wyrażania
- bazuje na indywiduum jako jednostce i różnicach indywidualnych jako aspekcie różnicowania	- uznaje każdą osobę za неповtarzalnego człowieka
- jest inicjowana, organizowana i kierowana przez nauczyciela	- jest organizowana i kierowana przez samego ucznia
- zaczyna się od różnic społecznych	- zaczyna się od osobistej tożsamości jednostki
- dzieli	- łączy
- jest ukierunkowana na ocenianie	- jest wolna od oceniania
- osiąga porównywalne wyniki poprzez różne działania	- osiąga wyjątkowe i różne wyniki poprzez osobiste działania

Tabela 10: Pojęcia indywidualizacji i personalizacji (por. Schratz i Westfall-Greiter 2010: 27).

Ponieważ indywidualizacja i wynikające z niej zróżnicowanie zakładają przydzielanie zadań, uczniowie mogą spersonalizować własne procesy uczenia się tylko wtedy, gdy czują się wolni od oceniania. Do personalizacji dochodzi poprzez rozwijanie autonomii i poprzez refleksję (nad treściami, umiejętnościami i postawami), zarówno własną, jak i wspólną podczas faz ewaluacyjnych (por. Schratz i Westfall-Greiter 2010: 26). Personalizacji sprzyja ukierunkowanie procesów uczenia się na działanie poprzez np. pracę swobodną, projektową, prowadzenie portfolio, dzienników uczenia się, eksperymentowanie, rozwiązywanie problemów, e-learning, pracę tygodniową lub w formie stanowisk dydaktycznych, ponieważ te formy pracy sprzyjają postawie refleksyjności oraz wspierają procesy myślowe i interpretowanie faktów na podstawie własnych doświadczeń i przeżyć (por. Schratz i Westfall-Geiter 2010: 29). Personalizacja będzie zatem zawsze związana z nadaniem procesom uczenia się charakteru osobistego (nie tylko indywidualnego).

W przypadku otwartych form pracy personalizacja będzie oznaczać wykonywanie różnych zadań (przygotowanych i wybranych samodzielnie na podstawie własnych zainteresowań i preferencji) przez osoby lub zespoły w tym samym czasie. Uczniowie/ studenci będą zatem przygotowywać samodzielnie materiały i wyznaczać sobie zadania według własnych zainteresowań, a dany uczeń/ student będzie decydował, czy wykona zadanie indywidualnie czy w zespole, w jaki sposób i w jakim tempie.

4.2. Perspektywy badawcze

Pojawia się zatem pytanie, w jaki sposób możliwe jest zastosowanie w otwartych formach pracy nie tylko zasady indywidualizacji, ale też osiągnięcie wyższego celu, jakim jest personalizacja. Tej problematyce poświęcone będą planowane zasadnicze badania w kształceniu akademickim. Jakie zatem rysują się perspektywy badawcze? Z omówionych badań zdaje się wynikać, iż zastosowanie

otwartych form pracy w nauczaniu języków obcych na dowolnym poziomie edukacji sprzyja nie tylko indywidualizacji procesów uczenia się, ale i ich personalizacji. Jak stosować zatem otwarte formy pracy np. w kształceniu akademickim, by w sposób optymalny umożliwić studentom personalizację uczenia się? Prawdopodobnie systematyczne stosowanie OFP przyczyni się do rozwoju autonomii studentów, a ich podejście do nauki będzie w tych formach pracy w wysokim stopniu spersonalizowane. Tym problemem poświecone będą planowane teraz badania własne.

4.3. Projekt zasadniczych badań własnych w kształceniu akademickim

Projekt zasadniczych badań własnych zawarto w Tabeli 11.

	Zasadnicze badania w kształceniu akademickim
Cel	Analiza procesów personalizacji w OFP – zbadanie reakcji studentów na zastosowanie otwartych form pracy (OFP) w kształceniu akademickim.
Pytanie badawcze	▪ Jak reagują studenci na zastosowanie OFP w kształceniu akademickim (pracy swobodnej, pracy w formie stanowisk dydaktycznych, pracy projektowej, pracy według planu dnia/ tygodnia)?
Pytania szczegółowe	▪ Czy wzrasta autonomia studentów w związku ze stosowaniem OFP? ▪ Czy studenci są świadomi celów uczenia się i nauczania na zajęciach uniwersyteckich w OFP? ▪ Jakie cele kognitywne, afektywne i społeczno-działaniowe uświadamiają sobie i formułują studenci? ▪ Czy wzrasta poziom wiedzy studentów na zajęciach uniwersyteckich w OFP? ▪ Czy dzięki pracy w OFP dochodzi rzeczywiście do personalizacji uniwersyteckiego kształcenia?
Czas trwania	Każdy etap badań – 1 rok akademicki
Termin	I etap: 2018/19; II etap: 2019/20
Rola badacza	Wykładowca = badacz; zaangażowanie kilku wykładowców-badaczy (wspólny projekt)
Etapy badań	Każdorazowo: 1. zebranie danych dot. biografii uczenia się badanych studentów 2. obserwacja badanych oraz sporządzanie notatek obserwacyjnych przez wykładowcę podczas zastosowania poszczególnych OFP w kształceniu akademickim ok. 1 raz w miesiącu 3. ewentualnie: rejestrowanie zajęć uniwersyteckich (za zgodą badanych: zdjęcia, nagrania audio, wideo) 4. wypełnianie kwestionariuszy ankietowych po zastosowaniu danej OFP ok. 1 raz w miesiącu 5. rozmowy indywidualne z wybranymi studentami (np. z trzema osobami) 6. analiza dokumentów: prac studentów oraz testów sprawdzających
Podejście empiryczne	Podejście jakościowe z elementami analizy ilościowej (z uwzględnieniem zasady triangulacji metod, danych i badaczy); praktyczne badania edukacyjne (action research); ściśle sprecyzowane podstawy teoretyczne.
Metoda empiryczna	▪ Metoda biograficzna: metoda indywidualnych przypadków ▪ Metoda obserwacji ▪ Metoda sondażu
Techniki empiryczne	▪ Studium przypadku ▪ Technika sondażu z zastosowaniem kwestionariusza

	▪ Obserwacja jawna, uczestnicząca, skategoryzowana ▪ Technika sondażu z zastosowaniem wywiadu ▪ Analiza dokumentów
Narzędzia empiryczne	▪ Kwestionariusz dot. biografii uczenia się ▪ Kwestionariusz dot. zastosowanych OFP ▪ Arkusz obserwacyjny dla wykładowcy ▪ Nagrania, materiał fotograficzny z zajęć uniwersyteckich w OFP ▪ Testy diagnostyczne

Tabela 11: Projekt zasadniczych badań edukacyjnych nad otwartymi formami pracy w kształceniu akademickim (opracowanie własne).

Celem niniejszego artykułu była teoretyczna i empiryczna analiza zagadnienia indywidualizacji uczenia się i nauczania języków obcych w otwartych formach pracy, stosowanych na lekcjach w gimnazjum oraz na uniwersyteckich zajęciach glottodydaktycznych. Przedstawione tu badania ukazały, iż cel nadrzędny może być postawiony jeszcze wyżej niż indywidualizacja nauczania i uczenia się. Wydaje się, że dopiero personalizacja procesów uczenia się i nauczania przyniesie optymalne efekty kształcenia.

BIBLIOGRAFIA

- Altrichter, H. P. Posch. 1990. *Lehrer erforschen ihren Unterricht: eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- Bräu, K. 2005: „Individualisierung des Lernens - zum Lehrerhandeln bei der Bewältigung eines Balanceproblems”. (in) *Heterogenität als Chance: Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung*. (Hrsg. K. Bräu U. Schwerdt). Münster: Lit Verlag, s. 129-150. Online im Internet: https://plaz.uni-paderborn.de/fileadmin/plaz/Profil_Umgang_mit_Heterogenitaet/Braeu_Karin___Schwerdt_Ulrich___Heterogenitaet_als_Chance.pdf [Zugang 2016-12-14].
- Chąłas, K. i A. Maj (red.). 2016. *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*. Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne.
- Karpeta-Peć, B. 2008. *Otwarty, aktywny, samodzielny... Alternatywne formy pracy. Przewodnik dla nauczycieli języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Karpińska, A. 2016. „Indywidualizacja jako zasada i wartość w procesie kształcenia”. (w) *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*. (red. K. Chąłas i A. Maj). Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, str. 428-434.
- Klein-Landeck, M. 2004. „Differenzierung und Individualisierung beim offenen Arbeiten”. *Pädagogik*, 12: 30-33.
- Konarzewski, K. 2000. *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa: WSiP.
- Kupisiewicz, Cz. i M. 2009. *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: PWN.

- Łobocki, M. 1999. *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Łobocki, M. 2000. *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Matczak, A. 2004. „Style poznawcze”. (w) *Psychologia. Tom 2.* (red. J. Strelau). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Paradies, L. i H. J. Linser. 2008. *Differenzieren im Unterricht*. Berlin: Cornelsen Scriptor Verlag.
- Peschel, F. 2002: „Öffnung des Unterrichts - ein Stufenmodell”. (in) *Berufseinstieg: Grundschule. Leitfaden zum Studium und Vorbereitungsdienst*. (Hrsg. H. Bartzky, R. Christiani). Berlin: Cornelsen Scriptor, s. 235-239.
- Riemer, C. J. Settinieri. 2010. „Empirische Forschungsmethoden in der Zweit- und Fremdsprachenerwerbsforschung”. (in) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*. (Hrsg. H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, C. Riemer). Berlin, New York: De Gruyter Verlag, s. 764-781. Online im Internet: http://moodle2.unifr.ch/pluginfile.php/218612/mod_resource/content/1/G-23_Riemer-Settinieri_2010.pdf [Zugang 2016-07-28].
- Schlömerkemper, J. 1976. „Lernen im Widerspruch - Thesen zu einer realistischen Differenzierungsdiskussion”. *Gesamtschule*, 2: 4-7.
- Schratz, M. T. Westfall-Greiter. 2010. „Das Dilemma der Individualisierungsdidaktik. Plädoyer für personalisiertes Lernen in der Schule”. *Journal für Schulentwicklung. Re-Vision Schulentwicklung - Lernen im Fokus*, 1: 18-31. Online im Internet: www.uibk.ac.at/ils/mitarbeiter/mschratz/pub/personalisierung--individualisierung.pdf [Zugang 2016-07-28].
- Schwerdtfeger, I. 2001. *Gruppenarbeit und innere Differenzierung. Fernstudieneinheit 29*. München: Goethe Institut Inter Nationes.
- Skrzetuska, E. (red.). 2011. *Problemy edukacji wczesnoszkolnej. Indywidualizacja. Uzdolnienia. Refleksja nauczyciela*. Lublin: Wydawnictwo Marii Curie-Skłodowskiej.
- Skrzetuska, E. 2011. „Poziomy i wymiary indywidulizacji w edukacji wczesnoszkolnej”. (w) *Problemy edukacji wczesnoszkolnej. Indywidualizacja. Uzdolnienia. Refleksja nauczyciela*. (red. E. Skrzetuska). Lublin: Wydawnictwo Marii Curie-Skłodowskiej, str. 37-60.
- Wilczyńska, W. i A. Michońska-Stadnik. 2010. *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: Wydawnictwo AVALON.

Mariusz Kruk

Uniwersytet Zielonogórski
mkanglik@gmail.com

Joanna Zawodniak

Uniwersytet Zielonogórski
j.zawodniak@in.uz.zgora.pl

NUDA A PRAKTYCZNA NAUKA JĘZYKA ANGIELSKIEGO

Boredom in practical English language classes

Although boredom is among the most common academic emotions experienced by students at all possible levels of education, so far it has not received due attention from SLA theorists and researchers. Accordingly, the present paper aims to discuss the concept of boredom from the L2 classroom perspective with a special regard to the university students of English Philology. In the first part the authors provide a definition, present two basic typologies and highlight the causes of boredom followed by a brief overview of research into boredom in educational settings, whereas the second part is intended to approach a phenomenon of boredom on an empirical basis. The authors report on both quantitative and qualitative research findings concerning the intensity of boredom as felt by the subjects during the practical English language classes. First, the numerical results obtained from the Boredom Proneness Scale and correlated to boredom experienced in practical English language classes are referred to. Then the qualitative data gathered from the students' descriptions of boredom-related situations during the said classes are commented on. Finally, the authors proceed to propose certain L2 classroom boredom-coping options.

Keywords: boredom, boredom proneness, academic emotions, engagement activities

Słowa kluczowe: nuda, skłonność do odczuwania nudy, emocje intelektualne, czynności wzbudzające zainteresowanie ucznia

1. Wprowadzenie

Nuda jest pozornie zjawiskiem dobrze wszystkim znanym, o którym wiele się mówi jako o negatywnym doświadczeniu emocjonalnym utrudniającym czy wręcz hamującym podejmowanie działań w różnych przestrzeniach życia człowieka, jednak powszechna wiedza na temat jej specyfiki i uwarunkowań przyczynowo-skutkowych jest dość powierzchowna. Dotyczy to również ogólnie pojętego procesu edukacji, bowiem nauczyciele nie poświęcają nudzie zbyt dużo uwagi, zazwyczaj wiążąc ją z lenistwem, stanami lękowymi bądź cechami osobowościowymi swoich uczniów (Macklem, 2015). Nie uświadamiają sobie oni, że nuda jest najbardziej intensywną i najczęściej percypowaną emocją w środowisku szkolnym i akademickim (Goetz i in., 2006; Goetz i in., 2014). Podczas gdy fenomen nudy jest od wielu lat przedmiotem badań na gruncie takich dyscyplin, jak psychologia, psychologia wychowawcza czy edukacja, dotychczas nie stał się on bezpośrednim obiektem dociekań empirycznych w dydaktyce języków obcych (Chapman, 2013). Przeprowadzono natomiast nieproporcjonalnie wiele, w stosunku do rozważań o nudzie, badań nad zjawiskiem lęku w odniesieniu do osiągnięć w procesie uczenia się w ogólności (Pekrun i in., 2010) i w zakresie akwizycji języka obcego w szczególności (Beerman i Cornjäger, 2011; Horwitz, 2001).

Mając na uwadze dotychczasowe słabe rozpoznanie tego zagadnienia w glottodydaktyce, autorzy podjęli wstępną próbę ilościowego i jakościowego zmierzenia ogólnej skłonności do nudy doświadczanej przez studentów filologii angielskiej i skorelowania jej z nudą występującą podczas zajęć z praktycznej nauki języka angielskiego. Artykuł rozpoczyna się od rysu teoretycznego przybliżającego czytelnikowi definicję pojęcia nudy wraz z przyczynami jej występowania i dwiema podstawowymi typologiami, a także zwięźle przedstawiającego aktualny stan studiów nad nudą w procesie akwizycji L2 i nie tylko, po czym następuje analiza danych uzyskanych ze wspomnianego badania i wreszcie wskazania dotyczące możliwości radzenia sobie z tym wciąż nie w pełni poważnie traktowanym problemem.

2. Przegląd literatury

2.1. Nuda w definicji

Nudę określa się jako negatywne doświadczenie psychiczne, negatywną emocję intelektualną bądź negatywny, często kojarzony ze zubożeniem, stan/nastroj emocjonalny polegający na poczuciu wewnętrznej pustki i bezcelowości wykonywanych czynności (Gurycka, 1977; Fahlman, 2009). Nuda jest rodzajem zaburzenia aktywności jednostki, które przejawia się brakiem zainteresowania

i zaangażowania w wykonywane zadania, brakiem satysfakcji, zakłóconą percepcją upływu czasu, rozproszeniem uwagi, jak też obniżonymi motywacją do działania i witalnością (Danckert i Allman, 2005; Macklem, 2015). Mimo iż nuda jest całkowicie odrębnym uczuciem, bywa ona też zestawiana z depresją i anhedonią, bowiem w wielu sytuacjach pogrążony w niej uczeń nie potrafi czerpać przyjemności z czynności, które jego koledzy i koleżanki uważają za interesujące i warte wysiłku (Goldberg i in., 2011). Nie sposób nie przytoczyć tu kolokwialnej, lecz przez to jakże wyrazistej definicji nudy jako *bezmysłnego rozmyślania czy trzeźwego stanu omdlenia* (Gurycka, 1977: 91, 115), które to sformułowania eksponują bardziej lub mniej tymczasową inercję umysłową jednostki. Nudę także opisuje się jako tzw. cichą emocję, zwłaszcza w zestawieniu ze złością, gdyż w przeciwieństwie do niej okazywanie nudy nie zawsze przyczynia się do problemów z dyscypliną podczas zajęć lekcyjnych (Fahlman, 2009).

Zjawisko nudy można rozpatrywać w kategoriach różnych zarysowanych poniżej przyczyn. Pierwszą z nich jest brak lub niewystarczająca liczba nowych, stymulujących do pracy bodźców, co jest równoznaczne z ich powtarzalnością i deficytem wyzwań poznawczych (Larson i Richards, 1991). Przyczyna ta pozostaje w związku ze ścisłą kontrolą ze strony nauczyciela i koniecznością wykonywania monotonna polecenia (Hill i Perkins, 1985), w których to okolicznościach znudzenie ucznia może prowadzić do ograniczenia się do stosowania strategii uniku lub wręcz do przyjęcia postawy całkowitej bierności (Pekrun i in., 2010). Nuda może także wynikać z niemożności bądź trudności w nazywaniu, rozumieniu i komunikowaniu uczuć doświadczanych zarówno przez samego ucznia, jak i przez innych ludzi (Eastwood i in., 2007), co prowadzi do konstatacji, że uczniowie cierpiący na aleksytymię odznaczają się większą niż ich rówieśnicy podatnością na nudę (Weir, 2013). W opinii niektórych badaczy (Baumeister i in., 1998; Macklem, 2015: 33), podłożem powstania nudy może być niewykorzystany zapas energii umysłowej. Uniknięcie nudy, a tym samym wejście w stan ożywienia intelektualnego poprzez zużycie nadmiaru energii, następuje w sytuacji, gdy uczniowi daje się możliwość samokontroli, samodzielnego podejmowania decyzji i aktywnego uczestniczenia w rozwiązywaniu problemów. Wyczerpanie energii umysłowej może mieć związek z brakiem wiary ucznia w umiejętność wykonania powierzonego mu zadania (Dweck i Walton, 2010). Za jedną z przyczyn, a jednocześnie za element definicji nudy uważa się również problemy z koncentracją i niezdolność ucznia do uświadomienia sobie tego faktu (Eastwood i in., 2007; LePera, 2011), z drugiej zaś strony, źródłem tychże problemów może być sekwencja monotonna czynności lekcyjnych; należy tu jednak pamiętać, że postrzeganie danej czynności jako nudnej bądź zajmującej jest w pewnym stopniu uzależnione od indywidualnych zainteresowań, potrzeb i systemu wartości jednostki (Fischer, 1993).

2.2. Typologie nudy

Istnieją dwie podstawowe typologie zjawiska nudy. W ramach pierwszej z nich badacze (Vogel-Walcutt i in., 2012; Todman, 2013) rozróżniają dwa rodzaje nudy, a mianowicie: nudę jako stan przejściowy (A) i nudę jako stan szczególnej podatności na jej odczuwanie (B).

Ad (A) *Nuda jako stan przejściowy* (ang. *state boredom*) jest bodaj najczęściej opisywanym typem nudy ogniskującym się na otrzymywanych przez ucznia bodźcach zewnętrznych i sposobach ich percepcji. Czynniki kształtującymi ten rodzaj nudy są: niski poziom pobudzenia i brak zainteresowania. Oznacza to, że uczeń odbiera daną czynność jako niezasługującą na podjęcie wysiłku umysłowego ukierunkowanego na jej wykonanie. Wśród różnorodnych przyczyn takiego stanu rzeczy można wymienić wrażenie ucznia, że dane zadanie nie ma głębszego sensu, że nie zostało przystępnie sformułowane, że margines swobody/inwencji jest znikomy, czy że nie harmonizuje ono z posiadanym poziomem kompetencji ucznia (Vogel-Walcutt i in., 2012). Nuda jako stan przejściowy prowadzi do odczuwania frustracji, niezadowolenia i znużenia, co ma z kolei odbicie w opóźnionym podejmowaniu decyzji i uciekaniu się do strategii unik.

Ad (B) *Nuda jako stan szczególnej podatności ucznia na jej odczuwanie* (ang. *trait boredom*) dotyczy uczniów, u których występuje znacznie większe niż w przypadku grupy (A) prawdopodobieństwo ulegania negatywnym emocjom, co często pociąga za sobą wybuchy złości i agresji oraz trudności w zapewnieniu nad nimi. Ten typ nudy najczęściej dotyczy impulsywnie zachowujących się jednostek ekstrawertycznych i jest kojarzony z niskim poziomem osiągnięć, tendencją do opuszczania zajęć, uzależnieniami i zaburzeniami nawyków żywieniowych (Sommers i Vodanovich, 2000).

W drugiej z typologii, nuda dzieli się na pięć typów, takich jak: nuda obojętna (A), nuda regulacyjna (B), nuda badawcza (C), nuda reagująca (D) i nuda apatyczna (E) (Macklem, 2015), pokrótce omówionych poniżej.

Ad (A) *Nuda obojętna* (ang. *indifferent boredom*) jest stanem relaksu i przyjemnie odczuwanego wycofania.

Ad (B) *Nuda regulacyjna* (ang. *calibrating boredom*) dotyczy uczniów, którzy wyróżniają się dużym poczuciem niepewności i których myśli często odbiegają od tematu lekcji; chociaż mają oni potrzebę zmiany, nie podejmują prób znalezienia alternatywnego rozwiązania; odczuwanie tego typu nudy jest dla uczniów umiarkowanie nieprzyjemne.

Ad (C) *Nuda badawcza* (ang. *searching boredom*) jest kojarzona z uczniami kreatywnymi, którzy z ożywieniem poszukują czegoś bardziej związanego z ich zainteresowaniami, lecz niekoniecznie odnoszącego się do lekcji; ten typ nudy jest dla uczniów nieprzyjemnym doznaniem.

Ad (D) *Nuda reagująca* (ang. *reactant boredom*) charakteryzuje uczniów zdeterminowanych do podjęcia kroków przeciwdziałających temu stanowi, w czym zazwyczaj towarzyszy im złość lub agresja i poczucie dyskomfortu psychicznego. Jest to szczególnie nieprzyjemny rodzaj nudy objawiający się poszukiwaniem czynnika za nią odpowiedzialnego (np. nauczyciel, przedmiot, materiały nauczania).

Ad (E) *Nuda apatyczna* (ang. *apathetic boredom*) jest stanem emocjonalnym odczuwanym w sposób skrajnie nieprzyjemny i występującym u uczniów o dużym stopniu bezradności i niezadowolenia, którzy są pozbawieni motywacji do działania.

Badacze (Goetz i in., 2014) utrzymują, że najmniejszym stopniem natężenia odznacza się nuda obojętna i że zazwyczaj występuje ona w wolnym czasie ucznia, podczas gdy nuda reagująca zdecydowanie dotyczy sytuacji zinstytucjonalizowanego uczenia się. Goetz i in. (2014) wprowadzają pojęcie *nudy wielorakiej* (ang. *multiple boredom*s) dla wyjaśnienia dużego zróżnicowania tego zjawiska, którego cechy i przebieg mogą być odmienne dla poszczególnych uczniów.

2.3. Nuda w badaniach

Dane badawcze wskazują, że uczniowie doświadczają nudy podczas lekcji przedmiotów ścisłych (szczególnie matematyki), języków obcych i wiedzy o społeczeństwie, w przeciwieństwie do lekcji wychowania muzycznego i fizycznego, w których zazwyczaj uczestniczą oni z zainteresowaniem i zaangażowaniem (Larson i Richards, 1991). Badanie przeprowadzone w amerykańskich szkołach wykazało, że podczas lekcji matematyki i czytania uczniowie popadali w nudę w obliczu ambitnych zdań, do wykonania których brakowało im wytrwałości (Tulis i Fulmer, 2013).

Zauważono też, że głównym czynnikiem przyczyniającym się do znudzenia w trakcie zajęć prowadzonych metodą wykładu jest prezentacja multimedialna. Szczególnie dotyczyło to sytuacji, gdy nauczyciele nadużywali nowych technologii kosztem innych technik i materiałów dydaktycznych (Young, 2009, cyt. za Chapman, 2013: 15). Innym równie istotnym zwiastunem nudy i związanego z nią braku chęci do kontynuowania podjętego wysiłku okazała się konieczność wykonywania zadań pozbawionych jasno zarysowanego celu i mających niewielki związek z realiami codziennego życia (Macklem, 2015: 60). W opinii uczniów kolejnym czynnikiem generującym nudę jest poświęcanie dużej ilości lekcyjnego czasu na podawcze przerabianie materiału zaplanowanego na końcowy test bądź egzamin; uczniowie ocenili takie prowadzenie zajęć jako nieinteresujące, wskazując w zamian potrzebę czynności bardziej praktycznych i komunikacyjnych (Macklem, 2015: 6).

Jak już wspomniano powyżej, w dydaktyce języków obcych trudno doszukać się badań bezpośrednio ukierunkowanych na pomiar nudy, choć w niektórych z nich można znaleźć pewne odniesienia do tego zagadnienia. Wynika z nich, że ważnymi źródłami nudy w klasie językowej są materiały autentyczne, uznane przez uczniów za zdecydowanie mniej interesujące niż materiały nieautentyczne (Peacock, 1997), i nauczanie gramatyki, które postrzegano w dwóch pozornie sprzecznych kategoriach nudy i efektywności (Jean i Simard, 2011).

Na końcu warto zwrócić uwagę na zachowania znudzonych uczniów, które, jak pokazuje badanie Chapman (2013), mogą mieć dość różnorodny, czynny bądź bierny charakter. Do tych pierwszych Chapman zalicza rysowanie, przeglądanie podręcznika pod kątem sprawdzenia, co będzie tematem następnej lekcji czy sporządzanie listy rzeczy planowanych do zrobienia w najbliższym czasie. Wśród biernych zachowań należy natomiast wymienić zamyślanie się, spoglądanie na zegarek, zajmowanie się telefonem komórkowym czy... obgryzanie paznokci.

3. Nuda a praktyczna nauka języka angielskiego

3.1. Pytania badawcze

Głównym celem badania jest przyjrzenie się problemowi nudy podczas zajęć z praktycznej nauki języka angielskiego (PNJA). Autorzy szukali odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

1. Jaka jest skłonność uczestników badania do odczuwania nudy w ogóle oraz podczas zajęć z PNJA?
2. Czy istnieją różnice w skłonności do odczuwania nudy w ogóle oraz w trakcie zajęć z PNJA na poszczególnych latach studiów?
3. Jakie są przyczyny odczuwania nudy przez uczestników badania podczas zajęć z PNJA?

3.2. Uczestnicy badania

W badaniu uczestniczyło 174 studentów (125 kobiet i 49 mężczyzn) pierwszego, drugiego i trzeciego roku studiów stacjonarnych i niestacjonarnych filologii angielskiej Uniwersytetu Zielonogórskiego. Średnia wieku wszystkich uczestników badania wyniosła 22,7 lat (minimum 19 – maksimum 44; odchylenie std. 4,55). Wszyscy badani uczyli się języka angielskiego średnio przez 10,6 lat (minimum 2 – maksimum 22; odchylenie std. 4,27). Większość badanych rozpoczęła naukę języka angielskiego w szkole podstawowej (67 osób; 38,5%), choć spora część zadeklarowała rozpoczęcie nauki tegoż języka także w przedszkolu (28; 16,1%), gimnazjum (32; 18,4%) lub samodzielnie w domu

(29; 16,7%). Dokładne dane dotyczące uczestników badania z podziałem na poszczególne lata studiów zamieszczone zostały w Tabeli 1. Należy także zaznaczyć, że choć objęta badaniem grupa studentów generalnie charakteryzowała się odpowiednim dla danego roku studiów poziomem językowym, to na każdym poziomie studiów mogło jednak wystąpić jego zróżnicowanie w zakresie poszczególnych sprawności i podsystemów.

	Rodzaj studiów	Liczba studentów (kobiety/mężczyźni)	Średnia wieku (min./maks./odch. std.)	Średnia nauki j. ang. w latach (min./maks./odch. std.)	Początek nauki j. ang. u większości respondentów
1 rok	stacjonarne	46 (28/18)	20,6 (19/36/2,69)	10,1 (2/16/3,63)	szkoła podst.
	niestacjonarne	17 (14/3)	27,4 (19/38/6,47)	11 (4/22/5,31)	szkoła podst.
2 rok	stacjonarne	42 (30/12)	21 (19/26/1,41)	10,6 (2/16/3,95)	szkoła podst.
	niestacjonarne	12 (8/4)	26,6 (20/42/6,93)	7,9 (2/18/5,03)	gimnazjum
3 rok	stacjonarne	48 (38/10)	22,3 (21/32/1,77)	11,9 (3/20/3,89)	szkoła podst.
	niestacjonarne	9 (7/2)	30,4 (24/44/7,25)	9,7 (3/21/5,92)	szkoła podst.

Tabela 1: Charakterystyka uczestników badania.

3.3. Instrumenty badawcze

Dane zebrano za pomocą następujących instrumentów badawczych: *kwestionariusza osobowego*, *skali podatności na nudę*, *skali podatności na nudę podczas zajęć z praktycznej nauki języka angielskiego (PNJA)* oraz *opisu sytuacji związanych z nudą podczas zajęć z PNJA*:

- *kwestionariusz osobowy* dostarczył informacji o uczestnikach badania (np. płeć, wiek, rodzaj studiów, czas i miejsce rozpoczęcia nauki języka angielskiego);
- *skala podatności na nudę (SPN)* to zmodyfikowana wersja *Boredom Proneness Scale* autorstwa R. Farmera i N. Sundberga (1986), którą tworzy 28 twierdzeń (np. *Czas zawsze wolno płynie*, *Często nie mam co robić*, *Przez większość czasu po prostu siedzę i nic nie robię*) wyposażonych w pięciostopniową skalę Likerta (1 – Zdecydowanie nie zgadzam się, 5 – Zdecydowanie się zgadzam); wartość współczynnika Alfa Cronbacha wyniosła 0,704 i uznać ją należy za satysfakcjonującą;
- *skala podatności na nudę podczas zajęć z praktycznej nauki języka angielskiego (SPN-PNJA)* to zmodyfikowana wersja skali podatności na nudę (SPN), której celem było zmierzenie natężenia odczuwania nudy podczas zajęć z praktycznej nauki języka angielskiego; skalę tworzy 28 twierdzeń (np. *Często mam wrażenie, że nie mam co robić na zajęciach z angielskiego*, *Kiedy nauczyciel angielskiego tłumaczy temat, nudzę się straszliwie*, *Podczas zajęć z angielskiego przez większość czasu po prostu siedzę*);

i nic nie robię) wyposażonych w pięciostopniową skalę Likerta (1 – Zdecydowanie nie zgadzam się, 5 – Zdecydowanie się zgadzam); wartość współczynnika Alfa Cronbacha była zadowalająca i wyniosła 0,813;

- *opis sytuacji związanych z nudą podczas zajęć z PNJA*: studenci poproszeni zostali o opisanie co najmniej trzech sytuacji z zajęć z praktycznej nauki języka angielskiego, podczas których najbardziej odczuwali nudę.

Całe badanie, obejmujące wspomniane powyżej narzędzia pomiaru danych, zostało przeprowadzone w języku angielskim.

3.4. Analiza danych

Zebrane dane poddane zostały analizie ilościowej i jakościowej. W przypadku danych numerycznych zastosowano statystykę opisową, wyliczono, między innymi, średnią i odchylenie standardowe w skalach SPN i SPN-PNJA oraz kwestionariuszu osobowym. Do pomiaru siły związku pomiędzy skłonnością do ogólnego odczuwania nudy a doświadczeniem nudy w trakcie zajęć z PNJA obliczono współczynnik korelacji Pearsona. Danym uzyskanym na podstawie opisu sytuacji wywołujących nudę podczas zajęć z PNJA towarzyszyła analiza jakościowa. Owa analiza przeprowadzona została zgodnie ze schematem opracowanym przez M. Milesa i M. Hubermana (2000) i obejmowała trzy etapy: (1) redukcję, (2) reprezentację i (3) wyprowadzanie i weryfikację wniosków.

4. Wyniki badania

4.1. Ankiety

Umieszczone w Tabeli 2 wyniki ilościowej analizy danych dotyczą ogólnej skłonności do odczuwania nudy przez studentów filologii angielskiej oraz ich skłonności do odczuwania nudy w trakcie zajęć z PNJA. Jeśli przyjąć wartość 2,5 za punkt podziału skali, poniżej którego skłonność do doświadczenia nudy jest mniejsza, a powyżej większa, to należy stwierdzić, że uczestnicy badania wykazali pewną, choć niewielką, skłonność do odczuwania nudy tak w zakresie ogólnym, jak i konkretnym, tj. podczas zajęć z praktycznej nauki języka angielskiego. Należy jednak zauważyć, że wszyscy badani studenci charakteryzowali się nieznacznie większą skłonnością do doświadczenia nudy na poszczególnych komponentach PNJA niż w przypadku tendencji do jej odczuwania w ogóle (różnica w średniej wyniosła 0,06). Większa podatność na nudę podczas zajęć z PNJA widoczna jest także u studentów drugiego i trzeciego roku. Inny trend zauważyć można natomiast w podatności na odczuwanie nudy w ogóle, bowiem najbardziej podatni na nudę okazali się w tym przypadku studenci

pierwszego i trzeciego roku. Należy także odnotować, że wartości odchylenia standardowego były niższe w przypadku danych uzyskanych za pomocą SPN-PNJA, co świadczy o większej jednorodności grupy w tym obszarze.

	Skala podatności na nudę (SPN)	Skala podatności na nudę podczas zajęć z praktycznej nauki j. ang. (SPN-PNJA)
	Średnia (Odchylenie standardowe)	
1 rok	2,93 (0,34)	2,87 (0,25)
2 rok	2,82 (0,43)	2,90 (0,35)
3 rok	2,89 (0,47)	3,06 (0,32)
Razem	2,88 (0,40)	2,94 (0,28)

Tabela 2: Stopień skłonności do odczuwania nudy w ogóle oraz jej poziom podczas zajęć z PNJA.

Warto także w tym miejscu przytoczyć wynik analizy korelacji, która pokazała istotną dodatnią korelację (korelacja istotna na poziomie 0,01 (dwustronnie)) pomiędzy skłonnością do nudzenia się w ogóle a skłonnością do nudzenia się na zajęciach z PNJA ($r = 0,564$; $p = 0,002$). W celu stwierdzenia, jaki procent wariacji jednej zmiennej można wytłumaczyć drugą zmienną, podniesiono do kwadratu wartość współczynnika r korelacji Pearsona. Wartość ta wyniosła 32%.

Na uwagę zasługuje także analiza poszczególnych stwierdzeń. W przypadku ankiety dotyczącej ogólnej skłonności do nudzenia się (SPN) stwierdzenia, które uzyskały najwyższą średnią, dotyczyły między innymi reakcji emocjonalnych, potrzeby zewnętrznych stymulacji czy przymusowości: *Kiedy pracuję, często martwię się o inne sprawy* (średnia: 3,48; odch. std.: 0,91); *Chciałbym robić w życiu bardziej wymagające rzeczy* (średnia: 3,60; odch. std.: 0,97); *Wydaje się, że w telewizji czy w filmach wciąż powtarzają się te same rzeczy. Robi się to przestarzałe* (średnia: 3,53; odch. std.: 1,01); *Często znajduję się w sytuacjach, w których muszę robić rzeczy bez znaczenia* (średnia: 3,34; odch. std.: 0,96); *Wiele rzeczy, które muszę robić, cechuje powtarzalność i monotonia* (średnia: 3,29; odch. std.: 0,97); *Czuję, że przez większość czasu pracuję poniżej moich zdolności* (średnia: 3,11; odch. std.: 0,94).

W przypadku ankiety dotyczącej skłonności do odczuwania nudy podczas zajęć z PNJA (SPN-PNJA) stwierdzenia, które uzyskały najwyższą średnią, w większości odpowiadały tym wymienionym powyżej i pochodzącym z SPN. Dotyczyły one między innymi reakcji emocjonalnych, przymusowości, braku zewnętrznej stymulacji lub jej potrzeby oraz percepcji czasu: *Podczas zajęć często myślę o rzeczach niezwiązanych z angielskim* (średnia: 3,39; odch. std.: 0,93); *Wiele rzeczy, które muszę robić podczas zajęć cechuje powtarzalność i monotonia* (średnia: 3,38; odch. std.: 0,87); *Chciałbym rozwiązywać bardziej wymagające zadania na zajęciach języka angielskiego* (średnia: 3,39; odch.

std.: 0,97); *Czas zawsze wolno płynie na zajęciach z angielskiego* (średnia: 3,19; odch. std.: 0,98); *Zajęcia z angielskiego są zawsze takie same. Robi się to nieciekawie* (średnia: 3,30; odch. std.: 0,93); *Kiedy jestem na zajęciach z angielskiego, często martwię się o inne sprawy* (średnia: 3,15; odch. std.: 0,95).

4.2. Wypowiedzi pisemne

Analiza danych ujawniła, że *zadania* wykonywane przez badanych studentów podczas zajęć z PNJA były najczęściej wskazywanym źródłem nudy (63 wpisy). Nudę wywoływały przede wszystkim te zadania, które uczestnicy badania ocenili jako zbyt łatwe (np. niedostosowane do ich poziomu zaawansowania), oraz te, których trudność przewyższała ich możliwości językowe w danej chwili. Należy również dodać, że dla sporej grupy studentów przyczyna nudy tkwiła po prostu w konkretnych zadaniach. Poszczególni studenci nudę upatrywali w braku zajęcia spowodowanego pracą szybszą od innych, w długości zadań czy też w sytuacjach, kiedy zmuszani byli do wymyślania nierealnych kwestii potrzebnych do wykonania określonego zadania. Na przykład:

- *Nudziłem się, kiedy słuchałem nagrania za drugim razem po tym, jak uzupełniłem luki w zadaniu po pierwszym wysłuchaniu – to była po prostu bułka z masłem.* (1 rok)
- *Byłam znudzona ekstremalnie podczas zajęć z fonetyki, ponieważ zajęcia były bardzo trudne i nikt nie wiedział, co robić.* (1 rok)
- *Bardzo się nudzę, kiedy zadania przygotowane na zajęcia są poniżej poziomu studentów.* (3 rok)
- *Uzupełnianie luk przyimkami w tekście (...).* (3 rok)

Kolejnym obszernym źródłem nudy podczas zajęć z PNJA wskazanym przez uczestników badania jest *powtarzalność* (57 wpisów). Owa przyczyna nudy związana jest przede wszystkim z wyborem przez prowadzącego zajęcia bardzo podobnych zadań. Ów brak zróżnicowania zadań prowadzi często do monotonii, która towarzyszy studentom podczas wykonywania typowych zadań. Ponadto powtarzalność jako przyczyna nudy tkwi także w schematycznym sposobie prowadzenia zajęć przez wykładowcę. Na przykład:

- *Nudziłam się podczas słuchania przez 1,5 godziny i rozwiązywania testu (typu odpowiedz na pytania).* (1 rok)
- *Podczas zajęć z gramatyki, kiedy wszystko, co mieliśmy do zrobienia, było związane z uzupełnianiem luk odpowiednimi wyrazami (...).* (2 rok)
- *Okropnie się nudziłam, kiedy wykładowca poprosił nas, byśmy robili to samo przez większość czasu – każde zajęcia wyglądały tak samo.* (2 rok)
- *Większość zajęć prowadzona jest w ten sam monotony sposób.* (3 rok)

- *Nudzę się, jak mamy tylko jeden rodzaj zadania w trakcie trwania całych zajęć.* (3 rok)

Czynnikiem wywołującym nudę u badanych studentów okazała się także osoba *nauczyciela/wykładowcy* (45 wpisów). Zdaniem respondentów do uczucia znudzenia na zajęciach PNJA przyczynia się brak zaangażowania wykładowcy w prowadzenie zajęć oraz angażowania i motywowania studentów do brania czynnego w nich udziału. Według respondentów, nudę wywołuje często fakt, że prowadzący zajęcia nie tłumaczy kwestii będących ich przedmiotem. Ponadto studenci czuli się niekiedy znudzeni nadmierną aktywnością werbalną prowadzącego. Niektórzy badani wskazali także bezpośrednio na konkretnego wykładowcę, który generował w nich uczucie nudy. Na przykład:

- *Jestem znudzony, jak wykładowca nie jest wystarczająco zaangażowany.* (1 rok)
- *Drugą sytuacją były zajęcia z pisania, do których nauczyciel miał obojętne nastawienie.* (1 rok)
- *Nudziłem się, kiedy nauczyciel mówił o czymś niezwiązany z tematem zajęć.* (2 rok)
- *Nudzę się, kiedy przeważnie wykładowca mówi podczas zajęć. Nudzę się także wtedy, kiedy nie potrafi zainteresować mnie przedmiotem (...) Kiedy wykładowca nie zadaje pytań, tylko sam mówi i brak jest interakcji z grupą.* (2 rok)
- *Kiedy wykładowca wydaje się znudzony i niezainteresowany tym, co robi.* (3 rok)

Kolejnymi przyczynami nudy były także: konkretny *komponent* zajęć PNJA (35 wpisów), *temat zajęć* (28 wpisów) oraz *forma pracy* (10 wpisów). W pierwszym przypadku studenci najczęściej wymieniali zajęcia ze słuchania, czytania oraz pisania. Jeśli chodzi o temat, to najczęściej rodził on uczucie nudy u badanych studentów z uwagi na ich brak zainteresowania treścią zajęć oraz trudnością danego tematu (np. kwestie dotyczące polityki). Nie zabrakło też komentarzy, w których studenci otwarcie twierdzili, że dany temat był dla nich po prostu niepożyteczny i dlatego nudny. Co do ostatniej z wymienionych przyczyn nudy, czyli formy pracy, badani studenci najczęściej nudzili się podczas pracy w parach lub grupach oraz w trakcie pracy indywidualnej. Na przykład:

- *Czułam się znudzona podczas niektórych zajęć ze słuchania.* (1 rok)
- *Nudziłem się, kiedy miałem do napisania esej na temat „What does make people happy?”* (1 rok)
- *Czułam się także znudzona, kiedy rozmawialiśmy o polityce i globalizacji w trakcie naszych zajęć z mówienia.* (2 rok)

- *Nudziła mnie praca w małych grupach – ludzie często mówią o rzeczach nie związanych z tematem rozmowy. (3 rok)*
- *Ostatnia z sytuacji miała miejsce na zajęciach z mówienia, kiedy mieliśmy dyskutować na nudny temat. Nikt nie chciał zaangażować się w dyskusję. Nudne. (3 rok)*

5. Dyskusja

Wyniki badania zostały uporządkowane według ilościowego i jakościowego pomiaru danych, a także w odniesieniu do jego ograniczeń i implikacji dydaktycznych.

5.1. Analiza ilościowa

Uzyskane wyniki pokazały, że badana grupa studentów wykazała pewną skłonność do odczuwania nudy w ogóle oraz w trakcie zajęć z PNJA. Należy jednak zauważyć, że owa skłonność była niewielka, gdyż w obu przypadkach dla całej badanej grupy jej wartość nie przekroczyła 3 punktów (w skali od 1 do 5). Ponadto analiza danych ujawniła istotną dodatnią korelację pomiędzy skłonnością do nudzenia się w ogóle a skłonnością do nudzenia się na zajęciach z PNJA. Z uwagi na fakt, że respondenci wykazali jednak pewną skłonność do nudzenia się w życiu codziennym, można pokusić się o stwierdzenie, że w pewnym stopniu doświadczenie nudy na co dzień mogło mieć wpływ na jej odczuwanie podczas zajęć z języka angielskiego. Konkluzję tę może także potwierdzić podobieństwo stwierdzeń z najwyższą średnią z obu obszarów, tj. skłonności do odczuwania nudy w ogóle i podczas zajęć z PNJA. Stwierdzenia te bowiem odnosiły się przede wszystkim do reakcji emocjonalnych na nudę (np. irytacja, niepokój), przymusowości (np. monotoność, powtórzenia) czy potrzeby zewnętrznej stymulacji (np. poszukiwanie nowych wyzwań, potrzeba robienia czegoś nowego).

Wyniki badania ujawniły również, że skłonność do odczuwania nudy na zajęciach z PNJA wzrastała z biegiem czasu, tj. studenci lat wyższych częściej doświadczali uczucia nudy podczas zajęć niż ich młodsi koledzy i koleżanki. Uzasadnieniem takiego stanu rzeczy może być fakt, że z biegiem czasu uczestnicy badania uczęszczali na zajęcia o podobnym charakterze (np. zajęcia z pisanego i słuchania), które zgodnie z programem studiów zaplanowane są na każdym roku studiów. W tym miejscu należy zauważyć, że zajęcia te prowadzone są niekiedy przez tych samych wykładowców, którzy realizują je w podobny, niekiedy zapewne dość schematyczny sposób. Co więcej, zróżnicowanie poziomu dotyczącego umiejętności językowych studentów (często nawet w tej samej grupie) może skłaniać prowadzących zajęcia do planowania ich w taki sposób, aby częściej utrwalać przerobiony już wcześniej temat lub materiał nie

tylko w celu jego konsolidacji, ale także w celu umożliwienia studentom, którzy mają problemy z opanowaniem języka angielskiego na odpowiednim dla danego roku studiów poziomie, nadrobienia zaległości. Może to oczywiście zostać odebrane przez pewną część studentów (np. studentów, którzy charakteryzują się odpowiednią dla danego roku biegłością językową) jako sytuacje, w których doświadczają pewnej monotoności i znużenia, co w konsekwencji prowadzić może do braku zainteresowania danymi zajęciami i spadkiem aktywności podczas ich trwania.

5.2. Analiza jakościowa

Powyższe wnioski znalazły także uzasadnienie w analizie jakościowej danych zebranych z pisemnych wypowiedzi uczestników badania na temat sytuacji, w których najbardziej odczuwali nudę podczas zajęć z PNJA. Najczęściej bowiem badani studenci doświadczali uczucia nudy podczas zadań wykonywanych w ramach zajęć z PNJA, które bardzo często postrzegali jako za łatwe lub za trudne. Kolejnymi czynnikami wywołującymi nudę, a które w pewnym stopniu znajdują potwierdzenie w omówionych powyżej rezultatach badania, są powtarzalność (np. powtarzalność związana z wykonywaniem tego samego typu zadań), prowadzący zajęcia, komponent zajęć PNJA, temat zajęć oraz zaproponowana przez nauczyciela forma pracy podczas wykonywania określonych zadań. Należy jednak zauważyć, że wyodrębnione podczas analizy zebranych danych źródła nudy występujące podczas zajęć PNJA nie są do końca hermetyczne i możliwe jest ich wzajemne przenikanie i oddziaływanie na siebie w mniejszym lub większym stopniu.

5.3. Postulaty rozwiązań dydaktycznych

W tym miejscu nasuwa się pytanie, co należałoby zrobić, aby zmniejszyć uczucie nudy podczas zajęć z PNJA i czy w ogóle zadanie takie jest możliwe do zrealizowania. Należy zatem zauważyć, że przeciwieństwem nudy jest dobrze ukierunkowana aktywność poznawcza i społeczna ucznia, czyli taka, która – opierając się na pozytywnych emocjach intelektualnych, jak zdziwienie, zaintrygowanie czy podekscytowanie – uwalnia jego zainteresowanie i zaangażowanie, a także chęć kooperacji i wymiany doświadczeń. Ważną rolę mają tu do odegrania zadania otwarte, dające możliwość różnorodnych sposobów rozwiązań, a przez to wytwarzające bogatsze struktury poznawcze, co sprzyja zespoleniu nowych wzorców językowych z wcześniej już przyswojonymi (Gallimore i Tharp, 1997; Gurycka, 1977). Niezbędne jest zatem proaktywne podejście nauczyciela do nudy, podnoszące dynamikę pracy ucznia i motywujące go do wchodzenia w interakcje społeczne z jasno sprecyzowanymi celami (Macklem, 2015).

Wśród czynności, które z dużym prawdopodobieństwem mogą sprzyjać zaangażowaniu uczniów, należy wymienić burzę mózgów, dyskusje w małych grupach, prace projektowe, odgrywanie scenek, gry czy wymianę prac pisemnych w parach (Prince, 2004).

Czynnikiem pomocnym w rozwijaniu się i podtrzymywaniu napięcia poznawczego ucznia jest jego wiara we własne umiejętności, a także poczucie kontroli, spełnienia i komfortu psychicznego. Dlatego też warto podkreślić znaczenie informacji zwrotnych, optymalnie zrozumiałego przekazu wiedzy, a także danej uczniowi możliwości decydowania zarówno o pewnych aspektach wykonywanego zadania, jak i o osobach, z którymi będzie on współpracować (Gregory i in., 2014). W budowaniu i wzmacnianiu zwalczającego nudę poczucia własnej wartości i pewności ucznia, istotną rolę ma do odegrania wdrażanie ich do stosowania strategii socjoafektywnych. Ponadto od nauczyciela oczekuje się wyczucia w zakresie proponowanych zadań, których poziom trudności nie powinien być ani za wysoki, ani za niski. Ważne miejsce w przeciwdziałaniu nudzie zajmuje też uświadamianie uczniom, że powinni oni stawiać sobie ambitne cele i że są w stanie je osiągnąć (Furner i Gonzalez-DeHass, 2011). Wreszcie należy wspomnieć o korzyściach, jakie mogą płynąć z zapoznawania uczniów ze słownictwem odnoszącym się do emocji i zachęcania do rozmawiania o nich (Gendron i in., 2012). Tak więc w obniżaniu poziomu nudy na lekcji języka obcego ważne jest konsekwentne wprowadzanie ucznia na poziom konstruktywnej działalności będącej wynikiem ekspozycji na nowość rozumianej jako odejście od powtarzalności proponowanych czynności na rzecz oryginalności, wieloznaczności, nieprzewidywalności czy niepewności.

5.4. Ograniczenia przeprowadzonego badania

Choć wyniki badania mogą wydać się interesujące, nie jest ono wolne od wad. Należy bowiem zauważyć, że wprawdzie objęło ono dość liczną grupę studentów, ale jego wyniki trudno generalizować na całą badaną zbiorowość. Jest to związane z faktem, że wszyscy uczestnicy pochodzili z tej samej instytucji edukacyjnej, większość z nich zamieszkiwała ten sam obszar i posiadała to samo obywatelstwo. Ponadto w badaniu najliczniejszą grupę stanowiły kobiety. Kolejny problem związany jest z instrumentami badawczymi wykorzystanymi w niniejszym badaniu. W dużym stopniu dane zostały zebrane i opracowane na podstawie ankiet (skal), które same w sobie posiadają pewne ograniczenia (por. Dörnyei, 2007). Z drugiej strony należy dodać, że spora ilość danych została zebrana na podstawie wypowiedzi pisemnych uczestników badania. Uzyskane wypowiedzi były jednak często zdawkowe, lapidarne i niekiedy nie na temat. Ponadto pewna grupa uczestników badania w ogóle nie udzieliła odpowiedzi na zadane im pytanie.

6. Podsumowanie

Przeprowadzone badanie i wynikające z niego wnioski pozwalają uświadomić sobie złożoność i wielowarstwowość zjawiska nudy w klasie językowej w ogólności i podczas zajęć z PNJA w szczególności. Słabe empiryczne rozpoznanie nudy jako emocji akademickiej oddziałującej na naukę L2, a także marginalna uwaga poświęcana temu konstruktowi przez nauczycieli nie sprzyjają nadaniu mu odpowiedniej rangi. Jednak omówione powyżej wypowiedzi studentów z jednej strony pokazują demotywujący wpływ nudy na ich zaangażowanie w zajęcia, z drugiej zaś strony ujawniają ich oczekiwania, potrzeby, a także rozczarowania i frustracje, z których nauczyciel nie zawsze w pełni zdaje sobie sprawę. Wnikliwa analiza tychże odczuć może wskazać drogę do podniesienia efektywności prowadzonych zajęć (zob. 5.3.). Dlatego też warto uważniej przyglądać się nudzie w kontekście zinstytucjonalizowanego opanowywania języka angielskiego jako obcego i oczywiście warto dalej ją badać, co jest zamierzeniem autorów niniejszego artykułu. Konkludując, uzasadnione wydaje się nadanie zjawisku nudy statusu zmiennej afektywnej mającej równie ścisły związek z osiągnięciami ucznia, co inne czynniki tego typu, jak lęk językowy, blokada psychiczna czy poczucie własnej wartości.

BIBLIOGRAFIA

- Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Muraven, M. i D. M. Tice. 1998. „Ego depletion: Is the active self a limited resource?” *Journal of Personality and Social Psychology*, 74: 1252-1265.
- Beerman, C. i H. Cornjäger. 2011. „Die Rolle der Fachwerteschätzung für Freude, Langeweile und Angst im Fach Französisch: Eine mehr Ebenenanalytische Längsschnittstudie über die Sekundarstufe I unter Verwendung von Piecewise Growth Modellen”. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 16(2): 18-34.
- Chapman, K. E. 2013. *Boredom in the German foreign language classroom*. Niepublikowana praca doktorska. Madison, WI: University of Wisconsin-Madison.
- Danckert, J. A. i A. A. Allman. 2005. „Time flies when you’re having time: Temporal estimation and the experience of boredom”. *Brain and Cognition*, 59(3): 236-245.
- Dörnyei, Z. 2007. *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Dweck, J. V. i G. M. Walton. 2010. „Ego depletion – Is it all in your head? Implicit theories about will power affect self-regulation”. *Psychological Science*, 21(11): 1686-1693.
- Eastwood, J. D., Cavaliere, C., Fahlman, S. A. i A. E. Eastwood. 2007. „A desire for desires: Boredom and its relation to alexithymia”. *Personality and Individual Differences*, 42(6): 1035-1045.
- Fahlman, S. A. 2009. *Development and validation of the Multidimensional State Boredom Scale*. Niepublikowana praca doktorska. Ottawa: York University.

- Farmer, R. F. i N. D. Sundberg. 1986. „Boredom proneness: The development and correlates of a new scale”. *Journal of Personality Assessment*, 50(1): 4-17.
- Fisher, C. D. 1993. „Boredom at work: A neglected concept”. *Human Relations*, 46(3): 395-417.
- Furner, J. M. i A. Gonzalez-DeHass. 2011. „How do students’ mastery and performance goals relate to math anxiety?” *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 7(4): 227-242.
- Gallimore, R. i R. Tharp. 1997. „Teaching mind in society: Teaching, schooling, and literate discourse”. (w) *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. (red. L. C. Moll). Cambridge: Cambridge University Press, str. 175-205.
- Gendron, M., Lindquist, K. A., Barsalou, L. i L. F. Barrett. 2012. „Emotion words shape emotion percepts”. *Emotion*, 12(2): 314-325.
- Goetz, T., Frenzel, A. C., Pekrun, R. i N. C. Hall. 2006. „The domain specificity of academic emotional experiences”. *Journal of Experimental Education*, 75(1): 5-29.
- Goetz, T., Frenzel, A. C., Hall, N. C., Nett, U. E., Pekrun, R. i A. A. Lipnevich. 2014. „An experience sampling approach”. *Motivation and Emotion*, 38(3): 401-419.
- Goldberg, Y. K., Eastwood, J. D., LaGuardia, J. i J. Danckert. 2011. „Boredom: An emotional experience distinct from apathy, ahedonia, or depression”. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 30(6): 647-666.
- Gregory, A., Allen, J. P., Mikami, A. Y., Hafen, C. A. i R. C. Pianta. 2014. „Effects of a professional development program on behavioral engagement of students in middle and high school”. *Psychology in the Schools*, 51(2): 143-163.
- Gurycka, A. 1977. *Przeciw nudzie: O aktywności*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Hill, A. B. i R. E. Perkins. 1985. „Towards a model of boredom”. *British Journal of Psychology*, 76(2): 235-240.
- Horwitz, E. 2001. „Language anxiety and achievement”. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21: 112-126.
- Jean, G. i D. Simard. 2011. „Grammar teaching and learning in L2: Necessary, but boring?” *Foreign Language Annals*, 44(3): 467-494.
- Larson, R. W. i M. H. Richards. 1991. „Boredom in the middle school years: Blaming schools versus blaming students”. *American Journal of Education*, 99(4): 418-433.
- LePera, N. 2011. „Relationships between boredom proneness, mindfulness, anxiety, depression and substance use”. *The New Psychology Bulletin*, 8(2): 15-25.
- Macklem, G. L. 2015. *Boredom in the classroom: Addressing student motivation, self-regulation, and engagement in learning*. New York: Springer.
- Miles, M. B. i A. M. Huberman. 2000. *Analiza danych jakościowych*. Białystok: Trans Humana.
- Peacock, M. 1997. „The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners”. *ELT Journal*, 51(2): 144-156.
- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupinsky, R. H. i R. P. Perry. 2010. „Boredom in achievement settings: Exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion”. *Journal of Educational Psychology*, 102(3): 531-549.
- Prince, M. 2004. „Does active learning work? A review of the research”. *Journal of Engineering Education*, 93(3): 223-231.

- Sommers, J. i S. J. Vodanovich. 2000. „Boredom proneness: Its relationship to psychological and physical-health symptoms”. *Journal of Clinical Psychology*, 56(1): 149-155.
- Todman, M. 2013. „The dimensions of state boredom: Frequency, duration, unpleasantness, consequences and causal attributions”. *Educational Research International*, 1(1): 32-40.
- Tulis, M., i S. M. Fulmer. 2013. „Students’ motivational and emotional experiences and their relationship to persistence during academic challenge in mathematics and reading”. *Learning and Individual Differences*, 27: 35-46.
- Vogel-Walcutt, J., Fiorell, L., Carper, T. i S. Schatz. 2012. „The definition, assessment, and mitigation of state boredom within educational settings: A comprehensive review”. *Educational Psychology Review*, 24(1): 89-111.
- Weir, K. 2013. „Never a dull moment: Things get interesting when psychologists take a closer look at boredom”. *Monitor on Psychology*, 44(7): 54.

Mariola Fiema

Uniwersytet Jagielloński
mariola.fiema@doctoral.uj.edu.pl

Iwona Janowska

Uniwersytet Jagielloński
iwona.janowska@uj.edu.pl

ANALIZA WYBRANYCH PODRĘCZNIKÓW DO NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO W KONTEKŚCIE EDUKACJI SENIORÓW

Analysis of selected Polish as a foreign language course books in the context of the education of seniors

The main aim of the article is to direct attention towards the specific educational needs of elderly people who are learning a foreign language. One of the main points of this paper is to describe seniors and present biological, psychological, cultural and social factors that affect their SLA (*Second Language Acquisition*) process. Course books used for the process of learning Polish as a foreign language have also been analyzed on the basis of their usefulness for seniors. The analysis of the course books was conducted on the basis of specially prepared criteria for the evaluation of language teaching materials.

Keywords: glottogeragogics, senior, learning process, evaluation of language teaching materials, course book

Słowa kluczowe: glottogeragogika, senior, proces uczenia się/nauczania, ewaluacja materiałów dydaktycznych, podręcznik

1. Wprowadzenie

Jednym ze skutków dynamicznego rozwoju cywilizacyjnego jest zjawisko starzenia się populacji. Według prognoz w ciągu najbliższych dziesięcioleci liczba

ludności w wieku powyżej 60 lat zwiększy się na świecie trzykrotnie. Europa jest kontynentem, gdzie zjawisko starzenia się ludności postępuje najszybciej. Obecnie subpopulacja Europejczyków mających 80 i więcej lat wynosi około 21,5 mln. Szacuje się, że w połowie tego stulecia osób w zaawansowanym wieku będzie w Europie 57,4 mln. Powyższe dane pozwalają już teraz nazwać wiek XXI, choć tak niedawno rozpoczęty, „stuleciem starego człowieka” (Zych, 2012: 158).

Proces starzenia się społeczeństw niesie ze sobą wiele konsekwencji, m.in. społeczną integrację osób w wieku poprodukcyjnym. Osoby starsze stają się coraz bardziej aktywnymi uczestnikami życia społecznego, a ich stale rosnąca liczba skłania do podjęcia działań mających na celu adaptację do starości oraz szybko zmieniającego się świata. Starzejące się społeczeństwo stawia nowe zadania przed dziedzinami, których przedmiotem badań jest szeroko pojęta aktywność kulturalno-oświatowa człowieka, jak również przed instytucjami o charakterze edukacyjnym. Seniorzy, w starciu z wyzwaniem, jakie stawia przed nimi zmieniająca się rzeczywistość, podejmują decyzje o doskonaleniu lub nabywaniu nowych kompetencji (Kobylarek i Kozak, 2010: 97-134), przy czym aktywność edukacyjna osób powyżej pięćdziesiątego roku życia w krajach Europy Zachodniej jest znacznie wyższa niż w Polsce. Według danych z 2014 roku najbardziej aktywni pozostają seniorzy szwedzcy. Około 99% z nich deklaruje aktywny tryb życia na emeryturze, podczas gdy w Polsce jest to 78% populacji seniorów (Abramowska-Kmon i in., 2014: 30-36), jednakże sytuacja ta stopniowo ulega zmianie (Czapiński i Błędowski, 2014: 65-71). Jedną z możliwych ścieżek samorozwoju jest nauka języków obcych, która może przynieść wiele korzyści pod warunkiem, że proces kształcenia zostanie odpowiednio zorganizowany oraz wsparty przez materiały dydaktyczne odpowiadające możliwościom i potrzebom osób starszych (Fabiś, Wawrzyniak i Chabior, 2015: 171-239).

2. Charakterystyka grupy uczących się w wieku senioralnym – czynniki wpływające na proces uczenia się/nauczania języków obcych w okresie starości

Mianem seniora przyjęło się określać osoby w wieku 60-65 lat oraz starsze, które przekroczyły metrykalny próg starości i znalazły się w tzw. wieku poprodukcyjnym, co oznacza, że nie wykazują już pełnej zdolności do pracy. Jest to uogólnienie stosowane na potrzeby statystyki publicznej, gdyż prawo dopuszcza aktywność zawodową ludzi powyżej 65 roku życia (Jaroszevska, 2013: 22). Jednakże do grona seniorów można zaliczyć już osoby w wieku od 45 do 59 lat, których nazywa się „średnio dorosłymi”, stąd też synonimiczne używanie do słowa „senior” wyrażenia „osoba 50+”. Przedział wiekowy pomiędzy 60-74 rokiem życia określa się jako „trzeci wiek” lub „średnią starość”, natomiast jednostki żyjące dłużej niż 90 lat należą do grupy „długowiecznych” (Klimczuk, 2012: 17-18).

Seniorzy są grupą niezwykle zróżnicowaną, o czym decyduje nie tylko wiek emerytalny, ale i zakres nabytej przez nich wiedzy, doświadczeń, dokonywanych wyborów życiowych, warunków życia, cech osobowości, genotypów oraz stopnia zaawansowania procesów starzenia się.

Czynnikiem, który wyróżnia tę grupę w zakresie nabywania nowych kompetencji, jest specyficzny charakter organizowania procesu dydaktycznego, w szczególności dotyczącego nauczania języków obcych. Podstawową cechą procesu uczenia się/nauczania jest dobrowolność. Dobrowolna nauka osób starszych przybiera różne formy. Coraz popularniejsza staje się obecnie zinstytucjonalizowana edukacja seniorów, odbywająca się w klubach seniora, różnego rodzaju stowarzyszeniach czy w ramach działalności uniwersytetów trzeciego wieku.

Na podjęcie decyzji o rozpoczęciu procesu samokształcenia wpływa wiele czynników. Uwarunkowania fizjologiczne, a niejednokrotnie także osobowość czy postawa życiowa jednostek blokują ten proces. Potrzeby seniorów zależą w dużej mierze od motywów skłaniających ich do podjęcia nauki języka obcego. Do najistotniejszych zaliczyć należy rzeczywiste społeczne uwarunkowania danej jednostki, tj.: potrzeby aktywności, bezpieczeństwa, godnej starości, towarzystwa, wymiany intelektualnej, weryfikacji i zachowania dotychczasowych zdolności psychomotorycznych, akceptacji oraz pomocy, szczególnie tej płynącej ze strony bliskich krewnych (Jaroszewska, 2010: 255). Aby nauka języków obcych przez osoby w wieku późnej dorosłości spełniała zakładane cele, niejednokrotnie pozajęzykowe, proces ten musi przebiegać w zgodzie z możliwościami ludzi starszych i wychodzić naprzeciw ich potrzebom, co z kolei determinuje wybór odpowiednich materiałów dydaktycznych.

O wydajności fizycznych oraz psychicznych funkcji warunkujących pomyślny przebieg procesu uczenia się/nauczania przesądza spłot wielu różnych czynników. Dla ograniczenia negatywnego wpływu na proces uczenia się pojawiających się w okresie starości *dysfunkcji wzroku* (Kic-Drgas, 2010: 202-203) należy zwrócić uwagę na formę materiałów nauczania, z którymi pracować będą seniorzy. Istotny okaże się w tym względzie dobór ćwiczeń i podręczników o odpowiednio dużej czcionce czy niezbyt jaskrawej kolorystyce. Kolejnym wyznacznikiem staje się układ materiału. Powinien być harmonijny i przejrzysty, a prezentacja treści winna odbywać się każdorazowo w podobny, zaplanowany sposób. Ważne dla prawidłowego przebiegu procesu dydaktycznego może okazać się nawet natężenie światła w sali, a także układ stolików zapewniający uczącym się optymalną odległość od prezentowanych treści nauczania. Miejsce powinno dostarczać nauczycielowi sposobności wyeliminowania możliwie wielu niepożądanych źródeł hałasu (z zachowaniem autentyczności słuchowisk), przeszkadzających osobom z problemami słuchu w recepcji słyszanych treści, niezależnie od tego czy będzie to dotyczyło odsłuchiwania nagrań, czy też wypowiedzi lektora lub innych uczących się.

Z uwagi na ograniczenia *aparatu artykulacyjnego* osób starszych prowadzący nie mogą zapominać o wygospodarowaniu podczas zajęć dodatkowego czasu na ćwiczenia fonetyczne. Nauka prawidłowej wymowy i intonacji wymaga od seniorów większego wysiłku niż od uczniów młodszych.

Nie bez znaczenia dla procesu nauczania pozostaje pora oraz czas trwania zajęć językowych. W przypadku organizacji kursu dla wieloosobowej grupy nie sposób całkowicie wyeliminować trudności związanych z występowaniem u niektórych osób *zaburzeń rytmu okołodobowego*, jednak warto pamiętać, że lekcje nie mogą trwać zbyt długo, gdyż skutkuje to osłabieniem koncentracji oraz zmęczeniem uczących się, a tym samym wpływa demotywująco.

Rodzaje ćwiczeń przygotowywanych przez nauczyciela bądź zawartych w materiałach nauczania powinny umożliwiać w razie potrzeby samodzielną pracę w domu. Jest to konieczne ze względu na występowanie w wieku senioralnym *mnogiej patologii* (współwystępowania różnych chorób), ograniczającej niejednokrotnie udział uczącego się w zajęciach. Dzięki odpowiednim ćwiczeniom może on w wypadkach nieobecności samodzielnie nadrabiać zaległości, nie czując, iż jest w tym względzie zależny od pomocy osób trzecich.

Uwzględniając kwestię *motywacji*, należy wziąć pod uwagę fakt, że dorośli będą zazwyczaj bardziej zmotywowani do uczenia się, jeśli uwierzą, że są w stanie przyswoić nowe treści. Poczucie własnej wartości oraz przeświadczenie o możliwości osiągnięcia sukcesu mimo wielu ograniczeń jest bardzo pomocne. Nauka będzie zapewne przebiegać efektywniej, kiedy informacje zostaną osadzone w kontekście z życia wziętym, tak by senior mógł stale odnosić się do osobistych doświadczeń. Nauczanie języka obcego można też połączyć z nabywaniem kompetencji w innym zakresie, np. z wdrażaniem seniora do korzystania z narzędzi multimedialnych i nowoczesnych środków przekazu, jak choćby Internetu. Istotne jest także ugruntowanie świadomości, że nabyta wiedza pomoże uczącemu się w rozwiązywaniu konkretnych, znaczących problemów, np. pozwoli mu na większą niezależność w codziennym funkcjonowaniu. Niezwykle ważny jest w tym zakresie dobór tematyki zajęć, tak by była interesująca z perspektywy seniora. Nauczyciel już na początku pracy powinien wspólnie z uczącymi się dokonać wyboru zagadnień atrakcyjnych dla swoich podopiecznych, by następnie umiejętnie wpleść je w program nauczania.

Specyficznych rozwiązań wymagają także problemy, jakie seniorzy napotykają w zakresie *funkcjonowania systemu poznawczego* oraz *wydolności pamięci*. W konsekwencji zaburzeń o charakterze biologicznym i psychicznym należy wydłużać czas ekspozycji materiału, grupować go w mniejsze jednostki, zwiększać częstotliwości powtórzeń, unikać inicjowania kilku czynności jednocześnie oraz redukować wszelkie czynniki zaburzające przetwarzanie informacji. Warto mieć na uwadze, iż w wieku senioralnym pogarsza się także funkcjonowanie pamięci

długotrwałej (Kic-Drgas, 2010: 199-200). Wraz z wiekiem nasilają się trudności z hamowaniem mechanizmu interferencji, czyli nakładania się informacji nieistotnych i ważnych z perspektywy procesu dydaktycznego. Starsze osoby miewają problemy z zapamiętywaniem bądź odtwarzaniem szczegółów zaobserwowanych lub zasłyszanych scen, choć ich streszczenie nie stanowi dla nich większego kłopotu.

Jeżeli chodzi o czynniki, takie jak *autonomia*, *potrzeba pomocy*, a także *osobowość*, nie można zapominać o silnym zróżnicowaniu umiejętności oraz oczekiwań uczących się. W edukacji osób dorosłych duży nacisk kładzie się więc na indywidualizację oraz różnorodność stosowanych strategii nauczania/uczenia się, a także na zachęcanie seniorów do wykorzystywania tych nabytych we wcześniejszych okresach życia.

Odwoływanie się do zasobu informacji i doświadczeń językowych uczących się sprawia, że przyswajane wiadomości nabierają znaczenia, a przez to zostają trwale zapamiętane. W procesie nauczania osób starszych, szczególnie na początkowym poziomie zaawansowania, dopuszcza się używanie języka ojczystego na zajęciach. Taki zabieg redukuje poziom niepokoju, stwarza bezstresową atmosferę pracy.

Wysoki stopień kompetencji językowej w języku rodzimym przekłada się bezpośrednio na przyswajanie języków obcych. Nauka słownictwa czy gramatyki zaplanowana w zgodzie z predyspozycjami aparatu poznawczego uczących się może okazać się owocna i łatwa. Problemy z wydolnością pamięci mogą rekompensować w tym wypadku poznane w ciągu życia mnemotechniki oraz odwoływanie się do intuicji językowej (Kic-Drgas, 2010: 204).

Niezwykle ważny w kontekście pracy z seniorami jest rodzaj, a także sposób udzielania objaśnień. Nauczyciel powinien być szczególnie wyczulony na to, z jakiego typu osobami pracuje, tak by nie zaburzać ich poczucia kontroli, gdyż może to wpłynąć demotywująco na stosunek do prowadzącego, a tym samym do nauki. Nie można również zapominać o utrzymaniu wysokiego poziomu kultury osobistej w stosunku do uczących się.

Warto podjąć refleksję nad *kulturowymi uwarunkowaniami zachowań seniorów*. Niejednokrotnie przyjęty przez nich styl pracy, stosunek do nauczyciela, sposób myślenia czy postawa życiowa zdeterminowane są przez kulturę kraju, z którego pochodzą.

3. Kryteria ewaluacji podręczników do nauki języków obcych w kontekście potrzeb i możliwości seniorów

Podręcznik, będący często jednym z podstawowych narzędzi pracy ucznia i nauczyciela, powinien zawierać treści bądź informacje, które uczeń ma za zadanie przyswoić, ale także stanowić źródło motywacji, zachęcać do nauki języka obcego.

Na podstawie szczegółowej analizy potrzeb fizycznych oraz psychologiczno-społecznych uczących się w wieku późnej dorosłości (zob. powyżej), a także w oparciu o klasyfikację i zestaw funkcji pełnionych przez materiały glottodydaktyczne (zob. Pfeiffer, 2001: 161-176), wyróżniono pięć nadrzędnych kryteriów oceny podręczników do nauki języków obcych w kontekście specyficznych potrzeb seniorów.

Pierwszym z nich jest *kryterium adresatywności*, określające przeznaczenie podręcznika, a więc służące ustaleniu, dla jakiej grupy uczących się został on opracowany, jaki jest początkowy i docelowy poziom zaawansowania językowego uczących się oraz czy treści zawarte w podręczniku odpowiadają potrzebom intelektualnym bądź zainteresowaniom odbiorców. Warto przy tym pamiętać, że odbiorcą podręcznika jest zarówno uczeń, jak i nauczyciel. Pomoce dydaktyczne powinny ułatwiać nauczycielowi przygotowanie i prowadzenie zajęć oraz dostarczać wskazówek na temat organizacji procesu nauczania. Bardzo przydatna pod tym względem okazuje się dostępność poradnika metodycznego.

Drugim z przyjętych kryteriów jest *kryterium koherencji materiałów* służące ustaleniu, czy do podręcznika zostały dołączone inne pomoce dydaktyczne, tj. zeszyty ćwiczeń, klucze odpowiedzi, transkrypcje nagrań, materiały audialne i audiowizualne, słowniki, gramatyki, tabele gramatyczne, itp. Kryterium koherencji wskazuje również na stopień zintegrowania materiałów pomocniczych z podręcznikiem głównym. Zadaniem materiałów pomocniczych jest w dużej mierze utrwalanie oraz rozwijanie tych samych kompetencji bądź sprawności, których rozwijaniu służy podręcznik, a także motywowanie do dalszej nauki.

W przypadku nauczania seniorów kompletność i koherencja materiałów dydaktycznych jest niezwykle istotna. Wszelkie pomoce naukowe przeznaczone dla osób w wieku późnej dorosłości, a w szczególności podręcznik, powinny zawierać odnośniki informujące, z jakich materiałów uczący się mogą skorzystać, by utrwalić lub poszerzyć swoją wiedzę, umiejętności, nadrobić zaległości lub też, gdzie szukać wyjaśnień dla trudnych zagadnień, szczególnie w przypadku podejmowania samodzielnych działań. Ważnym elementem podręcznika dla seniorów może okazać się obecność komentarza odautorskiego, instruującego, jak najefektywniej korzystać z podręcznika.

Kolejną wytyczną stanowi *kryterium typograficzne*, określające strukturę i szatę graficzną podręcznika. Są to dwa elementy, które w znaczący sposób powinny wyróżniać podręczniki do nauczania języków obcych seniorów. Znaczna większość specyficznych uwarunkowań osób starszych wynika ze zmian fizjologicznych postępujących wraz z wiekiem, jak choćby spadku wydolności narządów wzroku czy słuchu. W związku z tym struktura i szata graficzna podręcznika oraz jakość materiałów audiowizualnych powinny rekompensować te fizyczne niedostatki. Analizując typografię danego podręcznika,

należy zwrócić uwagę na takie elementy, jak: prezentacja treści, a więc zastosowany rodzaj progresji językowej, struktura poszczególnych rozdziałów, język poleceń, format książki, oznaczenie i rozmieszczenie materiału, rodzaj papieru, wielkość czcionki, kolorystyka oraz waga, a także funkcje i stopień zintegrowania materiałów audiowizualnych z treściami podręcznika.

Czwarte kryterium dotyczy kwestii merytorycznych (*kryterium merytoryczne*), sprawdza więc stopień zgodności celów wyznaczonych przez podręcznik oraz zawartych w nim treści nauczania z dokumentami programowymi, np. *Europejski system opisu kształcenia językowego*. Dotyczy to rozwijania językowej kompetencji komunikacyjnej (lingwistycznej, socjolingwistycznej, socjokulturowej, interkulturowej), podejmowania działań językowych, dopasowania katalogów tematycznych, wdrażania do stosowania strategii uczenia się oraz dostarczania informacji o kulturze i realiach życia użytkowników języka docelowego.

Ostatni z przyjętych wyznaczników, *kryterium metodyczne*, określa sposób organizacji procesu dydaktycznego, determinujący jego przebieg, a niejednokrotnie także efekty. Wybierając podręcznik, należy zwrócić uwagę na metodę, którą pozwala realizować, konsekwencję, spójność, adekwatność założeń, celów oraz treści kształcenia. Bez względu na to, do jakiej grupy wiekowej skierowane są materiały glottodydaktyczne, powinny one wykorzystywać możliwie wiele różnorodnych form i technik kształcenia, sprzyjających aktywizacji uczniów oraz indywidualizacji nauczania. Do kolejnych istotnych zadań podręcznika należą: 1) rozwijanie autonomii uczących się, mające wymiar ściśle pragmatyczny, przygotowujące uczącego się do wykorzystywania wiedzy i umiejętności językowych nabytych w trakcie kursu poza klasą, w naturalnym kontekście, w sytuacjach nie do końca przewidywalnych; 2) realizacja progresji językowej – najlepiej pod tym względem dostosowany wydaje się spiralny układ treści, gdyż zapewnia swobodę decydowania o kolejności realizowania tematów proponowanych przez autorów podręcznika bądź też zwiększanie częstotliwości powtórzeń, a tym samym utrwalanie danych zagadnień; 3) zapewnienie środków do samokontroli i autoewaluacji, przygotowanych na podstawie ustandaryzowanych wymagań zawartych np. w dokumentach programowych. Systematyczna kontrola oraz ocena własnych umiejętności buduje, szczególnie u starszych uczniów, poczucie postępu językowego oraz pozwala na refleksję nad przyswojonym materiałem lub ewentualnymi brakami. Narzędzia do ewaluacji powinny pojawiać się ze stałą częstotliwością, np. po każdej jednostce metodycznej, a w przypadku materiałów przeznaczonych dla osób w wieku późniejszej dorosłości nawet po każdym podrozdziale.

Podręcznik powinien także stwarzać możliwość samodzielnego przygotowania się do testów biegłości językowej lub egzaminów certyfikatowych, chociażby poprzez dobór odpowiednich ćwiczeń lub załączenie przykładowych arkuszy egzaminacyjnych.

4. Wyniki analizy podręczników do nauki języka polskiego jako obcego w kontekście potrzeb seniorów

Podręcznik odpowiadający potrzebom osób starszych to ciągle rzadkość na rynku wydawniczym. Nauczyciel języka, który prowadzi zajęcia z seniorami, staje więc przed problemem wyboru odpowiednich materiałów dydaktycznych, dostosowanych do potrzeb tej grupy uczących się.

Taką trudność napotykają również nauczyciele języka polskiego jako obcego, bowiem nie opracowano jeszcze w obrębie tej dydaktyki przedmiotowej podręczników skierowanych do seniorów. Stąd konieczność weryfikacji dostępnych materiałów dydaktycznych do nauczania polszczyzny. Analizę podręczników ogólnych do nauki języka polskiego pod względem przydatności dla uczących się w wieku senioralnym przeprowadzono na podstawie specjalnie do tego celu opracowanych kryteriów ewaluacji materiałów dydaktycznych (zob. Aneks – Siatka analizy podręcznika), a jej wyniki omówiono poniżej.

Analizie poddano pomoce dydaktyczne, wydane w latach 2003-2015, ze względu na fakt, iż wcześniejsze publikacje mogłyby nie spełnić części zakładanych kryteriów, tzn. zgodności z założeniami *ESOKJ* (w polskiej wersji językowej dokument ten funkcjonuje od 2003 r.), czy nie uwzględniać wymagań obecnych w systemie certyfikacji języka polskiego (system certyfikacji znajomości języka polskiego powstał w 2004 r.). Są to podręczniki często stosowane w procesie nauczania języka polskiego jako obcego w kraju i za granicą.

Jak wykazała analiza materiałów dydaktycznych, *Dzień dobry* (cz. 1 i 2) autorstwa Aleksandry Janowskiej i Magdaleny Pastuchowej wychodzi naprzeciw specyficznym potrzebom seniorów. Zarówno w kwestii podejmowanej tematyki, jak i szaty graficznej. Podręczniki przedstawiają losy wielopokoleniowej polskiej rodziny (dzieci, rodziców, dziadków), której perypetie są bliskie większości dorosłych odbiorców. Mogą oni utożsamiać się z wybranymi postaciami bądź porównywać ich przygody do własnych doświadczeń. Fabularny charakter kursu pozwala na intensywną eksplorację tematu relacji międzyludzkich, pokazując także życie i problemy starszych ludzi. Podręczniki sprzyjają również pracy lektora. Ich struktura pozwala na szybkie przygotowanie zajęć. Niestety, wśród dołączonych materiałów zasadniczo spełniających powierzone im funkcje zabrakło poradnika metodycznego. Autorki sugerują, iż uczeń powinien korzystać z dodatkowych pomocy dydaktycznych, nie wskazują jednak, do jakich materiałów mógłby się odwołać. Uwagi odautorskie znajdujące się we *Wstępie* dotyczą czasu i sposobu pracy z podręcznikiem. Uczący się i lektorzy odnajdą tam również krótki opis kursu oraz jego najważniejszych założeń. Seniorom sprzyja sposób prezentacji treści, tzn. linearno-koncentryczny rodzaj progresji językowej, stała, uporządkowana struktura jednostek oraz

prosty język poleceń do ćwiczeń zawierających przykładowe rozwiązania. Na szczególną uwagę zasługuje symetryczne i przejrzyste rozmieszczenie materiału na poszczególnych stronach, stonowana, pastelowa kolorystyka oraz szerokie marginesy zawierające pomocne informacje lub służące do robienia własnych notatek. Wśród materiałów audiowizualnych, które zasadniczo spełniają swoje zadania i odpowiadają treściom podręcznika, przeważają ilustracje przedstawiające życie bohaterów. Niewielka liczba fotografii oraz informacji o charakterze realioznawczym i kulturoznawczym negatywnie rzutuje na autentyczność prezentowanych treści. Nadrzędnym celem kursu jest rozwijanie językowej kompetencji komunikacyjnej uczących się, co pozostaje zgodne z założeniami przyjętej metody nauczania. Ćwiczenia zamieszczone w podręcznikach pozwalają na efektywne kształcenie kompetencji lingwistycznej, socjolingwistycznej oraz socjokulturowej. Zagadnienia gramatyczne i leksykalne zostały wyróżnione w kolorowych ramkach, opatrzone reprezentatywnymi przykładami użycia oraz pozbawione zbędnego komentarza. Książki są przystępne także dla osób niemających doświadczenia w uczeniu się gramatyki, nawet rodzimych języków. W każdej jednostce znajdują się ćwiczenia fonetyczne. Kurs w niewielkim stopniu rozwija kompetencję interkulturową uczących się, pozbawiając ich możliwości nawiązywania międzynarodowego dialogu, wymiany doświadczeń lub realizowania projektów interkulturowych. Podręczniki umożliwiają również podejmowanie wszystkich działań językowych, choć dominujące, indywidualne formy pracy ograniczają nieco ustną interakcję i mediację. W *Dzień dobry* nieobecne są elementy pozwalające uczniom na opanowanie strategii uczenia się i wdrożenia ich w nie, nie ma także klucza odpowiedzi do ćwiczeń, co w znaczący sposób ogranicza autonomię uczących się oraz uniemożliwia samokontrolę. Bloki ćwiczeniowe obecne w każdej jednostce, a także lekcje powtórzeniowe dają szansę na utrwalenie nabytych wiadomości i umiejętności. Brakuje jednak narzędzi do samooceny czy elementów skłaniających do refleksji nad przebiegiem procesu uczenia się/nauczania. Kurs nie gwarantuje przygotowania do testu biegłości językowej lub egzaminu certyfikatowego.

Podręczniki ***Cześć, jak się masz?*** (cz. 1 i 2), których autorem jest Władysław Miodunka, przeznaczone są do nauki języka polskiego na poziomach A1 i A2. Rozwijaniu kompetencji lingwistycznej sprzyja bogactwo ćwiczeń wykorzystujących zróżnicowane formy pracy i techniki nauczania, jak również prezentowanie struktur gramatyczno-leksykalnych w formie kolorowych ramek, tabel lub schematów opatrzonych wnikliwym komentarzem gramatycznym. Zrozumienie nowego słownictwa ułatwia dołączony (cz. 2) minisłownik polsko-angielski. Książki zapoznają uczących się z polską wymową i ortografią. Pozycje te pozwalają na podejmowanie wszystkich działań językowych. W podręcznikach wykorzystano linearno-koncentryczny układ progresji językowej.

Mają uporządkowaną strukturę, tj. podział jednostek na podrozdziały pojawiające się w stałym układzie. Materiały audialne zamieszczone na płycie CD dają uczniom szansę na rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu oraz kształcenie poprawnej wymowy i intonacji. Podręczniki odpowiadają założeniom *ESOKJ*, jak również uwzględniają wymogi systemu certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego. *Cześć, jak się masz?* zaznajamia bowiem uczących się ze strukturą testu biegłości językowej. Służy temu uzupełnienie materiałów pomocniczych o przykładowe arkusze egzaminacyjne, przygotowane dla poziomów A1 i A2. Kurs realizuje program *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego* (Miodunka, 2004) i tym samym zachęca uczniów do wymiany doświadczeń czy budowania dialogu pomiędzy kulturami. Propozycje projektów o charakterze interkulturowym wspierają autonomię uczących się, a także pozwalają na praktyczne wykorzystanie zdobytych wiadomości i umiejętności. Podręczniki nie wdrażają uczących się do stosowania strategii uczenia się. Autor jedynie skłania uczniów do samoobserwacji podczas nauki oraz wyboru najlepszego dla siebie sposobu przyswajania wiedzy czy radzenia sobie w sytuacjach komunikacyjnych. Samodzielnej nauce sprzyja obecny w książkach rozbudowany komentarz gramatyczny, jak również duża liczba przykładów ilustrujących dane struktury językowe. Podręczniki nie zawierają klucza odpowiedzi do ćwiczeń ani arkuszy ewaluacyjnych. Utrudnia to autokontrolę, samoocenę oraz refleksję na temat procesu uczenia się/nauczania. Materiały wizualne (fotografie) stanowiące bodziec do komunikacji lub integralną część ćwiczeń są przedawnione. Szczególnie te zamieszczone w pierwszym tomie przedstawiają obraz Polski z lat 90. Struktura i treści zawarte w książkach pozwalają lektorom na szybkie przygotowanie zajęć. W poradniku metodycznym nauczyciele mogą znaleźć informacje na temat lepszego wykorzystania materiałów dydaktycznych. Tematy poruszane w podręcznikach zasadniczo zgadzają się z ogólnym katalogiem tematycznym, sugerowanym przez *ESOKJ*. Atrakcyjność kursu podnosi jego fabularny charakter (francuski bohater, Michael, poznaje swoje polskie korzenie). Komentarz gramatyczno-leksykalny i polecenia sformułowane w języku angielskim. Oprócz piktogramów sugerujących użycie materiałów audialnych zmieszczonych obok poszczególnych poleceń, uczeń nie znajdzie w książkach wskazówek informujących o tym, z jakich innych pomocy dydaktycznych (słowników, gramatyk, itp.) mógłby skorzystać, by zrozumieć, utrwalić lub powtórzyć dane zagadnienie. Podręczniki wydrukowano na gładkim, matowym papierze, zastosowano dużą czcionkę i przejrzystą kolorystykę, lecz ich niewielki format sprawia, że rozmieszczenie treści jest mało przejrzyste.

Kolejną pozycją na liście podręczników poddanych analizie jest trzyczęściowy kurs ***Hurra!!! Po polsku*** (cz. 1, 2 i 3) przygotowany dla osób rozpoczynających naukę języka polskiego, doprowadzający uczniów do poziomu B1. Seria

podręczników porusza aktualne tematy prezentowane w autentycznych sytuacjach z życia codziennego, które wprowadzają informacje realio- i kulturoznawcze (szczególnie w cz. 2 i 3), odpowiadając tym samym potrzebom komunikacyjnym dorosłych uczących się. *Hurra!!! Po polsku* umożliwia szybkie przygotowanie ciekawych lekcji, które nauczyciel może urozmaicić dostępnymi w poradniku metodycznym propozycjami gier bądź zabaw. Poradnik objaśnia także zasady pracy oraz dostarcza wskazówek na temat organizacji zajęć czy motywowania uczniów. Kurs wyposażono w pomoce dydaktyczne, tj. zeszyty ćwiczeń, płyty CD z nagraniami tekstów, gramatykę języka polskiego, językowe testy plasujące, zestaw ćwiczeń do testowania słownictwa w pracy, gramatyki oraz czytania, bardzo dobrze uzupełniające i rozwijające treści podręczników. We *Wstępie* do każdej części *Hurra!!! Po polsku* znajdują się informacje o dodatkowych materiałach, jakie można wykorzystać w procesie uczenia się/nauczania. Wszystkie części serii realizują linearno-koncentryczny układ progresji językowej, a funkcjonalny spis treści sprawia, że uczeń może z łatwością odnaleźć interesujące go zagadnienia. Elastyczna struktura jednostek zawierających zbyt dużo różnorodnych treści oraz niesymetryczne rozmieszczenie materiału na poszczególnych stronach potęgują wrażenie chaosu, utrudniając osobom starszym pracę z książką. Materiały audiowizualne bardzo dobrze korespondują z podręcznikiem kursowym. Cele kursu zgadzają się zarówno z założeniami podejścia komunikacyjnego, jak i zaleceniami *ESOKJ*. Podręczniki pozwalają uczącym się rozwijać językową kompetencję komunikacyjną. Zagadnienia gramatyczne prezentowane są zazwyczaj metodą indukcyjną, a przedstawienie nowych struktur odbywa się z wykorzystaniem kolorowych tabel lub schematów. W książce (cz. 1) znajdujemy elementy służące ćwiczeniu wymowy i intonacji. Ponadto kurs zaznajamia z konwencjami komunikacyjnymi stosowanymi w języku polskim oraz umożliwia podejmowanie różnych ról komunikacyjnych. Dzięki zastosowaniu szerokiej gamy ćwiczeń, wykorzystujących różnorodne formy i techniki pracy, podręcznik ułatwia też realizację wszystkich działań językowych. W *Hurra!!! Po polsku* znajduje się niewielka ilość elementów kształcących kompetencję interkulturową uczących się. Podręczniki nie wdrażają bezpośrednio do stosowania strategii uczenia się. Autonomię uczniów wspiera prosta prezentacja struktur językowych, liczne dodatkowe materiały pomocnicze, klucz odpowiedzi do ćwiczeń i swobodny dostęp do transkrypcji nagrań. W każdej z trzech części kursu występują sekwencje powtórzeniowe. Brakuje jednak elementów ewaluacyjnych skłaniających do głębszej refleksji nad procesem uczenia się/nauczania. Kurs przygotowuje do testów biegłości językowej oraz egzaminu certyfikatowego. Sprzyja temu w szczególności struktura jednostek powtórzeniowych w trzeciej części *Hurra!!! Po polsku*, jak i zestawy dodatkowych ćwiczeń egzaminacyjnych oraz przykładowych testów, znajdujących się wśród materiałów towarzyszących.

Podręczniki *Kiedys wrócisz tu...* (cz. 1 i 2), przygotowane przez Ewę Lipińską i Elżbietę Dąmbuską, zostały opracowane dla poziomów B2 i C1. Poruszane w nich tematy mogą zaciekać starszych uczących się. Kurs zawiera interesujące, a nawet bulwersujące teksty, również takie, które bezpośrednio dotyczą ludzi starszych, wywołując pożądane w procesie uczenia się/nauczania zaangażowanie emocjonalne i prowokując uczących się do dyskusji bądź formułowania własnych opinii. Duża różnorodność dostępnych tekstów i ćwiczeń ułatwia pracę lektorom, pozwalając im na szybkie przygotowanie zajęć. Brakuje jednak poradnika metodycznego. We *Wstępie* znajduje się krótki opis kursu i wskazówki dotyczące pracy z podręcznikami, lecz nie ma informacji na temat dodatkowych pomocy dydaktycznych, z których mogliby korzystać uczący się bądź nauczyciele. Do podręczników dołączono jedynie płytę CD z nagraniami znajdujących się w nich tekstów, co pozwala uczniom zapoznać się z wymową i intonacją w języku polskim. Materiały audialne nie realizują jednak funkcji motywacyjnej. Struktura jednostek jest stała. Każdą z nich podzielono na trzy części rozwijające odmienne kompetencje i sprawności. Polecenia zostały sformułowane w języku polskim w prosty, zrozumiały sposób. Mały format książek, ograniczona kolorystyka oraz niemalże całkowity brak materiałów wizualnych powodują, iż uczący się mogą mieć wrażenie obcowania z tekstem ciągłym i kłopoty z dostrzeżeniem potrzebnych im informacji. Także zagadnienia gramatyczne, leksykalne, słotwórcze nie zostały w żaden sposób graficznie wyróżnione. Podręczniki pozwalają uczniom bardzo dobrze rozwijać kompetencję lingwistyczną, jednak w kwestii kształcenia kompetencji socjolingwistycznej, socjokulturowej i interkulturowej przejawiają znaczne niedociągnięcia, m.in. nie pozwalają na podejmowanie różnych ról komunikacyjnych czy realizowanie projektów interkulturowych. Ograniczona ilość zakładanych form pracy (w większości praca indywidualna) odbija się negatywnie na kwestii działań językowych. W podręcznikach znajduje się niewiele elementów umożliwiających podejmowanie ustnej czy pisemnej interakcji. Leży to w dużej mierze w gestii nauczyciela. *Kiedys wrócisz tu...* nie wspiera uczących się w opanowywaniu i stosowaniu strategii uczenia się. Prezentacja treści realioznawczych czy kulturoznawczych odbywa się głównie poprzez zamieszczone w podręcznikach teksty reprezentujące różne style językowe i gatunki literackie. W obrębie każdej lekcji znajdują się teksty liryczne. Taki zabieg zaznajamia uczniów z polską kulturą wysoką. Tematyka wykorzystanych tekstów dotyczy niejednokrotnie historii polskich miast, czy też powiązanych z nimi legend, a więc pełni funkcję kulturową. Podręczniki ograniczają autonomię uczących się. Samodzielne rozwijanie kompetencji umożliwia, co prawda, część tekstowa zawarta w każdej jednostce, a kontrolę i autokorektę dołączony klucz odpowiedzi do ćwiczeń, lecz pełne wykorzystanie potencjału książek (dotyczy to w szczególności

realizacji części komunikacyjnej) możliwe jest tylko przy udziale nauczyciela. Zamieszczenie obszernej części ćwiczeniowej w każdej jednostce umożliwia utrwalenie nowego materiału. Brakuje elementów o charakterze powtórzeniowym, występujących ze stałą częstotliwością, jak również tych skłaniających uczniów do refleksji nad procesem uczenia się/nauczania.

Kurs pod tytułem ***Polski jest cool*** autorstwa Ewy Piotrowskiej-Roli i Mażeny Porębskiej, opracowany z myślą o podstawowym poziomie zaawansowania językowego (A1), pozwala uczącym się rozwijać kompetencje lingwistyczne. Zagadnienia gramatyczno-syntaktyczne (wprowadzane metodą indukcyjną) oraz leksykalne (prezentowane zawsze w kontekście użycia) zostały ze sobą ściśle powiązane, a ich dobór oraz kolejność realizacji podporządkowano praktyce językowej. Każda struktura językowa została przedstawiona za pomocą kolorowych tabel lub ramek, zamieszczonych tuż obok utrwalających je ćwiczeń. Dodatkowym udogodnieniem dla uczniów-seniorów jest ponowne zebranie materiału gramatycznego na końcu książki w postaci funkcjonalnych tabel. *Książkę Studenta* wyposażono w kompletny kurs fonetyki języka polskiego, co w połączeniu z dużą ilością materiałów audialnych pozwala na opanowanie przez osoby starsze poprawnej wymowy i intonacji. Duża ilość ćwiczeń bazujących na autentycznych oraz aktualnych materiałach, w powiązaniu z licznymi tekstami imitującymi sytuacje z życia codziennego, oswaja uczących się z różnymi konwencjami komunikacyjnymi oraz stylami wypowiedzi funkcjonującymi w języku polskim. Książka nie inicjuje jednak częstego podejmowania różnych ról komunikacyjnych. Podręcznik wykorzystuje rozmaite formy i techniki pracy, co ułatwia uczącym się realizowanie wszystkich działań językowych. Treści prezentowane w ramach kursu oraz kształt dostępnych materiałów zachęcają do samodzielnej pracy, umożliwiając także praktyczne zastosowanie zdobytej wiedzy czy umiejętności. Klucz odpowiedzi do ćwiczeń znajduje się jedynie w poradniku metodycznym. Zawartość oraz struktura podręcznika pozwala nauczycielom na szybkie przygotowanie zajęć. Lektorów wspierają również wskazówki bądź dodatkowe pomoce, które zamieszczono w poradniku metodycznym. Brakuje informacji dotyczących posługiwania się materiałami udostępnionymi w ramach kursu lub innych, z których uczniowie mogliby korzystać, by rozwijać swoje kompetencje i umiejętności. Sytuacje komunikacyjne prezentowane w podręczniku wzorowane na tych z życia codziennego stanowią niewątpliwie użyteczny i atrakcyjny przedmiot nauki dla osób dorosłych. Mimo udogodnień w postaci dużego formatu czy stonowanej, estetycznej kolorystyki, elastyczna struktura obszernych rozdziałów, niesymetryczne rozmieszczenie treści na poszczególnych stronach, mała czcionka oraz waga (1,2 kg) nie sprzyjają seniorom. Podręcznik nie zapoznaje uczących się ze strategiami uczenia się i nie wdraża do ich stosowania. Kurs nie zawiera elementów pozwalających

na systematyczne powtarzanie materiału, samokontrolę czy refleksję nad przebiegiem procesu uczenia się/nauczania; nie ułatwia także przygotowania do testów biegłości językowej czy egzaminów certyfikatowych, gdyż brak w nich przykładowych arkuszy testowych bądź egzaminacyjnych.

Seria **Polski, krok po kroku** została przygotowana z myślą o poziomach zaawansowania językowego A1 i A2. Podręczniki wspierają autonomię uczących się, są bowiem częścią interaktywnego kursu zamieszczonego na internetowej platformie edukacyjnej *e-polish.eu*. Kurs zaplanowano tak, aby umożliwić samodzielną naukę języka, wspomaganą licznymi materiałami dodatkowymi, dostępnymi w dużej mierze za pośrednictwem Internetu. Platforma edukacyjna to narzędzie wspierające również lektorów. Wśród materiałów dostępnych *online* znalazł się poradnik metodyczny zawierający uwagi na temat efektywnego wykorzystywania pomocy dydaktycznych, a także pracy na zajęciach. Nauczycielom zaoferowano szkolenia na temat obsługi serwisu *e-polish.eu*. Kształcenie językowej kompetencji komunikacyjnej oraz podejmowanie wszystkich działań językowych umożliwia zarówno duża ilość ćwiczeń wykorzystujących zróżnicowane formy i techniki pracy, jak i pomoce dydaktyczne, wśród których znajdują się: płyta CD, zestaw tablic gramatycznych, zeszyty ćwiczeń, gry i zabawy językowe. Opis serii oraz wskazówki na temat korzystania z książek znajdujące się w podręcznikach, a także na stronie internetowej, zdecydowanie ułatwiają pracę uczącym się. Ważną rolę pełnią w tym zakresie materiały audiowizualne, których podstawowym zadaniem jest inicjowanie komunikacji w języku polskim. Zagadnienia gramatyczne wprowadza się w większości metodą indukcyjną z wykorzystaniem ułatwiających zapamiętywanie, kolorowych ramek lub tabel, a słownictwo prezentowane jest zawsze w naturalnym kontekście. Aktualne i autentyczne treści zawarte w *Polski, krok po kroku* dostarczają uczącym się wielu informacji o charakterze realio- i kulturoznawczym, budując tym samym obraz współczesnej Polski. Wprowadzenie bohaterów polskich oraz cudzoziemskich, z którymi uczący się może się utożsamiać, wywołuje emocjonalne zaangażowanie uczniów. Tematy rozwijane w kolejnych jednostkach zasadniczo zgadzają się z ogólnym katalogiem tematów do komunikacji zawartym w *ESOKJ*. Podręczniki realizują linearno-koncentryczny rodzaj progresji językowej. Struktura jednostek, zawierających optymalną do zrealizowania ilość treści, jest stała. Każda lekcja jest zakończona krótką częścią powtórzeniową. Jasny i zrozumiały jest także język poleceń, wyrażonych za pomocą krótkich zdań w formie grzecznościowej. Wszystkie ćwiczenia zostały opatrzone przykładowymi rozwiązaniami. Obiór treści utrudnia błyszczący papier, zbyt jaskrawa (czerwona) kolorystyka oraz niesymetryczne rozmieszczenie materiału na poszczególnych stronach. Dlatego też podręczniki mogą sprawiać wrażenie nieuporządkowanych i chaotycznych. Choć autorki

zapewniają, że w książkach wykorzystano techniki pozwalające uczniom łatwiej i szybciej zapamiętywać nowe treści, brakuje elementów bezpośrednio wdrażających do stosowania strategii uczenia się. Kurs nie zawiera arkuszy lub skali samooceny, które pozwoliłyby uczącym się na ocenę własnych umiejętności bądź skłaniałyby do refleksji nad procesem uczenia się/nauczania. Serii nie wyposażono również w przykładowe testy lub zestawy zadań egzaminacyjnych.

Polski mniej obcy przeznaczony dla poziomu B2 wydrukowano w dużym formacie, na matowym papierze, czytelną czcionką, z zastosowaniem stonowanej kolorystyki. Książka jest lekka, a treści zostały rozmieszczone w sposób uporządkowany i przejrzysty. Struktura jednostek nie jest stała, lecz precyzyjne oznaczenia oraz podział na sekcje wprowadzające zagadnienia gramatyczne czy rozwijające sprawności ułatwiają pracę z książką. Podręcznik zaznajamia uczących się z konwencjami komunikacyjnymi występującymi w języku polskim oraz rozwija poszczególne kompetencje językowe. Kurs w ograniczony sposób umożliwia podejmowanie rozmaitych ról komunikacyjnych i działań językowych, na co wpływają zakładane formy pracy, jak również stosowane techniki nauczania. *Polski mniej obcy* prezentuje także zagadnienia gramatyczne oraz leksykalne, odpowiednie dla zaawansowanego poziomu nauczania, najczęściej przy użyciu tabel lub schematów opatrzonych zwięzłym komentarzem, jednakże ilość ćwiczeń utrwalających nowe struktury może okazać się niewystarczająca. Podręcznik realizuje także funkcję interkulturową, pozwala uczącym się na podejmowanie międzykulturowego dialogu i wymianę doświadczeń. Przekazując aktualne treści o zróżnicowanym poziomie trudności oraz korzystając z autentycznych materiałów, jak np. artykuły prasowe, teksty popularnych piosenek lub wzory dokumentów, zaznajamia uczących się z realiami życia w Polsce. Lekcje poświęcone obchodom Bożego Narodzenia i Wielkanocy wprowadzają uczniów w krąg polskich tradycji i polskiej kultury. Podręcznik zachęca do samodzielnej nauki: jego druga część zawiera materiały wspierające indywidualny proces uczenia się, tj. transkrypcje nagrań, klucz odpowiedzi do ćwiczeń. Dodatkowy materiał do ćwiczeń oraz przykładowy test ułatwiają przygotowanie do egzaminu certyfikatowego. Prezentowana pozycja nie umożliwia uczącym się opanowania strategii uczenia się i nie wdraża do ich stosowania. Brakuje sekcji powtórzeniowych służących utrwaleniu wiadomości bądź arkuszy czy też skali samooceny, sprzyjających refleksji nad przebiegiem procesu uczenia się. Omawiany podręcznik umożliwia lektorom szybkie przygotowanie zajęć, jednak wśród materiałów dodatkowych nie odnajdziemy poradnika metodycznego.

5. Wnioski i ocena podręczników

Analiza podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego, przeprowadzona w oparciu o informacje na temat specyficznych uwarunkowań i potrzeb

seniorów, oraz przedstawione w artykule kryteria ewaluacji wykazały, iż żadna z dostępnych na polskim rynku wydawniczym pozycji nie spełnia wszystkich postawionych założeń. Każdy z podręczników, prócz szeregu niezaprzeczalnych zalet, przejawia także znaczące braki. Wniosek ten nie stanowi jednak zarzutu w stosunku do analizowanych materiałów, gdyż żaden z podręczników nie powstawał z myślą o seniorach. Przeprowadzona analiza miała za zadanie jedynie ocenić wykorzystywane na kursach języka polskiego pozycje pod względem przydatności dla uczących się w wieku senioralnym.

Podlegające ewaluacji podręczniki zasadniczo spełniają funkcję poznawczą, choć jedynie dwa z nich, *Dzień dobry* oraz *Kiedys wrócisz tu...*, realizują tematy bezpośrednio dotyczące osób w wieku późnej dorosłości.

Kryterium koherencji materiałów spełniają najlepiej seria *Hurra!!! Po polsku* wraz z *Polski krok po kroku*. Obudowane różnymi materiałami dodatkowymi (w drugim przypadku dostępnymi także *online*), sprawiają, że zajęcia mogą stać się bardziej atrakcyjne i efektywne, motywować studentów do wyłożonej pracy, sprostać ich indywidualnym potrzebom, jak również wspierać działania nauczycieli.

Zaprezentowane powyżej podręczniki nie wychodzą naprzeciw potrzebom seniorów w kwestii prezentacji materiału i szaty graficznej. W szczególności rozmieszczenie materiału na poszczególnych stronach bądź elastyczna struktura jednostek nie odpowiadają specyficznym potrzebom osób starszych. Na tym polu godne polecenia okazują się jedynie dwie pozycje: *Polski mniej obcy* oraz ponownie *Dzień dobry*.

Większość materiałów poddanych analizie bardzo dobrze wspomaga rozwój językowej kompetencji komunikacyjnej uczących się oraz pozwala na podejmowanie różnych działań językowych, przygotowując uczniów do efektywnego uczestniczenia w codziennej komunikacji, a także osiągnięcia celów językowych i pozajęzykowych.

W kwestii przekazywania treści realio- i kulturoznawczych na uwagę zasługuje w szczególności podręcznik *Cześć, jak się masz?*, który konsekwentnie realizuje program kulturowy, uwzględniając przy tym problematykę wejścia Polski do Unii Europejskiej. Również te z kursów, które operują dużą liczbą autentycznych materiałów i fotografii, a więc *Hurra!!! Po polsku*, *Polski jest cool* oraz *Polski, krok po kroku*, ułatwiają uczącym się poznanie realiów życia w Polsce. Co więcej, zostały one opracowane w taki sposób, by jak najlepiej wspierać autonomię uczących się czy zachęcać do samodzielnych działań.

Niestety, żaden z poddanych analizie podręczników nie ułatwia opanowania strategii uczenia się i komunikowania się w języku polskim oraz nie wdraża bezpośrednio do ich stosowania. Jedynie uwagi zamieszczone w *Cześć, jak się masz?* sygnalizują, że uczący się powinni obserwować siebie i wybierać najbardziej użyteczne dla siebie techniki pracy.

Większość omawianych pozycji (*Cześć, jak się masz?*, *Dzień dobry, Kiedyś wrócisz tu...*, *Polski jest cool*, *Polski mniej obcy*) nie zawiera elementów umożliwiających systematyczne powtarzanie danych partii materiału ani samodzielnej ocenę swoich wiadomości i umiejętności. Żadnej z pozycji nie wyposażono też w arkusze samooceny, które skłaniałyby do głębszej refleksji nad procesem uczenia się.

Duże wsparcie w przygotowaniach do testów biegłości językowej czy egzaminów zapewniają uczącym się te podręczniki, które nie tylko odpowiadają standardom zalecany przez ESOKJ czy Państwową Komisję ds. Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, ale też dysponują przykładowymi zestawami zadań testowych lub arkuszami egzaminacyjnymi. W ich kręgu znalazły się trzy pozycje: *Cześć, jak się masz?*, *Hurra!!! Po polsku* oraz *Polski mniej obcy*.

6. Podsumowanie

Niniejsze rozważania stanowią próbę zwrócenia uwagi na społeczne i edukacyjne potrzeby osób starszych, a także na zjawisko, jakim jest kształtowanie się nowego typu uczącego się – seniora. Przeprowadzone analizy upoważniają zaś do wysunięcia postulatu tworzenia materiałów dydaktycznych w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego, które uwzględniałyby specyficzne uwarunkowania oraz oczekiwania, w szczególności tematyczne, starszych uczących się. Z całą pewnością opracowanie nowego typu podręczników sprawiłoby, że wyzwanie, jakim jest dla seniora nauka języka obcego, miałoby szansę stać się dużo bardziej efektywne, przyjemne i satysfakcjonujące.

BIBLIOGRAFIA

- Abramowska-Kmon, A. i in. 2014. *Portret generacji 50 + w Polsce i w Europie. Wyniki badania zdrowia, starzenia się i przechodzenia na emeryturę w Europie (SHARE)*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Czapiński J., Błędowski P. 2014. *Aktywność społeczna osób starszych w kontekście percepcji Polaków. Diagnoza społeczna 2013. Raport tematyczny*. Warszawa: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie. 2003. Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Fabiś, A., Wawrzyniak, J. K., Chabior, A. 2015. *Ludzka starość. Wybrane zagadnienia gerontologii społecznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Jaroszewska, A. 2010. „Kilka uwag na temat metodologii badań prowadzonych wśród osób w wieku senioralnym”. *Neofilolog*, 34: 253-254.
- Jaroszewska, A. 2013. *Nauczanie języków obcych seniorów w Polsce. Analiza potrzeb i możliwości w aspekcie międzykulturowym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Klimczuk, A. 2012. *Kapitał społeczny ludzi starych na przykładzie mieszkańców miasta Białystok*. Lublin: Wiedza i Edukacja.
- Kic-Drgas, J. 2010. „Senior – (nie)zwykły uczeń w centrum zainteresowania glottodydaktyki”. *Lingwistyka Stosowana. Przegląd*, 3: 197-209.
- Kobylarek, A., Kozak, E. (red.). 2010. *Starość u progu XXI wieku. Uniwersytety Trzeciego Wieku wobec problemów starzejącego się społeczeństwa*. Wrocław: Agencja Wydawnicza „ARGI” s.c.
- Miodunka, W. T. (red.). 2004. *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*. Kraków: Universitas.
- Miodunka, W. T. 2013. „Glottodydaktyka polonistyczna w rozwoju nauczania i badań polszczyzny w latach 1950-2012”. (w) *70 lat współczesnej polszczyzny – zjawiska, procesy, tendencje. Księga jubileuszowa dedykowana profesorowi Janowi Mazurowi*. (red. A. Dunin-Dudkowska, A. Małyska). Lublin: Wydawnictwo UMCS: 681-710.
- Pfeiffer, W. 2001. *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wydawnictwo Wagros.
- Zych, A. 2012. „Globalne starzenie się oraz potrzeby społeczne, kulturalne i edukacyjne ludzi starych – wyzwanie dla uniwersytetów trzeciego wieku”. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2(58): 158-164.

Podręczniki

- Burkat, A., Jasińska, A. 2007. *Hurra!!! Po polsku 2*. Kraków: Prolog.
- Burkat, A., Jasińska, A., Małolepsza, M., Szymkiewicz, A. 2010. *Hurra!!! Po polsku 3*. Kraków: Prolog.
- Janowska, A., Pastuchowa, M. 2008. *Dzień dobry*. Katowice: Ś.C.E.R.
- Lipińska, E., Dąbska, E. G. 2007. *Kiedyś wrócisz tu... cz. I: Gdzie nadwiślański brzeg*. Kraków: Universitas.
- Lipińska, E., Dąbska, E. G. 2008. *Kiedyś wrócisz tu... cz. II: By szukać swoich dróg i gwiazd*. Kraków: Universitas.
- Madeja, A., Morcinek, B. 2007. *Polski mniej obcy*. Katowice: Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”.
- Małolepsza, M., Szymkiewicz, A. 2007. *Hurra!!! Po polsku 1*. Kraków: Prolog.
- Miodunka, W. T. 2006. *Cześć, jak się masz?, cz. I: Spotykamy się w Polsce*. Kraków: Universitas.
- Miodunka, W. T. 2006. *Cześć, jak się masz?, cz. II: Spotkajmy się w Europie*. Kraków: Universitas.
- Piotrowska-Rola, E., Porębska, M. 2012. *Polski jest cool*. Lublin: Wydawnictwo Episteme.
- Stempek, I., Stelmach, A., Dawidek, S., Szymkiewicz, A. 2010. *Polski, krok po kroku A1*. Kraków: Glossa.
- Stempek, I., Stelmach, A., Dawidek, S., Szymkiewicz, A. 2012. *Polski, krok po kroku A2*. Kraków: Glossa.

ANEKS

SIATKA ANALIZY PODRĘCZNIKA

1. KRYTERIUM ADRESATYWNOŚCI

- 1.1. POZIOM
- 1.2. ODBIORCA-UCZEŃ:
- 1.3. ODBIORCA-NAUCZYCIEL:

2. KRYTERIUM KOHERENCJI MATERIAŁÓW:

- 2.1. MATERIAŁY POMOCNICZE:
 - 2.1.1. Rodzaj:
 - 2.1.2. Funkcje:
 - Kompensacyjna:
 - Motywująca:
 - 2.1.3. Uwagi odautorskie:.....

3. KRYTERIUM TYPOGRAFICZNE:

- 3.1. PREZENTACJA TREŚCI:
 - 3.1.1. Rodzaj progresji językowej:
 - 3.1.2. Struktura podręcznika:
 - 3.1.3. Struktura jednostek
 - 3.1.4. Język poleceń:
- 3.2. SZATA GRAFICZNA:
 - 3.2.1 Format:
 - 3.2.2. Oznaczenie i rozmieszczenie materiału:
 - 3.2.3. Rodzaj papieru:
 - 3.2.4. Czcionka:
 - 3.2.5. Kolorystyka:
 - 3.2.6. Waga:
- 3.3. MATERIAŁY AUDIOWIZUALNE:
 - 3.3.1. Rodzaj:
 - 3.3.2. Funkcje:

4. KRYTERIUM MERYTORYCZNE

- 4.1. CELE:
- 4.2. KOMPETENCJE:
 - 4.2.1. Kompetencje lingwistyczne:
 - 4.2.2. Kompetencje socjolingwistyczne:
 - 4.2.3. Kompetencje socjokulturowe:
 - 4.2.4. Kompetencje interkulturowe:
- 4.3. DZIAŁANIA JĘZYKOWE:

4.4. TREŚCI NAUCZANIA:

4.5. STRATEGIE:

4.6. ZAGADNIENIA KULTUROWE:

5. KRYTERIUM METODYCZNE

5.1. METODA NAUCZANIA:

5.2. TECHNIKI NAUCZANIA I FORMY PRACY:

5.3. ROZWIJANIE AUTONOMII:

5.4. EWALUACJA:

5.5. PRZYGOTOWANIE DO EGZAMINU:

TABLE OF CONTENTS

INTRODUCTION: Dorota Werbińska, Adriana Biedroń	5
--	---

ARTICLES

1. Hanna Komorowska – <i>Language and identity. First, second and foreign language and success at school</i>	7
2. Monika Janicka – <i>The student with special educational needs in the primary language classroom – the role of the teacher and school environment in effecting inclusion</i>	25
3. Radosław Kucharczyk – <i>The role of the social context and individual factors in the development of multilingual competence in Polish junior high school students</i>	43
4. Melanie Ellis – <i>Inside a rural lower secondary school in Poland: factors affecting learner achievement in English</i>	61
5. Małgorzata Spychała-Wawrzyniak – <i>The gifted student and participation in Foreign Language Olympics</i>	79
6. Beata Karpeta-Peć – <i>Individualisation of teaching and learning processes – open forms of work at lower secondary school and in academic study (action research)</i>	95
7. Mariusz Kruk, Joanna Zawodniak – <i>Boredom in practical English language classes</i>	115
8. Mariola Fiema, Iwona Janowska – <i>Analysis of selected Polish as a foreign language course books in the context of the education of seniors</i>	133

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 akceptuję 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 2017 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 przesać 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>