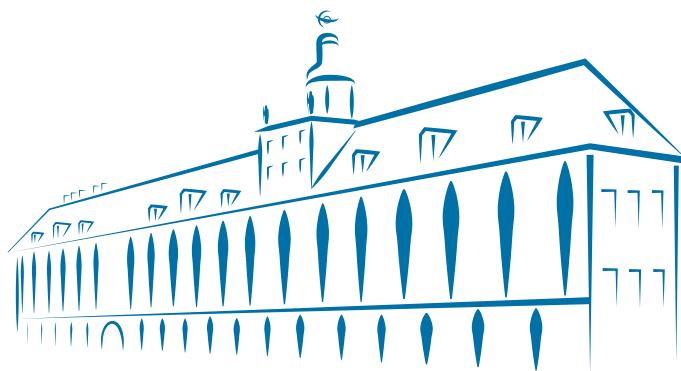


Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych

Specyficzne potrzeby studentów szkół wyższych a nauczanie języków obcych

TOM I

Nowe doświadczenia i wyzwania



pod redakcją
Małgorzaty Jedynak

Seria
Nauczanie języków obcych na uczelni wyższej

Wrocław 2017



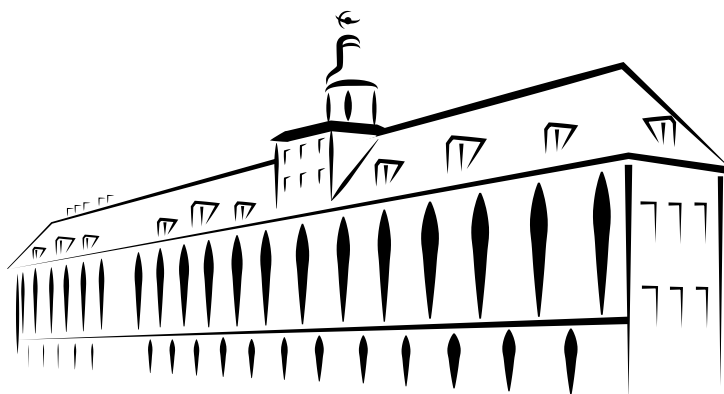
Uniwersytet
Wrocławski

Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych

Specyficzne potrzeby studentów szkół wyższych a nauczanie języków obcych

TOM I

Nowe doświadczenia i wyzwania



pod redakcją
Małgorzaty Jedynak

Seria
Nauczanie języków obcych na uczelni wyższej

Wrocław 2017

Skład i projekt okładki
Izabela Bojarska

grafiki
Iga Brzezińska

Korekta językowa (polski)
Izabela Bojarska
Hanna Szelachowska

Korekta językowa (angielski)
Ewa Jankowska

Recenzenci:

prof. dr hab. Marek Bojarski
dr hab. Zofia Chłopek
dr hab. Krystyna Drożdżał-Szelest
dr hab. Anna Jaroszevska
prof. dr hab. Katarzyna Karpińska-Szaj
dr Jolanta Knieja
dr Małgorzata Szulc-Kurpaska
dr hab. Hadrian Lankiewicz
dr Olga Majchrzak
dr hab. Krystyna Miłułka
dr hab. Zbigniew Możejko
dr hab. Liliana Piasecka
dr hab. Ewa Piechurska-Kuciel
dr hab. Joanna Rokita-Jaśków
dr Małgorzata Spychała-Wawrzyniak
dr Agnieszka Strzałka
dr Marcin Walczyński
dr Dorota Werbińska
prof. dr hab. Halina Widła
prof. dr hab. Maria Wysocka

Prawa autorskie: Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych Uniwersytetu Wrocławskiego

ISBN 978-83-944413-8-8

Druk: Beta Druk, ul. Tęczowa 84, 53-603 Wrocław

Nakład: 50 egzemplarzy (publikacja również dostępna na stronie www.spnjo.uni.wroc.pl)

Spis treści

ROZDZIAŁ 1

PROFIL STUDENTA NA LEKTORATACH JĘZYKA OBCEGO

Student uzdolniony językowo – wyzwanie i nadzieja dla lektorów 7

Anna Michońska-Stadnik

How to Integrate the Practical English Syllabus
with English beyond the Classroom 15

Izabela Batyra

Zależności między osobowością uczestnika lektoratu i strategiami uczenia się
języka angielskiego - wnioski z badania jakościowego 31

Jakub Przybył

Nowy profil studenta filologii romańskiej a jego specyficzne potrzeby.
Kilka słów o treningu strategicznym 43

Radosław Kucharczyk

Refleksja i samoocena w doświadczeniu i poglądach studentów uczących się
języków obcych 57

Magdalena Urbaniak

Cyfrowi tubylcy i pokolenie Google na lektoratach języka obcego 71

Małgorzata Jedynak

ROZDZIAŁ 2

STUDENCI OBCOKRAJOWCY NA LEKTORATACH JĘZYKA OBCEGO

Studenci obcokrajowcy na zajęciach językowych – wyzwania i propozycje
zadań rozwijających kompetencję interkulturową 80

Anna Piotrowska

Możliwości uwzględniania specyficznych potrzeb studentów obcokrajowców
w nauczaniu języka specjalistycznego Business English 89

Ewa Pobierzyn

ROZDZIAŁ 3

NOWE TECHNOLOGIE W NAUCZANIU JĘZYKA OBCEGO NA LEKTORATACH

E-learning: a Contemporary Tool in Teaching English Grammar 102

Dorota Juźwin

Teaching English Vocabulary with the Use of New Technologies versus
Traditional Tools in a Foreign Language Course in Higher Education 116

Małgorzata Łuszcz

Szukam i myślę, więc jestem – WebQuest na lektoracie języka obcego 125

Anna Czura

B-learning na lektoracie języka włoskiego
– wady i zalety pracy z platformą Moodle 134

Magdalena Jeżewska

Od Redakcji

Oddaję do rąk Czytelników monografię poświęconą specyficznym potrzebom studentów na lektoratach. Tytuł monografii Specyficzne potrzeby studentów szkół wyższych a nauczanie języków obcych nawiązuje do I Ogólnopolskiej Konferencji Dydaktyczno-Naukowej, którą zorganizowało Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych Uniwersytetu Wrocławskiego w dniach od 15 do 17 września 2016 r.

W ostatnich latach doświadczyliśmy wielu zmian w przestrzeni edukacyjnej. Dynamika tych zmian jest tak duża, że lektorzy mogą z łatwością dojrzeć różnice pomiędzy obecną rzeczywistością edukacyjną, a tą sprzed kilku lat. Przede wszystkim zmienił się profil studenta na lektoratach języka obcego. Współczesny student to cyfrowy tubylec reprezentujący pokolenie millennials, który nie potrafi funkcjonować bez nowych technologii. Typowy millennial ceni nie tyle zasób wiedzy lektora, którą przecież z łatwością może również zdobyć w Internecie, ale sposób, w jaki lektor podaje mu wiedzę. Przed lektorami stoi zatem wielkie wyzwanie: musi znaleźć podejście i narzędzia, aby student zweryfikował swoją wiedzę lub został naprowadzony na pewne rozwiązania. A ponieważ współczesny student charakteryzuje się dużym poziomem niezależności działania w kierunku zadań, które go interesują, lektor musi odkryć jak zapewnić mu autonomię na zajęciach językowych i jaka tematyka zajęć będzie dla niego najbardziej odpowiednia.

Współczesny student chce mieć swobodę w nauce języka obcego, a to zapewniają mu podejście oparte na rozwiązywaniu problemów i zadań z wykorzystaniem e-learningu, WebQuest, czy B-learningu. Współczesny student jest również jednostką bardzo pragmatyczną, chce uczyć się języka specjalistycznego, który może przydać się mu w pracy zawodowej. To wymaga od lektorów zmiany myślenia na temat ich roli na zajęciach językowych. Tradycyjna rola nauczyciela przekazującego wiedzę musi ustąpić nowej roli – mentora i tutora. Powszechnym złudzeniem nauczycieli XXI wieku jest wiara w to, że pokolenie millennials dopasuje się do ich ram myślenia. Nic bardziej mylnego. Niż demograficzny spowodował, że to uczelnie, w tym lektorzy języków obcych, muszą zabiegać o studenta i wyjść naprzeciw ich specyficznym potrzebom.

Artykuły wybrane do niniejszej monografii świadczą o bardzo dobrym rozeznaniu ich Autorów w specyficznych potrzebach studentów na lektoratach i światowych tendencjach współczesnej glottodydaktyki. Oprócz teoretycznych rozważań zawierają one również wiele praktycznych wskazówek dla lektorów języków obcych. Artykuły zdecydowałam się uporządkować do dwóch tomów. Pierwszy z nich zawiera podtytuł Nowe doświadczenia i wyzwania. Ta część obejmuje trzy grupy tematyczne 1) *Profil studenta na lektoratach języka obcego*, 2) *Studenci obcokrajowcy na lektoratach języka obcego* oraz 3) *Nowe technologie w nauczaniu języka obcego na lektoratach*. Tom drugi z podtytułem Praktyczne narzędzia odzwierciedla dwie grupy tematyczne: 1) *Język specjalistyczny na lektoratach języka obcego*, 2) *Podejścia, metody, narzędzia i regulacje prawne wykorzystywane w nauczaniu języka obcego na lektoratach*.

Jako redaktor tomu pierwszego i drugiego dziękuję wszystkim recenzentom za wnikliwe przeczytanie tekstów i przygotowanie recenzji. Mam nadzieję, że teksty zamieszczone w tej monografii przyczynią się do lepszego zrozumienia potrzeb studentów na lektoratach języka obcego. Życzę Państwu przyjemnej lektury.

Małgorzata Jedynak

Sprawozdanie z konferencji dydaktyczno-naukowej „Specyficzne potrzeby studentów szkół wyższych a nauczanie języków obcych: kierunki rozwoju, nowe wyzwania, rekomendacje” zorganizowanej w Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych Uniwersytetu Wrocławskiego we wrześniu 2016 r.

Tematem przewodnim I Ogólnopolskiej Konferencji Dydaktyczno-Naukowej, którą zorganizowało Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych Uniwersytetu Wrocławskiego były potrzeby studentów. Konferencja miała miejsce w dniach od 15 do 17 września 2016 r., i odbyła się pod patronatem Jego Magnificencji Rektora Uniwersytetu Wrocławskiego. Patronat honorowy nad konferencją objęły Polskie Towarzystwo Neofilologiczne oraz Stowarzyszenie Akademickich Ośrodków Nauczania Języków Obcych. Przewodniczącą Konferencji była mgr Aleksandra Matkowska, Komitetu Naukowego prof. dr hab. Anna Michońska-Stadnik, a Komitetu Organizacyjnego mgr Izabela Bojarska. W konferencji wzięło udział około 300 nauczycieli akademickich z uniwersytetów, politechnik, szkół wyższych oraz akademii. Uczestnicy reprezentowali 47 polskich uczelni wyższych i 3 zagraniczne.

Podczas uroczystego otwarcia w Oratorium Marianum, Jego Magnificencja Rektor Adam Jezierski powitał uczestników konferencji i uświetnił uroczystość osobistym wykonaniem koncertem organowym. Wykład inauguracyjny zatytułowany „Polsko-innojęzyczne kontakty i relacje – historia i współczesność” wygłosił prof. dr hab. Jan Miodek. Wykłady plenarne wygłosili: prof. dr hab. Anna Michońska-Stadnik na temat studenta uzdolnionego, prof. dr hab. Teresa Siek-Piskozub na temat ewolucji podejścia do nauczania języka dla celów specjalistycznych, prof. dr hab. Mirosław Pawlak o propozycjach rozwiązań i wyzwaniach w nauczaniu języka dla celów specjalistycznych, dr hab. Przemysław Gębał, prof. UW na temat kierunków rozwoju nauczania języków dla celów specjalistycznych oraz dr Małgorzata Jedynak o neurodydaktyce i uczeniu przyjaznemu mózgowi. Pan dr Julian Jezioro wygłosił wykład szkoleniowy o dozwolonym użytku utworów w akademickim nauczaniu języków obcych w świetle prawa autorskiego.

Ze względu na wieloaspektowy charakter tematu konferencji, dyskusje były prowadzone w ośmiu sekcjach tematycznych: potrzeby studentów, język specjalistyczny, język akademicki, interkulturowość, wielojęzyczność, techniki nauczania, nowe technologie, oraz rola lektora. Program obejmował 58 prezentacji oraz 14 warsztatów. Najciekawsze wątki w dyskusji konferencji obejmowały m.in. korzystanie z aplikacji internetowych, wykorzystanie tutoringu, zastosowanie grywalizacji, rozwój kompetencji interkulturowej, kształtowanie umiejętności akademickich i specjalistycznych, oraz specyfikę pracy ze studentem niepełnosprawnym. Warsztaty dotyczyły takich zagadnień jak: wykorzystanie korpusów w nauczaniu języków obcych, użycie platform i narzędzi internetowych, adaptację materiałów do potrzeb studentów, czy zastosowanie elementu zabawy na zajęciach językowych.

Konferencji towarzyszyły również dodatkowe imprezy, m.in. zwiedzanie Wrocławia, spacer po Wrocławiu nocą oraz uroczysty bankiet otwarty przez Pana Prorektora ds. Nauczania prof. dr hab. Ryszarda Cacha. Podczas bankietu odbył się koncert jazzowo-bluesowy wrocławskiego trębacza Tadeusza Nestorowicza przy akompaniamencie Romana Sonnenberga na instrumencie klawiszowym. Występowali też mali mistrzowie muzyki: duet skrzypcowy Barbara Kłopocka i Agnieszka Cieślak, który wykonał fragment utworu z muzyki do filmu pt. „Amelia” oraz duet skrzypcowo-akordeonowy Michała i Mikołaja Krzywieckich, który zagrał fragment utworu z filmu „Hobbit”.

Konferencja jak i wszystkie wydarzenia towarzyszące sprzyjały nawiązaniu kontaktów, wymianie myśli i doświadczeń. Stworzyło to forum do dyskusji na tematy związane z dydaktyką i metodyką nauczania języków obcych w szkolnictwie wyższym.

Ewa Jankowska, Hanna Szelachowska

ROZDZIAŁ 1

PROFIL STUDENTA NA LEKTORATACH JĘZYKA OBCEGO

Anna Michońska-Stadnik
Instytut Filologii Angielskiej
Uniwersytet Wrocławski

Student uzdolniony językowo – wyzwanie i nadzieja dla lektorów

Streszczenie

Studenci szczególnie uzdolnieni językowo stanowią obecnie coraz bardziej zauważalną grupę uczących się. Posługują się płynnie kilkoma językami obcymi, mają bogaty zasób słownictwa, nierzadko specjalistycznego. Można zaobserwować ich odrębne zachowania w grupie, co często powoduje trudności z właściwym zaplanowaniem zajęć lektoratowych, a także problematyczne relacje pomiędzy uczestnikami.

W artykule przedstawie trzy główne grupy zagadnień. Pierwsza z nich to charakterystyka dobrego ucznia języka z punktu widzenia specjalistów dawnych i współczesnych. Okazuje się, że dobrzy uczniowie starają się jak najszybciej osiągnąć cel komunikacyjny, nie zaniedbując jednak monitorowania wypowiedzi pod względem jej poprawności. Kolejna grupa zagadnień to weryfikacja uzdolnień poprzez testy predyspozycji językowych, których przykłady chcę w artykule przedstawić i omówić. Na zakończenie zaproponowane zostaną sposoby postępowania na zajęciach z uczniami o szczególnych predyspozycjach językowych. Między innymi, należy uwzględniać ich doświadczenia w uczeniu się oraz strategie przez nich używane, aby inni studenci mogli również je wykorzystać.

Słowa kluczowe: dobry uczeń języka obcego, student uzdolniony językowo, testy predyspozycji językowych, nauczanie z wykorzystaniem doświadczenia, samo-ukierunkowanie, transformacja

Students with Language Aptitude - Challenges for Tertiary Language Teachers Summary

A growing interest in the quality of foreign language learning process in specially gifted students has been observed for the last forty years. Gifted learners appear to make use of several languages quite efficiently; they also possess rich vocabulary, frequently connected with the area of their professional interest. As their level of foreign language is significantly higher than that of the other group members, they may often be bored, which creates additional challenges for their teachers and tensions within the group.

This article will focus on three areas connected with teaching foreign languages to gifted students at university level. The first area comprises characteristic features of good language learners as formulated by former and contemporary researchers. It appears that good language learners concentrate primarily on reaching communicative competence in a foreign language, not ignoring, however, language accuracy. The second area focuses on defining and measuring language aptitude. Carroll and Sapon's interpretation of that construct will be presented, to be followed by Polish attempts to create valid and reliable aptitude tests, with a few examples of test items. The paper closes with a few suggestions for academic language teachers on how to treat gifted students during regular language courses. One of the most important suggestions is to make use of their experience in language learning and their employment of language learning strategies to help other, perhaps less gifted students, to achieve success.

Key words: good language learner, language gifted student, language aptitude tests, experiential learning, self-direction, transformation

Wstęp

Celem artykułu jest po pierwsze – przedstawienie charakterystyki osób szczególnie uzdolnionych językowo na podstawie rezultatów badań empirycznych; po drugie – zaproponowanie sposobów postępowania z takimi studentami podczas lektoratów. Aby te cele zrealizować, na wstępie przedstawimy wczesne badania nad sylwetką dobrego ucznia języka obcego, a następnie zdefiniowane zostanie pojęcie uzdolnień językowych oraz sposoby ich pomiaru. W kolejnej części zaprezentujemy bardziej współczesne badania nad charakterystyką osób uzdolnionych językowo. Końcowy fragment artykułu będzie zawierał propozycje sposobów postępowania na zajęciach językowych z uczniami szczególnie uzdolnionymi.

1. Wczesne badania nad charakterystyką dobrego ucznia

Zainteresowanie sylwetką dobrego ucznia obserwujemy już od lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku. W roku 1975 ukazały się w USA i Kanadzie dwa znaczące artykuły na ten temat: „What the good language learner can teach us? [Czego może nas nauczyć dobry uczeń języka?] autorstwa Joan Rubin oraz „What can we learn from the good language learner?” [Czego możemy się nauczyć od dobrego ucznia języka?] Hansa Sterna. Dotyczyły one nauczania i uczenia się języka drugiego, a nie obcego, jednak większość cech charakteryzujących dobrych uczniów może mieć takie samo znaczenie w obu kontekstach edukacyjnych. Zgodnie z rezultatami badania Rubin dobrzy uczniowie wyróżniają się następującymi cechami:

- chętnie odgadują znaczenia słów i zwrotów i starają się robić to jak najdokładniej,
- najważniejsze dla nich jest osiągnięcie celu komunikacyjnego i bardzo się o to starają,
- nie mają zahamowań przed podejmowaniem ryzyka; nic się nie stanie, jeśli przez chwilę będą zachowywali się lub wyglądali śmiesznie, aby osiągnąć cel komunikacyjny,
- nie boją się popełniać błędów; wiedzą, że błędy są nieuniknione, aby nauczyć się efektywnie porozumiewać w języku obcym,
- oprócz zwracania uwagi na efektywność porozumiewania się, dobrzy uczniowie będą także dbali o poprawność językową wypowiedzi,
- poszukują regularności w języku, czyli stawiają i weryfikują hipotezy na temat jego funkcjonowania,
- bezustannie ćwiczą język,
- monitorują i kontrolują wypowiedzi swoje i innych, potrafią uczyć się na błędach.

Z kolei Stern wyróżnił w swoim badaniu zestaw nieco innych cech charakteryzujących dobrego ucznia:

- umiejętność planowania wypowiedzi,
- aktywność,
- empatia, rozumiana tu jako tolerancyjny stosunek do różnic językowych i kulturowych,
- umiejętność jak najlepszego wykorzystania własnych zasobów językowych,
- korzystanie z każdej nadarzającej się okazji, aby ćwiczyć język,
- instynkt językowy, co się wiąże z umiejętnością prawidłowego odgadywania znaczeń z kontekstu,
- chęć eksperymentowania z językiem,

- ćwiczenie i powtarzanie,
- starania o jak najszybsze osiągnięcie jak największej efektywności porozumiewania się,
- monitorowanie wypowiedzi,
- myślenie w języku obcym.

W roku 1978 Neil Naiman i jego współpracownicy opublikowali książkę pt. „The Good Language Learner”.¹ Przedstawioną w niej charakterystykę dobrego ucznia można streścić w pięciu punktach:

- aktywne podejście do zadań językowych,
- realizacja języka jako systemu, czyli poszukiwanie zasad i reguł, ale także
- realizacja języka jako sposobu komunikacji,
- panowanie nad uwarunkowaniami emocjonalnymi procesu nabywania języka,
- monitorowanie produkcji językowej.

Wszystkie trzy wczesne charakterystyki podkreślały aktywność dobrego ucznia, realizowanie języka jako sposobu komunikacji oraz monitorowanie wypowiedzi pod względem jej poprawności. Wydaje się więc, że współczesne tendencje do bagatelizowania znaczenia poprawności wypowiedzi i do koncentrowania się wyłącznie na płynności nie mają racji bytu.

2. Uzdolnienia/predyspozycje językowe i sposoby ich weryfikacji

Można pokusić się o podsumowanie, iż zgodnie z przedstawionymi rezultatami badań dobry uczeń to uczeń uzdolniony językowo. Jednakże, w potocznym rozumieniu tych terminów, dobrym uczniem może być również ten, który podejmuje starania, aby jak najlepiej nauczyć się języka, chociaż nie zawsze są one równoznaczne ze szczególnymi uzdolnieniami w tym kierunku. W kwestii uzdolnień i ich zdefiniowania badania specjalistów trwają od dziesiątków lat. Już w roku 1959 John Carroll i Stanley Sapon określili cztery podstawowe predyspozycje językowe. Są to:

- 1/ Umiejętność kodowania fonetycznego, czyli rozróżniania i produkowania dźwięków języka obcego;
- 2/ Wrażliwość gramatyczna, czyli intuicyjne i poprawne rozumienie i formułowanie reguł;
- 3/ Umiejętność indukcyjnego uczenia się, czyli formułowanie reguł na podstawie przykładów użycia języka;
- 4/ Zdolność efektywnego zapamiętywania.

W tym samym roku została zakończona praca Carrolla i Sapona nad testem uzdolnień językowych (MLAT – Modern Language Aptitude Test), który oryginalnie miał na celu pomóc armii USA w znalezieniu i wytrenowaniu osób z łatwością uczących się języków obcych. Test MLAT zawierał zadania językowe dostosowane do wymagań osób dorosłych.

W celu sprawdzenia predyspozycji językowych młodszych uczniów przygotowany został test PLAB (Pimsleur Language Aptitude Battery). Paul Pimsleur i jego współpracownicy w latach 1958 – 1966 (Pimsleur, Reed i Stansfield, 2004) pracowali nad określeniem czynników, które mogą mieć wpływ na predyspozycje językowe i wyróżnili ich siedem: inteligencja (w szczególności inteligencja werbalna), umiejętność wypowiadania się, rozróżnienie wysokości głosu, wielojęzyczność, sposoby uczenia się, motywacja i postawy oraz cechy osobowości. Na tej podstawie powstał test PLAB, który wszystkie te czynniki uwzględniał.

¹ Pozycja ta została wznowiona w 1996 roku w wydawnictwie Multilingual Matters.

MLAT, chociaż nie jest testem nowym, wciąż jest najpopularniejszy i konsekwentnie modernizowany. Istnieją też polskie próby modyfikacji testu i dostosowania go do naszych warunków. Niektórzy specjaliści, np. Kuliniak (2013), konstruowali własne narzędzia sprawdzania predyspozycji językowych uczniów. Pojawiają się także, np. w Internecie, liczne testy uzdolnień językowych dla kandydatów do gimnazjum i liceum. Poniżej znajduje się kilka przykładów zadań z takiego testu, aby pokazać czytelnikowi sposoby sprawdzania tych predyspozycji (<https://lobrzozow.edupage.org>).

Zadanie 1 (5 pkt.)

Do każdego z wyrazów dobierz jeden (z czterech podanych), który najlepiej oddaje jego znaczenie (synonim). Zakreśl prawidłową odpowiedź.

1. konwencja

- | | | | |
|----------|--------------|------------|----------|
| a) umowa | b) spotkanie | c) krytyka | d) zbiór |
|----------|--------------|------------|----------|

2. wytworny

- | | | | |
|-----------|-------------|--------------|----------|
| a) dziwny | b) wrażliwy | c) elegancki | d) drogi |
|-----------|-------------|--------------|----------|

3. urzekać

- | | | | |
|--------------|-----------|---------------|--------------|
| a) zachwycać | b) dziwić | c) denerwować | d) opowiadać |
|--------------|-----------|---------------|--------------|

4. koncept

- | | | | |
|----------|-----------|-----------|-----------------|
| a) uwaga | b) śmiech | c) pomysł | d) inteligencja |
|----------|-----------|-----------|-----------------|

5. znikomy

- | | | | |
|--------------|-----------|--------------|----------|
| a) znikający | b) wielki | c) niewielki | d) znany |
|--------------|-----------|--------------|----------|

Zadanie III (5 pkt.)

W każdej linii zakreśl wyraz, który nie pasuje do pozostałych pod względem gramatycznym.

- | | | | |
|---------------|---------|----------|-----------------------|
| 1. blado | wesoło | pięcioro | nieznacznie |
| 2. gorszy | powolny | weselszy | bardziej interesujący |
| 3. powiedział | nauczy | opowie | zaśpiewa |
| 4. znalazł | widział | mówił | zobaczy |
| 5. stół | obraz | krzesło | drzwi |

Zadanie VI (5 pkt.)

W poniższych wyrazach podkreśl te samogłoski, na które pada akcent wyrazowy.

1. POLITECHNIKA
2. ZROBILIŚMY
3. CZYTALIBYŚCIE
4. ETYKA
5. USŁYSZELIŚCIE

Większość zadań w tego rodzaju testach dotyczy umiejętności rozróżniania cech języka ojczystego, a szczególnie regularności gramatycznych i fonologicznych. Pojawiają się również pytania testowe w językach obcych, najczęściej tych mało znanych, albo wręcz w językach sztucznie skonstruowanych na potrzeby danego testu.

W dziedzinie sprawdzania predyspozycji językowych na gruncie polskim nie sposób pominąć prac Jacka Rysiewicza z UAM w Poznaniu, który opracował dwie dość popularne wersje testu (2014). Pierwsza z nich to test uzdolnień do nauki języków obcych (TUNJO) dla dorosłych, a druga to test uzdolnień językowych dla dzieci powyżej 12 roku życia. Oba testy były wielokrotnie sprawdzane pod względem ich trafności oraz rzetelności.

Jeszcze inną próbą sprawdzania uzdolnień językowych są testy LLAMA Paula Meary (2005). Testy te składają się z pięciu części i każda z nich jest oceniana osobno. Po skopiowaniu określonej części na własny komputer lub urządzenie mobilne i po rozwiązaniu testu, wynik otrzymuje się automatycznie, z odpowiednim komentarzem. Wydawca testu opublikował także podręcznik użytkownika, dostępny na stronie internetowej.

3. Wybrane współczesne badania dotyczące uczniów/studentów szczególnie uzdolnionych językowo

Jak będziemy mogli zauważyć, najnowsze charakterystyki osób szczególnie uzdolnionych językowo nie odbiegają zbyt wiele od wcześniejszych opisów dobrych uczniów. Na przykład Hilary Lowe (2012) wymienia cały szereg cech takich uczniów. Przede wszystkim są oni zainteresowani językiem i otwarci na inne kultury, a także empatyczni. Są również ciekawi tego, jak działa język i zainteresowani jego formami dla samej satysfakcji poznania. Możemy tu powiedzieć, że charakteryzuje ich motywacja wewnętrzna, a nie wyłącznie zewnętrzna. Uczniowie uzdolnieni intuicyjnie rozpoznają reguły gramatyczne i funkcje słów w zdaniach, domyślają się znaczenia tekstu, nawet jeśli nie znają wszystkich wyrazów. W zakresie wymowy posiadają umiejętność rozróżniania dźwięków oraz ich zapamiętywania i poprawnego produkowania. Uzdolnieni uczniowie myślą elastycznie, mają dobrą pamięć i łatwość myślenia indukcyjnego. Efektywnie korzystają ze znajomości innych języków, aby nauczyć się kolejnego, korzystają ze strategii uczenia się i strategii komunikacyjnych. Starają się, aby ich wypowiedzi były nie tylko płynne językowo, ale także poprawne; charakteryzuje ich niezależność, umiejętność koncentracji, upór i chęć podejmowania ryzyka. Na koniec Lowe stwierdza, że uczniowie utalentowani językowo muszą przede wszystkim znakomicie znać własny język ojczysty.

Kolejny współczesny specjalista, Dawid Sousa (2003, str. 17), wymienia cztery następujące grupy cech ucznia uzdolnionego:

- wyobraźnia, zorganizowanie, elegancja wyrażania się;
- znajomość zagadnień związanych z kulturą danego języka;
- świadomość istnienia i funkcjonowania struktur języka obcego, które są różne od języka ojczystego;
- umiejętność mówienia i pisania zarówno o rzeczach konkretnych jak i abstrakcyjnych.

Nie można nie wspomnieć tutaj o fundacji Boba Davidsona, który założył szkołę dla uczniów szczególnie uzdolnionych w Reno w Nowadzie, USA. Podaje on wskazówki² jak rozpoznać uzdolnionego studenta, które są przede wszystkim potrzebne dla rodziców. Wskazówki te dotyczą wszystkich dziedzin, nie tylko uczenia się języka obcego. Otóż

² www.davidsongifted.org

uczeń uzdolniony potrzebuje ciągłej stymulacji intelektualnej, potrafi nauczyć się wszystkiego bardzo szybko i sprawnie przetwarzać nawet bardzo złożone informacje. Cechuje go głębia analityczna, która czasami może nawet być zaskakująca, ciekawość, tendencja do zadawania licznych pytań, aby pewnych rzeczy dowiedzieć się natychmiast. Uzdolniony uczeń myśli precyzyjnie i w podobny sposób odpowiada na pytania. Nie chce koncentrować się na zadaniach trywialnych i nie wymagających wysiłku intelektualnego; preferuje całościową, a nie linearną, prezentację informacji.

W Polsce badania nad cechami charakterystycznymi uczniów uzdolnionych językowo prowadziła, między innymi Adriana Biedroń. Wśród cech uczniów szczególnie predysponowanych do nauki języka wyróżniła ich zdolności analityczne, wysoką umiejętność zapamiętywania i percepcji oraz zdolność znacznej koncentracji uwagi. Według Biedroń (2012) wszystkie wymienione umiejętności są uzależnione od pojemności pamięci roboczej (ang. *working memory*), a w szczególności od jej dwóch składników: pętli fonologicznej (wymowa słów) oraz centralnego elementu wykonawczego (ang. *central executive*), który jest odpowiedzialny za koncentrację uwagi i jej celowe nakierowanie na określoną informację.

Podsumowując współczesne rozważania nad cechami charakterystycznymi ucznia uzdolnionego językowo możemy stwierdzić, że jest on zainteresowany językiem i kulturą z nim związaną, postrzega wzorce językowe i tworzy z ich pomocą prawidłowe reguły jego funkcjonowania, lubi stawiać hipotezy dotyczące funkcjonowania języka, a następnie je weryfikować w praktycznym użyciu, szuka okazji do używania języka, który będzie się rozwijał szybciej niż u innych uczniów. Uczeń uzdolniony posiada również intuicję językową, szybko opanowuje zasady współpracy na lekcjach języka i jest zwykle liderem w grupie, stara się mówić płynnie, ale także poprawnie, z prawidłową wymową, ma znakomitą pamięć roboczą, co się wiąże z umiejętnością koncentracji uwagi.

4. Postępowanie na zajęciach ze studentem szczególnie uzdolnionym językowo – propozycje

Trzy propozycje przedstawione poniżej nie wymagają od nauczyciela izolowania uczniów uzdolnionych od pozostałych członków grupy. Wręcz przeciwnie-taki uczeń może być znaczną pomocą dla lektora w trakcie wykonywania zadań grupowych lub prac projektowych. Poza tym może stanowić przykład dobrych praktyk w wykorzystywaniu strategii uczenia się i strategii komunikacyjnych.

Jeremy Page (2010) sugeruje przede wszystkim nawiązanie relacji akademickiej z uzdolnionym studentem. Student taki będzie oczekiwał od nauczyciela wyzwań intelektualnych, a więc zadań ambitnych, wymagających działań nie rutynowych, wykraczających poza standardy przewidziane programem zajęć. Właściwym rozwiązaniem mogłoby być w tym przypadku zainteresowanie studenta szeroko pojętą kulturą, historią i obyczajami kraju, którego języka się uczy. Nie bez znaczenia wydaje się także wprowadzenie do programu nauczania zajęć opcyjnych, polegających na instrukcji z szerokim wykorzystaniem strategii uczenia się. Zajęcia takie miałyby na celu uświadomienie studentowi potrzeby ciągłego doskonalenia języka i mogły by go przygotować do dalszego rozwijania umiejętności językowych samodzielnie, już po zakończeniu edukacji formalnej. Rozsądne wydaje się także umożliwienie zdolnemu studentowi wcześniejszego zaliczania poszczególnych poziomów kursów językowych i zdawania egzaminów.

Podobnie praktyczne podejście proponuje Mirosław Pawlak (2011). Sugeruje on

lektorom, aby wykorzystali uzdolnionych studentów do przygotowania dodatkowych materiałów na zajęcia, a także zróżnicowanie zadań domowych i prac projektowych tak, aby studenci z większymi predyspozycjami językowymi mogli lepiej spożytkować swój potencjał. Można także proponować wykonywanie bardziej ambitnych zadań podczas samych zajęć lektoratu. Uzdolnieni studenci powinni być zachęceni do kontaktu z językiem poza uczelnią, np. do oglądania filmów w oryginalnej wersji językowej, słuchania audiobooków, wyszukiwania materiałów obcojęzycznych w Internecie. Nie bez znaczenia jest także wykorzystywanie alternatywnych sposobów uczenia się, np. e-learningu czy tzw. nauczania skoordynowanego (ang. *blended learning*), które polega na częściowym realizowaniu programu kursu na platformie cyfrowej.

Kolejne propozycje zostały oparte na rozwiązaniach przedstawionych przez Stacey Johnson (2015) w jej książce *Adult learning in the language classroom*. Pozycja dotyczy przede wszystkim nauczania osób dorosłych, ale wiele zaproponowanych w niej rozwiązań może być przydatnych do postępowania ze studentem uzdolnionym językowo. Johnson podkreśla wielokrotnie, że dorośli uczą się inaczej niż dzieci i młodzież, ponieważ posiadają znacznie bogatszą wiedzę o otaczającym świecie i bardziej rozsądnie patrzą na rzeczywistość. W związku z tym, nauczanie dorosłych, ale także, moim zdaniem, uczniów zdolnych, powinno opierać się na wykorzystaniu ich doświadczenia, umiejętności samokierowania, czyli autonomii, oraz procesu transformacji.

Wykorzystanie doświadczenia w celach edukacyjnych było już wcześniej, nawet na początku XX wieku, sugerowane przez takie autorytety jak John Dewey (1938) i Dawid Kolb (1984). Cykl edukacyjny rozpoczyna się od przeglądu własnych doświadczeń, zwłaszcza tych związanych z uczeniem się języka obcego, co powinno pobudzić do refleksji nad stylem uczenia się oraz nad ewentualnym usprawnieniem tego procesu. W następnej kolejności należy nawiązać kontakt z innymi uczącymi się i spróbować wykorzystać ich doświadczenia. W końcu następuje wyciąganie wniosków i ustalanie znaczenia doświadczeń własnych i cudzych dla całości procesu uczenia się języka.

W obszarze samokierowania, czyli autonomii studenci podejmują szereg samodzielnych decyzji dotyczących, np. kontynuowania, przerwania nauki bądź rozpoczęcia nauki innego języka obcego. Uczniowie autonomiczni zdają sobie sprawę z użyteczności znajomości języka, ale także uczą się go dla własnej satysfakcji. Potrafią określić osobiste cele, które chcą osiągnąć w trakcie nauki, a wykładowca powinien im to ułatwić. Wreszcie uczniowie autonomiczni potrafią monitorować i oceniać własne postępy.

Na szczególną uwagę w kształceniu studentów uzdolnionych językowo zasługuje traktowanie uczenia się języka jako procesu transformacji (Johnson, 2015). Każdy dorosły student posiada pewne subiektywne teorie, opinie i postawy wobec języka, jego uczenia się, nauczania oraz kultury i rodzimych użytkowników. W trakcie procesu nabywania języka teorie te są weryfikowane i interpretowane na nowo. Może to powodować konflikty wewnętrzne pomiędzy poprzednio przyswojonymi wartościami a tymi nabywanymi aktualnie. Wykładowca nierzadko więc występuje jako mediator, starając się te konflikty łagodzić, wyjaśniać i pomagać w przewartościowywaniu postaw. Transformacja taka, w całej swojej złożoności, powoduje znaczny rozwój kompetencji językowej, ze względu na sam fakt stymulacji nową sytuacją. Wykorzystanie pozytywnych aspektów transformacji będzie skutkowało zwiększoną motywacją studentów o szczególnych predyspozycjach językowych, ponieważ dostrzegą oni niewątpliwą wartość znajomości języka dla rozwoju własnej osobowości oraz dla modyfikacji ich opinii i postaw.

Bibliografia

- Biedroń, A. 2012. *Cognitive-Affective Profile of Gifted Adult Foreign Language Learners*. Słupsk: Wydawnictwo Akademii Pomorskiej
- Carroll, J.B. & Sapon, S.M. 1959. *Modern Language Aptitude Test*. San Antonio, Tx: The Psychological Corporation.
- Dewey, J. 1938. *Experience and Education*. US: Kappa Delta Pi
- Johnson, S.M. 2015. *Adult Learning in the Language Classroom*. Bristol-Buffalo-Toronto: Multilingual Matters
- Kolb, D. 1984. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Kuliniak, R. 2013. *Testy predyspozycji językowych*. Warszawa: Instytut Badań Kompetencji
- Lowe, H. 2012 [2002]. Modern foreign languages. W: D. Eyre & H. Lowe (red.) *Curriculum Provision for the Gifted and Talented in the Secondary School*. New York: Routledge. 140-163. DA: 1.12.2016.
<https://www.bookdepository.com/Curriculum-Provision-Gifted-Talented>.
- Meara, P. 2005. *LLAMA Language Aptitude Tests. The Manual*. Swansea: University of Wales. DA: 1.12.2016
www.lognostics.co.uk/tools/llama/llama-manual.pdf.
- Naiman, N., Frölich, M., Stern, H. H., Todesco, A. 1996 [1978]. *The Good Language Learner*. Toronto: OISE
- Page, J. 2010. Challenges faced by "gifted learners" in school and beyond. *Inquiries*, vol. 2, no 11, pg 1/1. DA: 1.12.2016
<http://www.inquiriesjournal.com/articles/330/challenges-faced-by-gifted-learners-in-school-and-beyond>.
- Pawlak, M. 2011. Rozwijanie autonomii ucznia w pracy z uczniem niezwykłym. *Neofilolog*, nr 36. K. Karpińska-Szaj (red.). *Niezwykły uczeń – indywidualne potrzeby edukacyjne w nauce języków obcych*. Poznań: UAM. 275-291.
- Pimsleur, P., Reed, D. J. & Stansfield, C. W. 2004. *Pimsleur Language Aptitude Battery: Manual, 2004 Edition*. N. Bethesda, MD: Second Language Testing, Inc.
- Przykładowy test predyspozycji językowych.
https://lobrzoow.edupage.org/files/przyklad_2.pdf. DA: 1.12.2016
- Rubin, J. 1975. What the 'good language learner' can teach us? *TESOL Quarterly*, 9. 41-51.
- Rysiewicz, J. 2014. *Test Uzdolnień do Nauki Języków Obcych (TUNJO)*. DA: 12.12.2016. <http://wa.amu.edu.pl/wa/tunjo>.
- Sousa, D. 2003. *How the Gifted Brain Learns*. SAGE Publications Inc. DA: 1.12.2016
<https://books.google.com/Education/SpecialEducation/Gifted>.
- Stern, H. H. 1975. What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Language Review*, 34. 304-318.
www.davidsongifted.org/Search-Database/entry/A10387. DA: 1.12.2016

Izabela Batyra

Katedra Językoznawstwa Porównawczego Angielsko-Polskiego

Instytut Filologii Angielskiej

Wydział Nauk Humanistycznych

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

How to Integrate the Practical English Syllabus with English beyond the Classroom

Streszczenie

Kurs praktycznej nauki języka angielskiego na I roku studiów licencjackich Filologii Angielskiej może być traktowany jako kontynuacja zajęć języka angielskiego ze szkoły podstawowej lub też ponadpodstawowej. Taki obraz i perspektywa studiów filologicznych jawi się nowo przyjętym studentom I roku, który przywykły do systemu opartego na podręczniku kursowym, odrabiania lekcji i zdawania testów.

Studenci Filologii Angielskiej, którzy rozpoczynają naukę języka angielskiego na poziomie akademickim, po to by wykorzystywać język do celów zawodowych, mogą czuć się niepewnie i podchodzić do przedmiotów praktycznych bez większego przekonania i entuzjazmu, zwłaszcza na początku 'wyprawy językowej' w jaką się udają, bez względu na to, czy kierunek filologiczny był wyborem świadomym, czy też przypadkowym. Powodem mało entuzjastycznego podejścia młodych ludzi do przedmiotów praktycznych na studiach filologicznych są stare nawyki szablonowego uczenia i nauczania wynikające z jakości i formy wcześniejszego etapu kształcenia. Niedbający o atrakcyjność zajęć nauczyciele języka angielskiego w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych, którzy mają tendencję nauczać w sposób monotony, stosując schematyczną metodologię oraz niedbały zestaw narzędzi pracy w szczególności przyczyniają się do utartego podejścia studentów do sposobu i formy studiowania języka na poziomie akademickim.

Intensywne obserwacje pracy studentów podczas zajęć praktycznej nauki języka angielskiego dowodzą, iż studenci potrzebują bodźców z zewnątrz, tak by mogli zmaksymalizować doskonalenie sprawności produktywnych, receptywnych oraz słownictwa biorąc udział w ponadprogramowych i pozauniwersyteckich projektach, zadaniach itp. Jest niezwykle ważne by wpajać studentom I roku potrzebę świadomego uczenia się i recyklingowania języka poza klasą, a praktyczna nauka języka angielskiego ma stwarzać okazje ku temu przedsięwzięciu.

Celem niniejszej pracy jest zaprezentowanie kilku praktycznych i entuzjastycznych pomysłów jak sztywny program praktycznej nauki języka angielskiego oparty na zadaniach z podręcznika kursowego *Speakout-Upperintermediate* pośredniczy pomiędzy pracą w klasie, a językiem doskonalonym poza kontekstem klasy. Projekt pokazuje jak studenci Filologii Angielskiej I roku studiów czuli się pozytywnie zmotywowani do oglądania filmów po angielsku, rozwiązywania krzyżówek, kwizów, czytania krótkich artykułów, książek oraz uczestnictwa w projektach, dzięki którym świadomie uczyli się języka oraz rozwijali receptywne oraz produktywnie sprawności języka angielskiego.

Słowa kluczowe: sprawności receptywne, sprawności produktywnie, strategie uczenia się słownictwa, style uczenia się, kompetencja kolokacyjna

Summary

The language course in the first year of undergraduate English Studies might be regarded as a form of continuation of English lessons from primary through to secondary schools, particularly from the perspective of a freshman who is accustomed to the system of a course book based materials, attending classes, doing homework assignments and passing tests.

The students who are about to begin to study practical English at the academic level and use language for professional purposes, are more likely to be feeling doubtful, uncertain and unenthusiastic, especially at the beginning of their English language journey (whether accidental or deliberate and conscious choice). It is due to their old language learning and language teaching habits, a clichéd system as well as inattentive English teachers who tend to teach English monotonously applying a repetitive set of tools and methodology.

Intensive classroom observations prove that the majority of English students need to be motivated extrinsically so that they maximize the language practice and participate in extra activities outside the classroom. Henceforth, it is of utmost importance to instill in freshmen the need to interact consciously with English beyond the classroom setting so that the practical English courses serve as a springboard for endless development of their language skills.

The aim of this paper is to show a few practical and enthusiastic ideas how rigid practical English syllabus based on the repetitive tasks from the course book *Speakout (Upper-intermediate)* can mediate between classroom work and English beyond the classroom so that the students are truly feeling positively encouraged to watch films in English, do crosswords, quizzes, read articles, short stories, books or participate in projects which all develop their receptive and productive skills of the target language.

Key words: receptive skills, productive skills, vocabulary learning strategies, learning styles, collocational competence

Introduction

The integrated language skills course - in the first year of undergraduate English Studies - might be regarded as a continuation of English lessons from primary through to secondary school. Particularly from the perspective of an undergraduate who is accustomed to the system of a course book based material, with homework assignments and in-class tests.

The students who are about to begin to study practical English at this academic level are more likely to be feeling unenthusiastic, especially at the beginning of their English learning journey. It is due to their old language learning and language teaching habits and a clichéd system as well as inattentive English teachers who tend to teach English monotonously applying a repetitive set of tools and methodology.

The paper presents an outline of the scenario of the integrated skills module in the first year of undergraduate studies over the past ten years and explains why the system had to have been undergoing instant changes. The changes were an answer to the recruited students' deteriorating quality of the target language. They proved to be challenged by the amount of the recommended material and its proficiency level. Moreover, the practical courses (PNJA-conversations and PNJA-writing) which were to develop the students' productive skills, proved to be less efficient than expected. These two modules were to be treated with proper attention and the integrated skills course was supposed to compensate for the educational failure which had taken place.

The first warning signals came from the practical English coordinators who participated in a series of the undergraduates' final spoken exams in practical English. The poor performance of their productive skills during exam sessions initiated an immediate action towards a recuperation of the situation. Another alarming signal came from the BA thesis supervisors who reported that they had had problems understanding their students' papers due to numerous structural, grammatical and stylistic errors. These events led to the changes in the Practical English syllabus, as well as the quality and the quantity of the material introduced in the integrated skills module.

This paper also presents the outcomes of the piloting project which was introduced in one out of eight practical English groups of the undergraduate English studies. This paper aims at demonstrating a few practical and enthusiastic ideas. It is based from the project of how the rigid practical English syllabus of the integrated skills module, based on repetitive tasks from the course book *Speakout Upper-intermediate* can mediate between classroom work and English beyond the classroom. Thus meaning that the students are truly feeling encouraged to watch films in English, do quizzes, read short stories and books or participate in projects which all develop their receptive and productive skills as well as collocational competence of the target language.

The project was launched in winter semester of 2015/16 and completed at the end of January 2016. The project was tested on one experimental group, in which all 14 participants had voluntarily agreed to participate. Due to the editorial word limit of this paper, only a fragment of the project is presented. The content of the project is reflected in the themes raised in section 1.2 of *Speakout Upper-intermediate*. It demonstrates both the classroom work as well as mandatory practical work beyond the classroom which constituted to 60% of the students' assessment.

The participants of the language experiment were asked to give feedback on the project introduced in winter semester of the integrated skills course. The feedback on the experiment was positive. The project encouraged the students to extend their language practice beyond the classroom-setting in the second semester, once the project had already been completed and any extra work was not included in their general assessment.

1. The Scenario of the Integrated Skills Module since 2006 until 2016

Over the past ten years, the syllabus of the integrated skills module in the first year of the undergraduate English studies has been undergoing necessary amendments and recursive improvements. It was all due to the deteriorating quality of the recruited students' linguistic competence, the quantity and the proficiency level of the teaching aid, the quality of the students' performance, the evolving scenario of the educational system as well as the quantity of the students accepted in the first year of English undergraduate Studies.

Since 2006 until 2010, the integrated skills module initially functioned under the name *lexis* and the students from the Department of English were obligatorily studying vocabulary from *Upstream Advanced* - the course book, the work book as well as the companion, which was essentially a glossary with the extensive lists of useful lexical items and the corresponding Polish equivalents covered both the course book and the work book. The vocabulary part from *Upstream Advanced* was discussed in the classroom with the students and a few tasks were assigned as homework. Nevertheless, after four years of exposure to the lexically packed language of *Upstream*, the students felt overburdened and overwhelmed with the quantity of words and phrases they were to memorize.

Apart from the material studied in the classroom-setting, the students of English were obliged to study the vocabulary autonomously - outside the university-setting, from five extra self-study resources such as: *Advanced Grammar and Vocabulary* by M. Skipper, *Advanced Language Practice* by M. Vince, *CPE Use of English* by V. Evans, *The Heinemann English Wordbuilder* by G. Wellman and *English Vocabulary in Use Advanced* by M. McCarthy and F. O'Dell.

For a period of four years, the students from the English Department devoted the majority of their precious learning time, neglecting other language areas and skills and particularly productive and receptive skills, to memorizing thousands of lexical chunks, phrases, collocations or often words whose frequency of occurrence in the corpus was indeed low. Nevertheless, this language scenario guaranteed that the students were maximizing their exposure to the target language at the advanced level beyond the university-setting and that the lexical material from eight recommended and obligatory resources was studied effectively, which was proved in the test results.

One essential element remains undoubtedly uncertain in the system, namely how successful the students were in acquiring, storing and particularly retrieving the chunks of the language which they memorized. Some students claimed they had been studying the lexical items meaninglessly, promoting rote learning. Some students admitted to having ignored the practical aspects as well as the tasks. They handled the self-study pages in the resources in order to consume more quantities of lexical items within a limited period of time.

Very few students acted strategically and systematically. They attempted to acquire the material more meaningfully applying a variety of *direct* and *indirect language learning strategies* such as: *cognitive strategies*: repetition, recombination, transferring, note taking; *compensation strategies*: word coinage, approximation, using a circumlocution or a synonym; *mnemonic strategies*: elaboration, contextualization, using imagery, using key words; *metacognitive strategies*: self-monitoring, seeking practice opportunities or *affective strategies*: using meditation, relaxation¹ (Oxford, 1990, 2011; Ur, 1996).

This chain of events persuaded the practical English coordinators to restructure the lexical component and reduce the amount of the teaching in-class materials to a course book and a work book at the advanced level. The self-study materials were decreased to a single resource book at the intermediate level. *Ready for CAE* by R. Norris and A. French proved to be developing equally all language areas as well as skills, whereas *English Collocations in Use, Intermediate* by M. McCarthy and F. O'Dell, gradually developed the students' collocational competence of the target language.

The newly introduced system functioned more effectively. It proved that to obtain a good vocabulary size does not mean that the students of English need to learn thousands of lexical items acquired in isolation from the self-study pages or the glossary. As a matter of fact, to be able to communicate successfully and transmit comprehensive messages, the students of English should know how to combine words to form polywords, e.g. *by the way*, *inside out*; idioms, e.g. *a bitter pill to swallow*, *break a leg*; phrasal verbs, e.g. *put off*, *get out*; prepositional verbs, e.g. *climb up*; sentences frames and heads, e.g. *The problem was*, *This is not as...as you think*; text frames, e.g. *In this paper we explore...* and collocations, e.g. *motor vehicle*, *absolutely convinced*, *flip a coin* to become more natural users of a foreign language.

¹ Recombination – constructing a meaningful sentence or a larger language sequence by combining known elements in a new way. Transferring – using previously acquired linguistic knowledge to facilitate a new language task. Word coinage – creating a new word in order to communicate a desired concept, e.g. *airball* for a *balloon*. Approximation – the use of a single vocabulary item or structure which a learner knows is incorrect, but which shares enough common semantic features with the desired item to satisfy the speaker e.g. *pipe* for a *water pipe*. Associating/elaborating – relating new information to other concepts in memory. Using imagery – relating new information to visual concepts in memory through familiar, easily retrievable phrases or locations (Oxford, 1990, 2011; Ur, 1996; Komorowska, 1978, 2001; Batyra, 2015).

Consequently, since 2010 the practical English vocabulary instructors were preoccupied with developing the students' adequate vocabulary size. The importance of collocations, lexical gambits, chunks and units or entire sentences, in particular, was stressed. It was to guarantee and enable more effective communication. The students were trained gradually how to identify and isolate useful collocations and phrases in the texts and the tasks in the course book. Simultaneously, the students were developing their reading and writing skills as well as grammar.

The last wave of changes in the syllabus of the lexical module occurred in 2012 when *Ready for CAE* by R. Norris and A. French was replaced with *Speakout Upper-intermediate* by F. Eales and S. Oakes. The recommended extra materials to be studied autonomously and obligatorily beyond the university-setting were excluded entirely from the syllabus. The lexical module was renamed the integrated skills module and the primary task for the practical English vocabulary instructors was to develop the students' collocational competence as well as productive and receptive skills through completing the tasks and discussing the sections from *Speakout Upper-intermediate*.

Since 2012, the integrated skills module has become a general English course. Its primary goal was to systematize the students' previously acquired linguistic competence as well as compensate for any linguistic deficiency or weaknesses in the students' utterances through the development of the students' collocational competence.

The material from *Speakout Upper-intermediate* has been shared by the integrated skills module and conversations instructors. Two groups of academics have been exploiting the same course book for the purpose of vocabulary and skills development.

The last amendments in the syllabus of the integrated skills module are the result of the new candidates' poor quality of English who were accepted both with basic as well as extended Matura. Every year, they proved to be challenged by the amount of the recommended material and its proficiency level. Moreover, the practical courses which aimed to develop the students' productive skills, proved to be less efficient than had expected. Two modules, i.e. *Writing and Conversations*, were to be treated with proper attention and the integrated skills course was supposed to compensate for the educational failure which had occurred.

Apart from that, the practical English coordinators initiated a plan to participate in a series of the undergraduates' final spoken exams in practical English. The poor performance of the BA students' productive skills during exam sessions initiated an immediate action towards a recuperation of the situation. Another alarming signals came from the BA thesis supervisors who reported that they had had problems comprehending and interpreting their students' papers due to numerous structural, grammatical and stylistic errors. These events led to the changes in the Practical English syllabus, as well as the quality and the quantity of the resources introduced in the integrated skills module.

2. The Survey before the Piloting Project 2014/2015

The formula of the integrated skills module since the last wave of amendments, i.e. limited amount of time devoted to studying English outside the classroom, required further modifications. The objective was to maximize the language practice beyond the university-setting, develop the students' productive/receptive skills, vocabulary, improve their language competence and performance in the classroom-setting and

exam sessions and gradually increase the opportunity to interact with more authentic language in a natural way.

Before the project was launched, an unofficial poll had been conducted among over a hundred students from the Department of English, studying practical English in eight parallel groups. The aim of the survey was to examine the students' opinion about the form, the structure and general formula of the integrated skills course as well as measuring the amount and type of work the students did beyond the university-setting. Figure 1. presents the outcomes of the survey which was conducted at the end of the academic year 2014/2015.

Figure 1. *A Short Survey Conducted in 2014/2015*

1) What is your feedback on the integrated skills course?

78% - the class gets boring after a few weeks, repetitive tasks

56% - the material could be more difficult

49% - a lot of revision of the previous material, very few new words

31% - I think it is ok

8% - I don't know

2) How do you practise English beyond the classroom?

91% - listen to music

84% - (sometimes) watch films (with subtitles)

76% - surf the Internet

73% - play on-line games

47% - do homework assignments from the course book

16% - read books in English

3) How often do you practise English outside the classroom?

92% - before the test

85% - one hour a day

75% - twice a week

43% - no time for real English practice

23% - three hours a day

4) How would you change the integrated skills syllabus to maximize English practice outside the classroom?

42% - assign more homework from the course book

31% - I think it is ok as it is

26% - do more tests

17% - change the course book

8% - I don't know

Most respondents provided multiple answers to the questions. The majority of the students (78%) felt the integrated skills course was monotonous and *Speakout Upper-intermediate* was primarily recycling the language they had studied before they entered the university (49%). The students were not extending the vocabulary size and expected the material to be more challenging (56%). 31% of the students

had no major objections to the course, possibly the students who passed basic Matura and 8% had no opinion about its quality.

The students responses to question two were prototypical and predictable. 91% admitted to having listened to music, 84% to having watched English films with English/Polish subtitles, 76% to having surfed the Internet, 73% to having played on-line games, 47% to having done homework assigned from the course book, and 16% to having read English books.

Among the responses to question three of the questionnaire, as many as 92% of the respondents claimed they studied English before the test, 85% admitted they devoted one hour a day to practice and 23% to three hours a day. 75% of the respondents admitted to having practised English twice a week and less than 50% claimed they did not have time for acquiring and storing new language outside university-setting.

The students' reaction to question one proves that the integrated skills course needed immediate restructuring so that the students could be truly motivated to participate in various class activities and encouraged to respond to the language presented in the course book.

The students' answers to question two and three of the survey proved to be prototypical. The majority of the respondents interacted with English predominantly through studying the material before the test, which might have been the symptom of their old language learning habits. Although the students admitted to having practised English through various entertaining means, it remains uncertain, how successfully they managed to acquire, store and retrieve new language from music, films, the Internet, games or books. If these activities were treated primarily as a source of entertainment, it is beyond doubt that only few new language phenomena were acquired accidentally. Personal experience and intensive observation of the students' learning outcomes show that conscious learning with clear objectives and multiple recycling processes maximize storage and retrieval.

The students' ideas as to how they would revolutionize the course to extend the language practice have all contributed to the formation of the project. Since the majority of the students (42%) responded that through assigning more homework they would feel motivated to work more beyond the classroom, this idea became the formula of the project. The respondents participated indirectly in creating the project which was to combine the classroom work with the work beyond the classroom.

3. The Piloting Project 2015/2016

12 regular students of English and two exchange students from China, from a single practical English group, agreed to take part in a piloting project in the academic year 2015/2016. When the students from the English Department were allocated to the corresponding groups at the beginning of the academic year, their work, dedication, language awareness and the ability to collaborate in a friendly atmosphere were initially observed in the class. One group was nominated and fitted the characteristics of the experiment group.

The students from group three were soon familiarized with the aims and the rules of the project which they reacted to with enthusiasm. The aim of the project was to integrate the practical English course with English beyond the university-setting and to encourage the students to undertake the challenge to extend the English practice beyond the classroom.

The language course was to be conducted in a more innovative way to reduce boredom and classroom routine. The innovative character of the classroom work was based on the extended lead-in and follow-up stages with minimal input from the course book. Since the syllabus of the integrated skills module covered selected sections from the course book, it was possible to exploit few tasks and topics to avoid monotonous gap filling and responding to clichéd and predictable tone of the book.

The students' work beyond the classroom was strictly related to the topics and the tasks discussed in *Speakout Upper-intermediate*. The work outside the classroom compensated for and supplemented any 'inconvenience' the students complained about in the survey (no challenging tasks, little exposure to authentic language, repetitive tasks and sections, monotonous character of the book etc.).

The assessment forms were slightly altered for the experiment group. The experiment group as well as the remaining seven groups were to take five small and two big tests² so that the grading system could be parallel for all practical English groups. The difference in the assessment forms between the experiment and the control groups was that the experiment group was additionally examined on the language they practised beyond the classroom-setting.

In Figure 2. the grading system has been presented. It shows the proportion of the points gathered for the classroom work and the language the students learnt beyond the classroom. 40% of the language from the course book and as much as 60% of the language from the students' extra work were tested in both small and big tests.

Figure 2. *Grading Policy and Types of Assessments of The Practical English the Integrated Skills Module, Year 1, Term I*

- Big test 1 (Unit 1, Unit 2, Unit 3) = 40 points (CB) + 60 points (EW)
- Big test 2 (Unit 4, Unit 5) = 40 points (CB) + 60 points (EW)
- In-class test 1 (Unit 1) = 12 points (CB) + 18 points (EW)
- In-class test 2 (Unit 2) = 12 points (CB) + 18 points (EW)
- In-class test 3 (Unit 3) = 12 points (CB) + 18 points (EW)
- In-class test 4 (Unit 4) = 12 points (CB) + 18 points (EW)
- In-class test 5 (Unit 5) = 12 points (CB) + 18 points (EW)
- 40% the language from the course book (CB)
- 60% the work beyond the classroom (EW)

Total: **350 points**

The pass mark for the experiment group was 70%, i.e. 245 points, as presented in Figure 3. The remaining groups passed the tests with 60%.

Figure 3. *The Calculation of the Students' Pass Mark*

- 100 points (BT1) + 100 points (BT2) = 200 x 70% = 140 points
- 150 points (In-class tests 1-5) x 70% = 105 points

² **Big tests** are essentially a warm-up before the final practical English exam in June. The form of big tests is fixed. There are eight tasks to do: structural cloze, word formation, multiple choice, phrasal verbs and dependent prepositions, transformations, providing synonyms for the word in a given context, collocations, True/False with justification.

- pass mark (including small tests and big tests: 245 points (140 + 105) = 70%

The first major tasks from the project that the students accomplished in and beyond the classroom were based partly on the language from *Speakout Upper-intermediate*, section 1.2, pages 11-13 and the language from *Star Wars*, episode I and *Myers-Briggs Type Indicator (MBTI)*, an introspective self-report questionnaire.

The students were asked to watch *Star Wars*, episode I, *The Phantom Menace*, in an original version with English subtitles beyond the classroom. The students received a link and were to acquaint themselves with the plot as well as to present the characters who appeared in the film, see Figure 4.

Figure 4. Task 1

Click on the link below, watch *Star Wars*, episode 1 *The Phantom Menace* and be able to summarize briefly the plot and present the appearing characters.

<http://xmovies8.tv/movie/star-wars-episode-i-the-phantom-menace-1999-161005/watching.html>

In the class, the students were divided into three groups. Each group received a set of photographs with the characters from the film which they were to introduce. Initially, the students nominated the group representatives, but soon worked collaboratively as they found challenging to recall some events from the film as well as the names of a few characters. The aim of the task was to make the students produce a lot of new language.

In the second stage, the students were shown the title of the text *I have never seen Star Wars*, from *Speakout Upper-intermediate*, and the photograph of Marcus Brigstocke. The students were to predict the relation. The students were inventing incredible stories, e.g. 'Marcus Brigstocke is a film producer, one of the film stunts, the voice of C3PO or R2-D2'.

The students were shown the fragment of Brigstocke's BBC programme and were surprised to learn that Marcus is the host comedian of the programme *I have never seen Star Wars*, which he invites celebrities to and persuades them to try five experiences they have never done before.

The students were asked to scan the text *I have never seen Star Wars*, from *Speakout Upper-intermediate*. In the meantime, a few slides with some useful collocations and phrases from the text were projected, e.g. *to persuade/encourage sb. to do something, to undertake challenges, to explore new things, to have new experiences, to have a tap dancing lesson, to change a baby's nappy, to change the oil in a car, to open the bonnet of the car etc.* They were all discussed with the students, who provided a context building up sentences or short stories, e.g. S1: *I have never had a tap dancing lesson, but I'd like to try.*

When the students read through the text and practised the chunks, they were asked to form three new groups. Each group was to retell the text from the point of view of a celebrity who has been invited to Brigstocke's show and was asked to try out one of the experiences mentioned in the text. The aim of this task was to use the collocations from the slide and text as well as the Present Perfect.

The students performed very well during every single stage of the lesson. They were motivated and enthusiastic about the task types. The idea of regrouping the students reduced the use of their mother tongue to minimum. They changed the group participants twice so that at least two groups included a Chinese student

whom they had to communicate with in English. The dynamic pace of the tasks and constant challenge encouraged the students to be alert and attentive and concentrated. The students contextualized some useful collocations from the course book, practised the language from Star Wars, developed productive/receptive skills through speaking, reading and watching tasks as well as recycled the perfect aspect.

The students were assigned to watch *The Phantom Menace* again with English subtitles, paying special attention to the language appearing in the film as well as the details of the plot. The task was accompanied by over 100 questions with the chronological events of the plot which the students were to discuss, see Figure 5. The aim of the assignment was to absorb, store and retain the language from the first episode through recycling process.

Figure 5. *Task 2*

Watch the film again, pay special attention to the language as well as the details in the plot. Discuss the questions with your colleagues before the class.

1. Why do Qui-Gon Jinn and his padawan learner Obi Wan, who are secretly dispatched by the supreme chancellor, wish to see the Vice Royal?
2. Are the Jedi Knights' negotiations successful, why/why not?
3. How do they manage to escape from the Trade Federation?
4. What planet do they land on, what have you learnt about the planet and its inhabitants?
5. Who do they meet on their way to the queen's castle?
6. Where is the Gungan city, what have you learnt about Gungans?
7. How do Qui-Gon Jinn and Obi Wan Kenobi manage to arrive in the queen's castle?
8. Why do they want to see the queen?
9. What happens to the queen and her people when the two Jedi Knights arrive?
10. How do the queen, her people and the Jedi Knights manage to escape from Naboo?
11. What happens to the queen's space ship?
12. Where do they have to go to save their lives?
13. Who do they meet in Watto's shop?
14. How do they manage to acquire the missing part?

Etc.

The questions were discussed with the students in a chain so that each out of 14 students had a chance to contribute. However, there was no guarantee that all students discussed the questions before the class and practised the language beyond the classroom. Nevertheless, the students managed to recall every detail and were able to use the phrases from the film. Multiple watching and the speaking tasks served as recycling activities of the language the students were working on.

The students watched the film for the last time with English subtitles. The task was to associate the events in the film with over 300 phrases which appeared chronologically in the plot. A few phrases have been presented in Figure 6. The phrases were then discussed in the class. Most students prepared notes before the class consulting English dictionaries to comprehend new language.

Figure 6. *Task 3*

Watch the film again. Which events in the film do you associate these phrases with? What is their meaning? Discuss them with a colleague from the group.

1. With all due respect...
2. The Ambassadors for the supreme chancellor wish to board immediately.
3. Our negotiations never took place.
4. Turmoil has engulfed the Galactic Republic.
5. It deserves our gratitude. Etc.

Another set of tasks included in the project dealt with word formation. In the class, the students received a table with five categories of suffixes and a variety of adjectives which they were to change into nouns and group them accordingly. The students did the task collaboratively.

The students were asked to read through and fill in the blanks of the personality quiz from the course book. The students filled the blanks with nouns and adjectives they worked on in the previous task. The students discussed the statements from the quiz in small groups.

In the last stage of the lesson, the students prepared their own personality quizzes with ten statements based on Likert Scale and provided a key to any potential responses. The students worked in three groups. When the task was accomplished, the students exchanged their personality quizzes with other groups. The students discussed the statements from their colleagues' quizzes, marking their own individual preferences. The students attempted to predict what their colleagues' answers might have told them about their personality.

The students were assigned to read about the origin and the history of the *Myers–Briggs Type Indicator*, an introspective self-report questionnaire designed to indicate psychological preferences in how people perceive the world and make decisions. They received a few comprehension questions which they were to discuss with a colleague before the class, see Figure 7. The aim of this task to check the students for content accuracy and further work on and practise new chunks from the text.

Figure 7. *Task 4*

Read about the origin and history of the *Myers–Briggs Type Indicator (MBTI)* and be ready to answer a few questions.

1. How did Katharine Cook Briggs begin her research into personality?
2. How did Briggs's daughter contribute to her research?
3. What are the four pairs of preferences or dichotomies?
4. Explain in detail each pair of preferences.

The students received a link to a personality quiz which they were to do individually, see Figure 8. The aim of the task was to initiate fruitful discussions in the class and recycle the language from the quiz.

Figure 8. Task 5

Click on the link below and do the test to find your personality type
<https://www.16personalities.com/free-personality-test>

A short revision before the first in-class test was organised. The test covered the language from section 1.2, the language from *Star Wars*, episode 1 and the *Myers-Briggs Type Indicator*, see Appendix, Table 2. The test consisted of five tasks. The first two were based on the language and the task types which the students practised from the course book. The remaining three tasks were based on the language from *Star Wars*, episode 1 and the *Myers-Briggs Type Indicator*. For each task, the students obtained the maximum of six points.

The results of the tests were satisfying. The pass mark was 21 points (70%). All students did very well in the first two tasks, two students, however, scored below average, especially for task four (S3: 65% and S8: 61%) in which they were to paraphrase the underlined parts of the sentences. Nevertheless, the majority of the students' responses to tasks three, four and five and the overall test' results were above average. The students' scores for in-class tests were 10% better in the first term than in the second term even if the material was more challenging. The test results were carefully monitored by the students. Table 1. presents each students' score for the first topic test.

Table 1. *The Students' Test Results*

S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14
76%	84%	65%	72%	92%	78%	89%	61%	98%	95%	75%	81%	86%	90%

4. The Students' Feedback on the Project

When the project was completed, the students were asked to give feedback on the nature of the course, its quality, the attractiveness of the language and task types. The students gave feedback at the end of the academic year to be able to distinguish the differences between the project and casual classes in the second semester. Figure 9. presents each student's comment.

Figure 9. *The Students' Feedback on the Project*

S1: *More fun in the first term.*

S2: *... testing our homework – good idea, I felt motivated to do it.*

S3: *I like Speakout, but after two or three units, you get bored, giving more homework was ok, I learned a lot of new vocabulary.*

S4: *May the force be with you!*

S5: *Can we watch Harry Potter or The Lord of the Rings next time?*

S6: *One of the most interesting courses I have attended.*

S7: *For me, combining a course book with things that we should naturally do (we are Philology Students!!!) at home – very good idea.*

S8: Tests motivated me to do all these quizzes and do a lot of reading and watching.

S9: It was nice of the teacher to ask us to plan the tests and choose the books we had to read.

S10: Now I know Star Wars by heart.

S11: I used to watch a lot of films in English, ok, read a few books too, but I never learned so much phrases from them.

S12: I learned a lot in the course and the teacher was enthusiastic.

S13: I think term two was easier, but the classes were boring. I learned a lot from watching films and reading books.

S14: I love Star Wars. The test was difficult because I had to remember more words.

The effectiveness and successful outcome of the project is reflected in the students' positive comments. Most students admitted to having practised and learnt new language in a natural setting. Exposed to entertaining forms of interacting with English, e.g. reading books, watching films, doing on-line quizzes etc., the students retained new lexical items more effectively than from the prescribed resources which used to be included in the previous versions of the syllabus. It seems that the element of enthusiasm involved in tasks in and beyond the classroom was particularly important for the students. Any level of anxiety or fear of being humiliated in the eyes of other colleagues or the instructor would hinder natural communication, comprehension and memorization. Nevertheless, the project was challenging enough to motivate the students to extend their practice and prepare well to the tests.

5. Concluding remarks

In this paper an attempt has been made to demonstrate a fragment of the project conducted in winter semester of 2015/2016 on a group of 14 freshmen from the Department of English Studies. The aim of the project was to combine the practical English integrated skill course with English beyond the university-setting so that the students could feel positively encouraged to undertake endless challenges in extending English practice beyond the classroom context. For the purpose of the project, the language course in the first semester was carefully structured to minimize classroom routine.

The project was launched as a reaction to the ongoing changes in the syllabus of the integrated skills module in the first year of the undergraduate English Studies, previously known as lexis, over the past ten years and as a remedy for the deteriorating quality of the undergraduate students' productive skills and poor performance.

Before the project was launched, the survey had been conducted among 115 freshmen from the Department of English Studies. The aim of the survey was to diagnose the students' views on the integrated skills course and what improvements were necessary to cater for their linguistic needs, hobbies and interests. The students themselves, though indirectly, contributed to the ideas implemented in the project.

The aim of the project was successfully accomplished as it is reflected in the students' positive feedback, the test results as well as their involvement and dedication in the activities organized in and beyond the classroom-setting. Although the students felt initially extrinsically motivated to extend the practice beyond the classroom (the extended work was an obligatory part of their assessment), they were gradually feeling intrinsically encouraged to do more than a course book when the project had been completed. In the second semester, more film sessions were organized at the request of

the students (*Harry Potter and the Sorcerer's Stone*). The language was carefully examined through various activities and finally tested, which was exceptionally rewarding both for the students and the instructor.

When we listen to music, watch films, read books or surf the Internet, we tend to absorb language accidentally and only small amounts. The project naturally exposed the students to English beyond the classroom context and maximized the opportunity to improve their productive skills. The students learnt the language consciously beyond the classroom and practised it in an entertaining way.

Bibliography

- Batya, I. 2015. The Use of Language Learning Strategies in Teaching Speaking Skills. In: W. Malec, M. Rusinek, A. Sadowska, (eds.) *Challenging Ideas and Innovative Approaches in Applied Linguistics*. Lublin: Wydawnictwo KUL. SLAM 10, 17-37.
- Eales, F. and Oakes, S. 2011. *Speakout. Upper Intermediate Students' Book*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Evans, V. 2002. *CPE Use of English*. Berkshire: Express Publishing.
- Evans, V. and Edwards, L. 2003. *Upstream Advanced C1. Companion*. Berkshire: Express Publishing.
- Evans, V. and Edwards, L. 2003. *Upstream Advanced C1. Coursebook*. Berkshire: Express Publishing.
- Evans, V. and Edwards, L. 2003. *Upstream Advanced C1. Workbook*. Berkshire: Express Publishing.
- Komorowska, Hanna. (1978). *Sukces i niepowodzenie w nauce języka obcego*. Warszawa: Wydawnictwo szkolne i pedagogiczne.
- Komorowska, Hanna. (2001). *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- McCarthy, M. and O' Dell, F. 2008. *English Collocations in Use Intermediate*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McCarthy, M. and O'Dell, F. 2002. *English Vocabulary in Use Advanced*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Norris R. and French, A. 2008. *Ready for CAE. Coursebook*. Oxford: Macmillan Education.
- Norris R. and French, A. 2008. *Ready for CAE. Workbook*. Oxford: Macmillan Education.
- Oxford, R. 1990. *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Oxford, R. 2011. *Teaching and researching language learning strategies*. New York: Pearson Education Limited.
- Skipper, M. 2002. *Advanced Grammar and Vocabulary*. Berkshire: Express Publishing.
- Ur, P. 1996. *A course in language teaching. Practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vince, M. 2003. *Advanced language Practice. English Grammar and Vocabulary*. Oxford: Macmillan Education.
- Wellman, Guy (2003) *The Heinemann ELT English Wordbuilder*. Macmillan Education.

Websites

16 Personalities. 2015. Accessed October 23. "Free Personality Test." <https://www.16personalities.com/free-personality-test>

XMovies. 2015. Accessed October 9. "Star Wars: Episode I - The Phantom Menace (1999)." <http://xmovies8.tv/movie/star-wars-episode-i-the-phantom-menace-1999-161005/watching.html>

Youtube. 2015. Accessed October 16. "I've Never Seen Star Wars - S01E02 - 1/3." <https://www.youtube.com/watch?v=cLg1kOXrcng>

Appendix

Table 2. *Topic Test 1 (CB - course book based material and EW - extra work)*

Your Name: Your points:/30	
Topic Test 1 The integrated skills module Year I 2015/2016	
Task 1. Word Formation (CB) <u>Use the word given in capitals to form a word that fits the gap.</u> 1. People often comment on how _____ I am. GENEROSITY 2. I notice _____ between myself and other people more than differences. SIMILAR 3. My greatest _____ are related to my relationships rather than money. FRUSTRATE 4. When I was younger, I was often _____ in social situations. AWKWARDNESS 5. I get a lot of personal _____ from helping people. SATISFY 6. I often hesitate to speak in groups because I get easily _____. EMBARRASSMENT	
6 points/	
Task 2. Structural Cloze (CB) <u>Fill in the blanks with only one word.</u> "(Extra) ordinary Things" I was very anxious and I think animals can sense it when you are nervous and worried. It was OK when we were going 1) _____ a walk, but then we went faster and I found it difficult to stay 2) _____. Actually, I was extremely relieved when the lesson finished and I could get 3) _____. . My experience was different. I was really thrilled. It is a fascinating experience to see how different people behave when they get in front 4) _____ the microphone. I got really annoyed and frustrated because I couldn't make it straight. Eventually, I put the books 5) _____ the shelf and it looked great. I felt really satisfied because it was the first time I had ever put 6) _____ the shelf on my own.	
6 points/	
Task 3. True or False (EW) <u>Write T (for True) or F (for False). If the sentence is false, explain why you think so.</u> 1. If someone or something is a menace to other people or things, it means that the person or thing is likely to cause harm. 2. On second thoughts is used when you do not want to change a decision you have made.	

3. A blast is a big explosion, especially caused by a bomb.
.....
4. A remote planet is close to other planets.
.....
5. If you say that something is blasted into oblivion, you are emphasizing that it is partly destroyed.
.....
6. If alarming chain of events is going to happen, you feel excited that something pleasant might happen.
.....

6 points/

Task 4. Contextualization (EW)

Interpret the following sentences in your own words paying special attention to the underlined phrases.

1. Briggs embarked on a project of reading biographies, and subsequently developed a typology wherein she proposed four temperaments.
.....
2. Myers therefore apprenticed herself to Edward N. Hay, who was then personnel manager for a large Philadelphia bank.
.....
3. People who prefer extraversion draw energy from action: they tend to act, then reflect, then act further. If they are inactive, their motivation tends to decline.
.....
4. Master Yoda said I should be mindful of the future, but not at the expense of the moment.
.....
5. We need to accelerate our plans. I sense an unusual amount of fear.
.....
6. Are you banished because you're clumsy? You might be saying that.
.....

6 points/

Task 5. Synonyms (EW)

Choose one of the options: a), b), c) or d, which best explains the meaning of the underlined word/ phrase.

1. The situation makes me feel upset.
a) disturbing b) careless c) thoughtful d) conventional
2. It's a good idea – reasonable and logical.
a) amazing b) sensible c) confusing d) frustrating
3. It's going to happen sooner or later, that's for sure.
a) moderate b) inevitable c) rational d) logical
4. If you do it, the police might arrest you, it is against the law.
a) secretive b) obsessive c) regretful d) illegal
5. There is a good reason for it.
a) justifiable b) encountered c) released d) shot
6. I'm totally shocked and extremely angry.
a) unconditional b) passionate c) outrageous d) unreciprocated

6 points/

Jakub Przybył

Szkoła Językowa UAM

Zależności między osobowością uczestnika lektoratu i strategiami uczenia się języka angielskiego - wnioski z badania jakościowego

Streszczenie

Znaczna część badań strategii uczenia się języków obcych koncentruje się na różnie pojmowanej skuteczności poszczególnych strategii lub wręcz konkretnych taktyk, ich wpływie na osiągnięcia edukacyjne oraz, w nieco mniejszym stopniu, powiązaniach występujących między strategiami a innymi zmiennymi indywidualnymi w nauce i akwizycji języka obcego. Stosunkowo niewiele badań podejmuje tematykę zależności występujących między osobowością uczącego się a wykorzystaniem poszczególnych strategii, zaś badania współzależności tych dwóch konstruktów prowadzone w oparciu o metody jakościowe są szczególnie rzadko stosowane.

Niniejsza publikacja koncentruje się wokół wyników badania jakościowego, będącego uzupełnieniem badania reprezentatywnej grupy studentów studiów stacjonarnych licencjackich, uczęszczających na lektoraty prowadzone przez Szkołę Językową UAM oraz studentów Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu. Do badania zaproszono studentów ze zdiagnozowanymi wcześniej wartościami skal osobowości (pomiar kwestionariuszem NEO-FFI, Costa and McCrae 1992) oraz skal strategii (pomiar za pomocą polskiej adaptacji SILL ver. 7.0, Oxford 1990, uwzględniającej zmiany technologiczne oraz wyniki pilotażowe w zakresie rzetelności wszystkich sześciu skal strategii). Korzystając z metodologii zaproponowanej przez Braun i Clarke (2006), stworzono scenariusz wywiadu, a następnie - przeprowadzono dwadzieścia wywiadów i dokonano kodowania wątków wykorzystanych w analizie tematycznej wypowiedzi uczestników badania. Analiza wykazała istnienie powiązań między strukturą osobowości uczących się języka angielskiego a preferowanymi przez nich strategiami uczenia się, jak również występowanie podobnych przekonań o skuteczności stosowania określonych strategii uczenia się języka angielskiego wśród uczących się o zbliżonym poziomie kompetencji językowych. Wyniki badania wskazują również na szczególną rolę otwartości na doświadczenie jako cechy, której wysoki poziom koresponduje tak ze spektrum, jak i częstotliwością wykorzystania strategii uczenia się.

Słowa klucze: uczący się, osobowość, strategie uczenia się języków obcych, lektorat

The Interaction between University Students' Personality and Language Learning Strategies - Conclusions from a Qualitative Study Summary

A vast proportion of LLS research focuses on various aspects of their effectiveness or even the effectiveness of certain tactics, their influence on educational achievement, and, to a lesser degree, the relationships between LLS and other individual variables in foreign language learning and acquisition. Relatively few studies deal with the relationships between personality and applying LLS, and qualitative studies investigating the mutual correspondence of these two constructs are exceptionally rare.

The present paper focuses on the results of the qualitative study which was conducted in order to triangulate the study of a representative sample of full-time BA students attending FLCTE run by AMU Language School, and BA/BS students of WSB University in Poznań. Participation in the study was voluntary and limited to the first 20 volunteers. Participants had all been diagnosed in terms of the cardinal level of personality traits (Five Factor Model, FFM - Widiger 2016),

and strategy use (Polish adaptation of SILL ver. 7.0, Oxford 1990, reflecting technological change, and the results of prior pilot study concerning the reliability of strategy scales). Using the methodology suggested by Braun and Clarke (2006), an interview scenario was created, twenty interviews were conducted, and coding was carried out as part of thematic analysis. The analysis indicates the existence of relationships between participants' personality structure and their preferred LLS, as well as a relative similarity of beliefs about the effectiveness of using certain LLS among learners of a given level of competence in English. The present paper focuses on the results of the qualitative study which was conducted in order to triangulate the study of a representative sample of full-time BA students attending FLCTE run by AMU Language School, and BA/BS students of WSB University in Poznań. Participation in the study was voluntary and limited to the first 20 volunteers. Participants had all been diagnosed in terms of the cardinal level of personality traits (NEO-FFI, Costa and McCrae 1992), and strategy use. The results of the study indicate a correspondence between the frequency of strategy use and the variety of learners' strategy repertoire and the level of their openness to experience. At the same time, the dominance of different personality traits influences the choice of learners' paths to proficiency.

Key words: language learner, personality, language learning strategies (LLS), learning English as a foreign language in tertiary education (EFLTE)

Introduction

Remodelling the system of foreign language courses at Adam Mickiewicz University in 2013 resulted in a serious decrease in the amount of L2 input received by students in class, and consequently, contributed to a major shift of focus from classroom instruction to learners' autonomy. Consequently, efforts have been made in order to enhance students' self-regulation in learning foreign languages, including the implementation of placement tests, the conscientious process of specifying course demands reflecting the format of the all-university certification exam, and the development of a series of online courses. Experience shows that even if equipped with additional components such as online courses, students may need guidance in learning L2. The need for learner training has also been signalled in a number of publications, e.g. Cohen (1998), Cook (2008), Drożdżał-Szelest (1997), Jakobovits (1970), Macaro (2006), Oxford (1990, 1993, 2011), Pawlak (ed.) (2008), Rubin (1975), Wenden and Rubin (eds.) (1987), etc. At the same time, much as the necessity for strategy training is generally acknowledged, the inclusion of learners' personality as a recognised mediator of LLS use is relatively rare.

Distinguished by its scientific rigour, acknowledgement of the biological perspective based on genetic studies of personality, and relative easiness of measurement of personality dimensions, the trait approach seems to be currently prevailing in personality studies. One of the greatest theorists of the trait approach, Gordon Allport, made the distinction between idiographic and nomothetic traits, and never ignored approaching the human person holistically, thus not ignoring their purposes or perceptions and respecting their individuality (Zuroff 1986). The present study, qualitative in principle, was designed in order to produce a description of learners' idiographic strategies, but at the same time - make it possible to trace the similarities in strategy choices among individuals characterised by similar levels of the „big” five traits.

1. Literature review

A number of studies address the area of relationships between learners' personality and their language learning strategies (LLS). Moody (1988) uses the Myers-Briggs Type Indicator (MBTI) to trace the connections between learners' personality and strategy use, indicating that students of foreign languages are more frequently intuitive types rather than sensing types. Ehrman and Oxford (1988: 1) refer to personality as "patterns of behaviour that characterize a person's response to the environment" and expect sense of humour, achievement orientation, outgoingness, impulsivity, assertiveness, risk taking, ambiguity and frustration tolerance, self-confidence, determination, and empathy to positively affect language attainment. Their research findings indicate that extroverts use affective LLS significantly more often than introverts, and judgers use LLS relatively more often than perceivers. In their following study (1990) the researchers report that MBTI styles explain the greatest proportion of strategy variance. The results of the study also indicate that extroverts use social strategies more easily and consistently than introverts, show preference of indirect strategies, and may experience problems studying in formal settings or with no company, as well as require social stimulation in the classroom. Introverts, on the other hand, more often resort to metacognitive strategies, prefer a certain dose of independence while studying, and might require "a low-risk environment". Thinkers considerably outperform feelers in the use of cognitive strategies. Sensors are relatively frequent memory and cognitive strategy users, while feelers more often apply compensation strategies. Sensors also use more different types of LLS and use them more frequently altogether. Judgers frequently choose use metacognitive strategies, which involves planning the learning process, and the ability to orchestrate their learning process, while perceivers rely on affective strategies and compensation strategies. Judgers also require a more specific description of requirements and a well-ordered curriculum.

Griffiths (1991) uses Eysenck's Personality Inventory (EPI) to account for the role of personality in L2 learning, listing the potential areas influenced by learners' personality, e.g. methods, techniques, and tasks preferred by certain learners, differences in the importance of praise or reinforcement, range of necessary stimuli, and implications for testing.

Wakamoto (2000) reports a relationship between functional practice strategies and extroversion, as well as more frequent encouragements on the part of extroverts to communicate in English regardless from the possible risk of making mistakes.

Using the G form of MBTI, Jie and Xiaoqing (2006) investigate the relationships between learning styles and learning strategies. They investigate learners personality types so as to explain their learning styles, and juxtapose these with a list of LLS based on O'Malley and Chamot's classification system of learning language strategies (1990). The study is particularly interesting since the researchers use interviews as a technique of data collection. Participants are grouped as high or low achievers. The results of the study indicate that high achievers outperform low achievers in general strategy use, and confirm a significant relationship between the Judging dimension and the use of cognitive strategies of practicing, rehearsal, and summarising, the metacognitive strategies of arranging and planning, self-evaluating, and monitoring, and the social strategy of cooperation. Judgers also tend to be frequent users of affective strategies. At the same time, extroversion positively correlates with the frequency of using the strategies of practicing and overcoming limitations in speaking, lowering anxiety, and cooperation. Thinkers show a general preference for inferencing and lowering anxiety, while Intuitive

learners choose the summarising strategy relatively more often. The authors claim that it is possible to classify LLS into logical categories “within” learning styles indicated by MBTI and suggest that language learning strategies are “developed” from learning styles as described by MBTI.

In a thorough study of IDs, Khodadady and Zabihi (2011) include the measurement of learners’ personality by the Persian adaptation of NEO-FFI. They report that openness to experience is a significant predictor of English learners’ GPAs, which they attribute to the benefits of being more open to both the language and culture of the target language, but which can also be associated with using a wider repertoire of language learning strategies employed in the learning process. At the same time, the relationship between English learners’ conscientiousness and their GPAs is not confirmed. It is therefore possible to conclude that language learning, unlike general educational achievement, cannot be predicted by the measurement of conscientiousness and, more generally, that learning a foreign language is substantially different from learning a content subject.

Chen and Hung (2012) analyse the relationships between Thai senior high school students’ MBTI types, language learning strategies, and a set of other variables. Conducted on a specific group of students from rural areas, the study reveals statistically significant relationships between two personality types and learners’ reported use of language learning. The authors report that extroverts use all six scales of language learning strategies more often than introverts, and that judgers use metacognitive, cognitive, and social strategies more often than perceivers.

Liyanage and Bartlett (2013) critically review former studies of relationships between language learners’ personality and language learning strategies, and construct their own study on the basis of the review. The authors believe accepting nomothetic assumptions of personality may lead to failure in recognising at least some individual differences among individuals. Using Eysenck’s Personality Questionnaire (EPQ, Eysenck and Eysenck 1991), and Myers-Briggs Type Indicator (MBTI, Myers et al 1985), they set out to investigate the relationships between learners’ personalities and LLS which they declare in Liyanage’s adaptation (2004) of the Language Learning Strategies Inventory (LLSI, Chamot et al 1987). They report that the use of metacognitive strategies depends on learners’ personality type regarding speaking in class, listening and speaking outside class, reading, and writing, are affected by learners’ personality types. Another finding is that the use of some cognitive strategies, i.e. transfer, auditory representation, conceptualisation, note-taking, and grouping, demonstrate strong links with learners’ personality type in three learning contexts, including listening in class, speaking in class, and reading, is also related to learners’ personality. The authors of the study also indicate that the socio-affective strategy of asking for clarification shows a significant relationship with learners’ personality type in two contexts, i.e. listening in class, and listening and speaking outside class, and that extroversion constitutes the strongest predictor of learners’ strategy preferences. They also notice that some strategies seem to be unaccounted for by LLSI due to the changing measurement context. One conclusion from the study is that the use of LLS depends on learners’ personality, but at the same time remains modified by a specific learning contexts. Especially for metacognitive strategies, personality seems to constitute a reliable predictor of strategy use, but the use also remains the function of a specific context.

Zhou and Intaraprasert (2015) study the relationships between Chinese pre-service teachers’ personality MBTI types and LLS. They introduce an additional, meta- dimension of LLS, analysed separately from the other three categories, i.e. cognitive, affective,

and sociocultural-interactive strategies, which results in difficulties when attempting a comparison with other studies.

Dörnyei and Ryan (2015) notice that in spite of considerable developments in personality psychology, research in language learning and acquisition is still largely based on methods and inventories which are critically evaluated in terms of reliability and validity, and that it often lacks the necessary scientific scrutiny. They also speculate that a new version of a personality model might appear, that would allow for the inclusion of characteristic adaptations of people's traits, but at the same time cater for the importance of life narratives, and culture, (Adams and Pals 2006). Nevertheless, the researchers recognise the importance of the Big Five and Five-Factor models in the study of personality as a predictor of educational achievement, attempting to draw conclusions from earlier research. Specifically, they refer to the roles of conscientiousness and openness to experience as two major predictors of academic achievement, the trait of extraversion and its negative correlation with attainment measures because of its inherent distractibility, and also to the negative impact of neuroticism, which, as they claim, may impede academic achievement when it demonstrates as anxiety. On the other hand, Dörnyei and Ryan (2015) also point out that statistically personality traits usually account for not more than 15% of variance of educational attainment and that the neglect of situational variables, including the social context of learning, may constitute a serious drawback, not allowing research to fully describe the universe of content with reference to the relationships between learners' personality traits and other IDs in language learning and acquisition. For example, they point to the fact that openness to experience is realised in a different way in situations which require critical thinking, in which open individuals are said to be 'thriving', and in a different way if the acquisition of knowledge is "forced".

2. Aims, participants, data collection and analytical procedures of the research project

The study aims to investigate the relationships between language learners' personality traits and the language learning strategies applied by learners attending English courses in tertiary education. The study was devised in order to answer the following research questions:

1. What is the nature of the relationship between language learning strategies and learners' personality?
2. Is it possible to think of categories of language learners in terms of strategy use and personality?

Analysis of learners' verbal reports also revealed two additional themes, i.e.:

3. The role of volition in learning English as a foreign language, and
4. English as a foreign language as a measure to reach a goal,

which are not discussed in the present paper.

The participants of the study included students of two universities, Adam Mickiewicz University, and WSB University in Poznań., mostly women (17 out of 20). Their level of linguistic competence in English ranged from A2 to B2, and was identified by placement tests conducted at both universities. They had all studied English at upper secondary school and most of them had also studied it before.

Participation in the study was voluntary and the maximum number of participants was set as 20. The first twenty students who responded positively to the invitation to participate in the study were thus its final participants. They were interviewed in Polish, by the author of the study, in July and August 2016. The interviews were all recorded and afterwards transcribed. The interviews were semi-structured, i.e. the researcher had a list questions prepared in advance in form of an interview schedule, however, the approach to the order of questions was flexible, and the form of dialogue was allowed both in the negotiation of knowledge and meaning, and if the interviewees had questions relevant to areas of the study. Also, a certain dose of flexibility was ensured for the interviewees to answer the questions, but at the same time, the structure of the interviews was expected to allow comparisons across interviewees in the investigation of how the themes of the study were approached (cf. Edwards and Holland 2013: 29). Specifically, the following criteria of semi-structured interviews defined by Mason (2002: 62), were met:

- the interviews were conducted face-to-face,
- the exchange of dialogue was interactional,
- a list of themes was considered in the preparation of an interview schedule, however, the structure of the interviews was flexible, allowing for the emergence of unplanned themes,
- situational and contextual perspective regarding knowledge was applied, and relevant context were brought into the focus of the interview, allowing for the construction and reconstruction of knowledge.

Thematic analysis was employed as a method of approaching the data as described by Braun and Clarke (2006). The data corpus consisted of both the quantitative part of the study conducted on representative samples of AMU BA students of General English courses run by AMU Language School, BA/BS students of WSB University attending English classes, and the qualitative part of the study described in the present paper. The focal data set was specifically the 20 semi-structured interviews, each consisting of four sections, i.e. introduction, language learning strategies, learner's personality, and conclusions. The stages of analysis reflected those suggested by Braun and Clarke, and included:

1. Becoming familiar with the data set through repeated reading and transcription of learners' verbal reports,
2. Generating initial codes,
3. Primary observation of emerging themes,
4. Verification of themes through analysing their internal homogeneity and external heterogeneity,
5. Final naming and interpretation of themes.

3. Study results and discussion

Tables 1 and 2 characterise the participants of the study. Table 1 includes data on AMU students whereas Table 2 includes data on WSB students. Participants indicated their gender (M- male, F- female), age, and level of proficiency (CEFR).¹ All members belong to the same age group, i.e. young adults (Brzezińska et al 2016).

¹ Learners' levels of proficiency were diagnosed by placement tests at both universities.

The letters N E O A C represent the names of the „big” five traits, i.e. neuroticism, extroversion, openness to experience, agreeableness, and conscientiousness. The levels of these traits (h - high, l-low, m - moderate) were diagnosed on the basis of sten scores from the NEO FFI test, according to the manual (Zawadzki et al 2010).

Table 1. Participants from Adam Mickiewicz University

Participant	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Gender	M	F	F	F	F	F	F	M	F
CEFR	B2	C1	C1	B1	B1	B1	B1	B1	B1
N	l	l	m	h	l	h	m	l	m
E	m	l	l	l	h	m	m	m	h
O	h	h	h	m	h	m	m	h	h
A	l	m	m	m	m	l	h	l	m
C	h	m	m	h	m	m	h	m	h

Table 2. Participants from WSB University

Participant	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Gender	F	M	F	F	F	F	F	F	F	F	F
CEFR	B2	B2	B2	B2	B2	B2	B1	A2	A2	A2	B2
N	m	h	m	m	m	m	m	l	m	m	m
E	l	m	l	m	h	l	m	h	m	m	l
O	h	m	h	l	h	m	m	m	l	l	h
A	m	h	l	m	m	m	h	m	m	h	m
C	m	h	m	h	m	m	h	m	l	m	m

In terms of the preferred mode of interaction, introverts frequently declared their preference for pair work and working in small groups, especially before they were expected to speak in front of the whole class, including the teacher. Some of them even expressed envy because of the easiness which characterises extroverts in entering new relationships and establishing social bonds. From the methodological point of view, introverts also constituted the group of participants who were less accessible in terms of their willingness to share their experiences and preferences in learning English due to their reserve in social contacts.

A person who was diagnosed with relatively high neuroticism complained about pessimism and irritability “when everything goes wrong”, which can be viewed as a demonstration of situational anxiety. It is explained by Zawadzki et al (2010), who note that a relatively limited ability to handle stress on the part of neurotics can take the form of hostility, anger, discouragement or reluctance, and, in extreme cases, a breakdown, and shame, experienced self-consciousness, and confusion in the presence of others.

Openness to experience or openness was actually referred to as such by 19 out of 20 participants to be the desired characteristic of a learner of English. Moreover, the only person who did not literally use the word “openness” named a number of minor traits that underlie the “big” trait of openness. Individuals who were diagnosed with relatively high openness to experience (sten scores 7-10) demonstrated a relatively better ability to choose their language learning strategies, which can be summarised by

quoting one of the participants, who said that “the choice of the method is the effect of my interest” („*wybór metody jest efektem mojego zainteresowania*”). Some students pointed to the phenomenon of “learnt” openness („*taka wyuczona otwartość*”), which was either their own case or the case of a good language learner. For example, one of the participants told an anecdote about a boy who was the son of a businessman moving from one country to another every few years. The participant knew that the boy was a successful language learner of some languages and concluded that he learnt to be open. Some other students also reflected on their own experience as language learners and users and reported that they gradually became more open, particularly with regard to using English in oral communication. Others referred to the curiosity of the outside world that helped them become more involved in learning English. These intuitive beliefs find some confirmation in theory as well as in research. For example, McCrae (1993: 577) speculates that open people may seek a greater number of life experiences and process experience more deeply, which may result in changes of other aspects of their personality (an open introvert might discover the extrovert side of their personality). Hill et al (2012) report the findings of their experiment according to which inductive reasoning training can increase individuals’ openness to experience. They also make a more general conclusion that openness to experience can be modified through nonpsychopharmacological interventions, and specifically, through cognitive training. One participant said that they were eager to “be in the natural environment where English is spoken”, while others recalled their experience as Erasmus students, and apprentice in international companies where English was the company language. On the contrary, the person whose openness was diagnosed as low made an interesting observation on her way of thinking, saying that she was a person who was “thinking too logically to succeed in learning English”, which may be interpreted as failure in appreciating the role of imagination or not being imaginative (imagination being one of the primary factors of openness to experience). One learner whose openness to experience was diagnosed as high reflected on learning willingly “by chance”, i.e. paying attention to vocabulary items accidentally encountered in scientific articles („*najchętniej robiłam to przypadkowo przez czytanie artykułów i wtedy to najlepiej działa*”).

Conscientiousness was frequently reported by the interviewed students as the desired trait in learning English as a foreign language. In particular, learners identified their own orderliness as the primary trait which they believed to facilitate the learning process. On the contrary, one learner directly referred to laziness, which they considered to impede their learning of English. It needs to be noticed that the conscientious study of a foreign language can be associated with learning vocabulary or grammar rules rather than the acquisition of language skills, which was also reflected in learners’ comments. They often reported difficulties in learning new vocabulary items in the first place, and some of them also reflected on the hardships of learning grammar rules in earlier stages of education. A number of WSB students recalled problems concerning preparations for assessment tests which they associated with their self-discipline and, generally, low conscientiousness. On the other hand, learners whose conscientiousness was diagnosed as relatively high reported their unwillingness to make mistakes, and lower willingness to communicate. One learner stated that they “envied those who did not experience the language barrier preventing them from using English”, which immediately evokes associations with Krashen’s monitor model and high level of the affective filter (Krashen 1981). Another explanation of the potential negative impact of excessive conscientiousness is offered by Zawadzki et al (2010: 16), who claim that conscientious people sometimes suffer the negative consequences of their perfectionism.

Agreeableness was the trait which neither of the students participating in the interview was diagnosed with at either a relatively high or relatively low level. It was not reflected on by any of the interviewees, either. Most EFL practitioners would probably infer that learners with moderate or high agreeableness would easier adapt to their teaching style, and expect that they would experience relatively fewer difficulties engaging in such classroom techniques as pair work, group work, project work, or task-based learning activities. Perhaps not surprisingly, out of a few learners diagnosed with relatively low level of agreeableness, none volunteered to participate in the interview.

Using memory LLS was relatively more frequently reported by lower level learners, including the learner who failed the AMU certification exam. Among the students who admitted using memory LLS there were some students with relatively high conscientiousness. The contexts of using memory LLS involved memorising vocabulary, particularly when learners failed to notice any possibility of linking vocabulary with their everyday reality or interests. Some of the interviewees admitted that they learnt English vocabulary by heart when the vocabulary items proved too difficult to understand them (the case of specialist financial vocabulary in Business English classes at WSB University). Others recalled their earlier educational experience and learning grammar or lexical rules by heart, "learning tenses by heart", or memorising verb forms. Finally, a learner reported using a strategy chain, which involved learning the English equivalents of Polish words, and building sentences with the newly learnt vocabulary items. The results of the study show that learners do not recognise the role of affect in learning English as a foreign language. A number of them tended to experience difficulties trying to reflect on the emotions that accompanied the language learning process and in fact, they mostly remembered negative emotions, such as frustration and anxiety. They experienced these when they felt they were not up to learn new vocabulary (particularly advanced specialist vocabulary), they failed to be as conscientious as they had planned, or that they performed worse than their classmates. Positive emotions were expressed by only a few learners who viewed learning English as an opportunity to learn something new in general. This group included individuals whose openness to experience was relatively high.

Since earlier studies confirm the relationships between personality traits and the frequency of using LLS, and the choice of LLS, but at the same time, personality does not significantly correlate with learners' level of English, LLS may be treated as a mediator between language learners' personality and their level of linguistic competence in a foreign language. Moreover, as LLS use is affected by learners' personality, strategy training should account for individual variation among language learners, and in particular, cater for the specific needs of learners who are not familiar with a broad spectrum of LLS, in order to make strategies for learners. Training should also take into account learners' level of competence in a foreign language, since lower level learners tend to prefer different strategies from higher level learners.

Those EFL teachers who make attempts to deepen their knowledge of learners' traits and reflect on the possible reasons for learners' classroom behaviours, as well as their strategy choices, are certainly more person-oriented, and respond to humanistic ideology in foreign language teaching. Moreover, knowledge of language learners' personality may prevent them from becoming discouraged or suffering from professional burnout if their classroom procedures fail to appeal to their students. Allied with the ability of mentalisation, knowledge of personality may become a tool in the hands of a language teachers which enables them to select a number of techniques, and make conscious choices concerning classroom management. For example, if a group of learners attending

the same class are diagnosed with low agreeableness, the teacher needs to anticipate a relatively higher number of potential conflicts, and sometimes avoid confrontation since no learner may be willing to compromise. That involves such basic areas as setting the date for a progress test, managing lesson stages, assigning learners to specific projects, or even establishing deadlines for particular assignments or assessment of specific skills. Of course, EFL teachers do not have to be psychologists, and it may prove difficult to start cooperation with a psychologist who can order psychological tests, but some tools, such as the Ten-Item Personality Inventory (TIPI, Gosling et al 2013), are readily available online along with instructions of use, and diagnosis of results). Personality is a topic which is frequently found in the curriculum and thus asking learners to complete a questionnaire may be simply an extension of a lesson, not requiring extra lesson time since people are generally willing to dedicate time to reflect on their own person.

4. Limitations of the study

One of the obvious limitations of the study is its scope, due to which it is impossible generalise any findings. On the other hand, the study is part of a wider research project, which also includes quantitative study of representative samples of AMU and WSB students learning English as a foreign language. The degree of intimate familiarity that existed between the interviewer and the participants was both advantageous and disadvantageous at the same time. On the one hand, knowledge of how to approach each of participants as a person was helpful and interviewees did not exhibit signs of inhibition, but on the other hand, even though they had already finished attending courses taught by the interviewer, they some of them may have been willing to impress the interviewer and thus report on relatively more strategies, or fall victim to other types of exaggeration attempting to show themselves as good language learners.

Bibliography

- Braun, V., Clarke. V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3 (2), 77-10.1
- Brzezińska, A., Appelt K., Ziółkowska, B. 2016. *Psychologia rozwoju człowieka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Chen, M.-L., Hung, L.-M. 2012. Personality type, perceptual style preferences, and strategies for learning English as a foreign language. *Social Behavior and Personality: An International Journal* 40 (9), 1501-1510.
- Cohen, A. D. 1998. *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London and New York: Longman.
- Cook, V. 2008. *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Hodder Education.
- Costa, P. T. Jr., McCrae R. 1992. *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) Manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Dörnyei. Z., Ryan, S. 2015. *The Psychology of the Language Learner Revisited*. New York: Routledge.
- Drożdżiał-Szelest, K. 1997. *Language Learning Strategies in the Process of Acquiring a Foreign Language*. Poznań: MOTIVEX.
- Edwards, R., Holland J. 2013. *What is Qualitative Interviewing?* London: Bloomsbury Academic.
- Ehrman, M., Oxford R. 1988. Effects of sex differences, career choice, and psychological type on adult language learning strategies. *The Modern Language Journal* 73 (1): 1-13.
- Ehrman, M, Oxford R. 1990. Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting. *The Modern Language Journal* 74 (3), 311-327.
- Eysenck, H. J., Eysenck S.B.G. 1991. *Manual of Eysenck Personality Scales (EPS Adult): Comprising the EPQ-Revised (EPQ-R), EPQ-R Short Scale, Impulsiveness (IVE) Questionnaire*. London: Hodder & Stoughton.
- Gosling, S. D., Rentfrow, P. J., Swann, W. B., Jr. 2003. A very brief measure of the big five personality domains. *Journal of Research in Personality*, 37, 504-528.
- Griffiths, R.. 1991. Personality and second-language learning: Theory, research and practice. In: E. Sadtono, (ed.) *Language Acquisition and the Second/Foreign Language* Singapore: SEAMEO Regional Language Centre. 103-135.
- Jackson, J. J., Hill, P. L., Payne, B. R., Roberts, B. W., Stine-Morrow, E. A. 2012. Can an old dog learn (and want to experience) new tricks? Cognitive training increases openness to experience in older adults. *Psychology and Aging*, 27 (2), 286-292.
- Jakobovits, L. A. 1970. *Foreign Language Learning; a Psycholinguistic Analysis of the Issues*. Rowley: Newbury House Publishers.
- Jie, L., Xiaoqing, Q. 2006. Language learning styles and learning strategies of tertiary-level English learners in China. *RELJ Journal* 37 (1), 67-90.
- Khodadady, E. Reza, Z. 2011. School performance, cultural, social and personality factors and their relationships with majoring in foreign and first languages. *English Language Teaching* 4 (3), 63-73.
- Krashen, Stephen D. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press Inc.
- Liyanage, I. 2004. *An Exploration of Language Learning Strategies and Learner Variables of Sri Lankan learners of English as a second language with special reference to their personality types*. PhD Dissertation. Brisbane: Griffith University.

- Liyanage, I., Bartlett B. 2013. Personality types and languages learning strategies: Chameleons changing colours. *System* 41 (3), 598-608.
- Macaro, E. 2006. Strategies for language learning and for language use: Revising the theoretical framework. *The Modern Language Journal* 90 (3), 320-337.
- Mason, J. 2002. *Qualitative Researching*. London: Sage.
- McAdams, D. P., & Pals, J. L. 2006. A new Big Five: Fundamental principles for an integrative science of personality. *American Psychologist*, 61 (3): 204-217.
- McCrae, R. R. 1993. Openness to experience as a basic dimension of personality. *Imagination, Cognition and Personality* 13 (1): 39-55.
- Moody, R. 1988. Personality preferences and foreign language learning. *The Modern Language Journal* 72 (4), 389-401.
- Myers, I., McCaulley, M.H., Most R. 1985. *Manual, A Guide to the Development and Use of the Myers-Briggs Type Indicator*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- O'Malley, M. J., Chamot A. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Oxford, R. L. 1993. Instructional implications of gender differences in second/foreign language (L2) learning styles and strategies. *Applied Language Learning* 4, 65-94.
- Oxford, R. L. 2011. *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. Harlow: Longman.
- Pawlak, M. (ed.). 2008. *Autonomia w Nauce Języka Obcego-Co osiągnęliśmy i Dokąd Zmierzamy?*. Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu and Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie.
- Piechurska-Kuciel, E. 2016. Self-regulatory efficacy and foreign language attainment. In: *Positive Psychology Perspectives on Foreign Language Learning and Teaching*. Gabryś-Barker, D., Gałajda, D. (Eds). Cham: Springer International Publishing. 337-351.
- Rubin, J. 1975. What the "good language learner" can teach us. *TESOL Quarterly*, 1, 41-51.
- Wakamoto, Natsumi. 2000. Language learning strategy and personality variables: Focusing on extroversion and introversion. *IRAL* 38 (1), 71-81.
- Wenden, A. Rubin J. (eds.). 1987. *Learner Strategies in Language Learning*. Cambridge: Prentice Hall.
- Widiger, T. A. (ed.). 2016. *The Oxford Handbook of the Five Factor Model of Personality*. Oxford: Oxford University Press.
- Zhou, C. Intaraprasert, C. 2015. Language learning strategies employed by Chinese English-major pre-service teachers in relation to gender and personality types. *English Language Teaching* 8 (1), 155-169.
- Zawadzki, B., Strelau, J., Szczepaniak, P., Śliwińska, M. 2010. *Inwentarz Osobowości NEO-FFI Paula T. Costy Jr i Roberta R. McCrae: Adaptacja Polska: Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Zuroff, D. C. 1986. Was Gordon Allport a Trait Theorist?. *Journal of Personality and Social Psychology* 51 (5), 993-1000.

Radosław Kucharczyk
Instytut Romanistyki
Uniwersytet Warszawski

Nowy profil studenta filologii romańskiej. Kilka uwag o treningu strategicznym

Streszczenie

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie wyników badania dotyczącego oceny przedmiotu „Trening strategiczny” przez studentów Instytutu Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Studenci, którzy wzięli udział w badaniu to studenci pierwszego roku studiów licencjackich, którzy zostali przyjęci na studia bez znajomości języka francuskiego. W roku akademickim 2010/2011 Instytut Romanistyki UW po raz pierwszy przyjął studentów, którzy rozpoczynali naukę języka francuskiego właśnie na pierwszym roku, co wiązało się modyfikacją programów studiów. Jednym z przedmiotów nowego programu, były zajęcia z treningu strategicznego, które miały pomóc studentom szybciej i efektywniej uczyć się języka francuskiego. Artykuł rozpoczyna krótki opis założeń współczesnej glottodydaktyki, gdzie nacisk położony jest na pragmatyczne użycie języka oraz rozwijanie kompetencji różnojęzycznej. Następnie przedstawione zostały motywy podjęcia decyzji o przyjmowaniu studentów bez znajomości języka francuskiego. Artykuł kończy analiza badania dotyczącego przydatności treningu strategicznego w opinii studentów oraz wnioski, które z niej wynikają.

Słowa klucze: romanistyka, francuski od podstaw, różnojęzyczność, trening strategiczny

The New Profile of the Students in Romance Philology and their Specific Needs. A Few Words about the Training Strategy Summary

The purpose of this article is to present the results of a study on the assessment of the studied subject „Training Strategy” in the eyes of students of the Warsaw University’s Institute of French philology. Students subjected to this study were the undergraduate first-year students, who were admitted without knowledge of the French language. From the academic year 2010/2011, the Warsaw University’s Institute of Romance philology started to accept students who began studying the French language just for the first year, which resulted in a modification of study programs. One of the subjects of the new program was the Training strategy aiming at helping students in learning French language more quickly and efficiently. The article begins with a brief description of the assumptions of modern language teaching in which the emphasis is put on the pragmatic use of language and multilingual competence. Then, the article presents the motives which led to the decision of accepting students without knowledge of the French language. The article concludes with an analysis of the study on the usefulness of the training strategy in the students’ opinions and with the conclusions that derive from it.

Key words: Roman philology, French from scratch, plurilingualism, strategic workout

1. Zmiana paradygmatu dydaktycznego – zwrot w kierunku pragmatycznego użycia języka

Pojawienie się *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ)* (2003 [2001]) znacząco wpłynęło na myśl glottodydaktyczną, kładąc nacisk na pragmatyczne użycie języka. Pragmatyczne użycie języka widoczne jest w dwóch elementach, wytyczających główne osie refleksji dydaktycznej zawartej w tym dokumencie: podejściu zadaniowym oraz podejściu różnorodnym, które w centrum swojej refleksji umieszcza kompetencję różnorodną.

1.1 Podejście zadaniowe

Autorzy *ESOKJ* (2003 [2001]: 20) definiują podejście zadaniowe w następujący sposób:

„Posługiwanie się językiem, w tym także uczenie się języka, obejmuje działania podejmowane przez uczestników życia społecznego, którzy – jako osoby indywidualne – posiadają i stale rozwijają swoje kompetencje zarówno ogólne, jak i językowe kompetencje komunikacyjne. Posługując się tymi kompetencjami, podejmują oni określone działania językowe. Uwzględniając uwarunkowania i ograniczenia, wynikające z danego kontekstu, uruchamiają pewne procesy językowe, które pozwalają rozumieć lub tworzyć teksty dotyczące tematów z określonych sfer życia. Stosują przy tym strategie najbardziej odpowiednie dla wykonania danego zadania. Świadoma obserwacja procesów towarzyszących tym wszystkim działaniom prowadzi, na zasadzie sprzężenia zwrotnego, do wzmocnienia lub do modyfikacji własnych kompetencji.”

Jak podkreśla I. Janowska (2011: 82) podejście zadaniowe uważa użytkowników języka – którymi są również uczący się – za osoby przynależące do danej grupy społecznej, które muszą wykonać zadanie, osadzone zawsze w jakiś okolicznościach. Związane jest to niewątpliwie z przełomem epistemologicznym w glottodydaktyce. Jak podkreśla I. Janowska (2011: 83-84)

„[ó]w przełom epistemologiczny, który towarzyszy nowemu pojęciu, nie przejawia się w postaci zmian pojęciowych, ale poprzez wprowadzenie dialogowych sieci pojęciowych (komunikacja/działanie, zadania uczenia się/zadania społeczne, podmiot/przedmiot, wiedza/kompetencja), które mimo iż są przeciwstawne, nie wykluczają się, lecz uzupełniają się wzajemnie i wzbogacają.”

Umiejscowienie procesu dydaktycznego w perspektywie zadaniowej wysuwa na plan pierwszy następujące pojęcia: językowe kompetencje komunikacyjne, kompetencje ogólne, kontekst, w którym osadzone jest zadanie językowe oraz strategie, które uczący się aktywuje, aby je rozwiązać, co wymaga od niego pewnej dozy refleksyjności.

Językowe kompetencje komunikacyjne obejmują następujące elementy: składnik lingwistyczny, składnik socjolingwistyczny oraz składnik pragmatyczny. Nie są one elementem nowym tak w teorii, jak i praktyce kształcenia językowego, dlatego też – moim zdaniem – nie wymagają bardziej szczegółowej analizy. Elementem nowym – choć na pewno nie rewolucyjnym – jest zwrócenie przez autorów *ESOKJ* uwagi na tzw. **kompetencje ogólne ucznia**, na które składają się następujące elementy: wiedza, umiejętności, uwarunkowania osobowościowe oraz umiejętność uczenia się. Wiedza (wiedza deklaratywna, *savoir*) jest wypadkową doświadczenia życiowego jednostki oraz

jej kształcenia formalnego. To właśnie wiedza, którą uczestnicy aktu komunikacji wspólnie dzielą, jest jednym z gwarantów skutecznej komunikacji. Umiejętności praktyczne (wiedza proceduralna, *savoir-faire*) to inaczej mówiąc umiejętność stosowania posiadanej wiedzy deklaratywnej w praktyce. **Uwarunkowania osobowościowe** (*savoir-être*) to indywidualne cechy osoby uczącej się (np. osobowość, postawy, sposoby postrzegania innych, temperament, skłonności introwertyczne lub ekstrawertyczne). Autorzy *ESOKJ* podkreślają konieczność uwzględnienia uwarunkowań językowych w procesie uczenia się i nauczania języka, zwłaszcza, że nie są one nabyte raz na zawsze, lecz mogą ulegać zmianom w wyniku właściwie ukierunkowanych działań dydaktycznych. M. Smuk (2016: 46) definiuje uwarunkowania osobowościowe jako

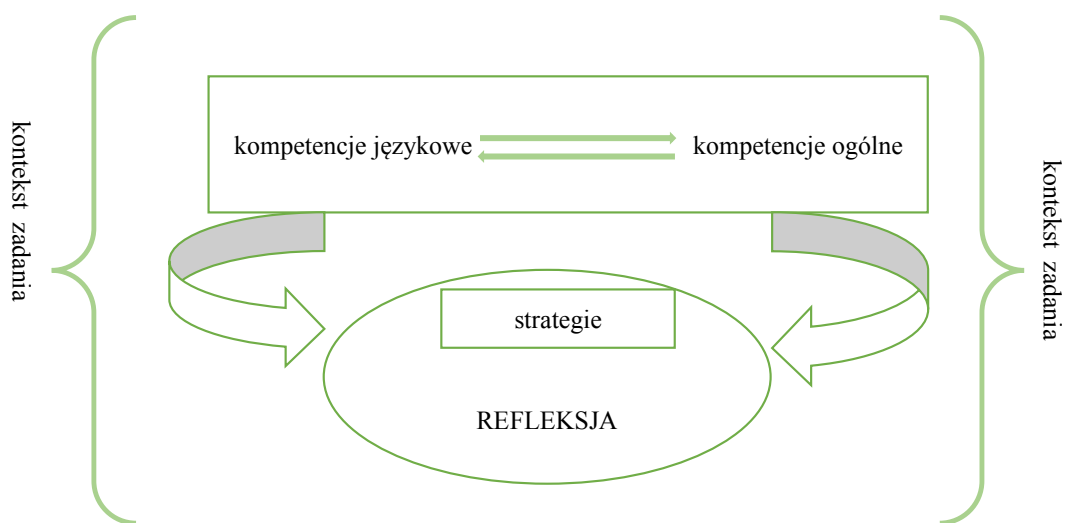
„zmiennie poznawcze i afektywne, odwołujące się do tożsamości indywidualnej i kolektywnej uczniów [które] mają istotny wpływ na naukę języków obcych i komunikowanie się w językach obcych”.

Umiejętność uczenia się (*savoir-apprendre*) to z kolei

„umiejętność odkrywania nowych, innych obszarów rzeczywistości – niezależnie od tego, czy jest to nowy język, inna kultura, inni ludzie czy nowa dziedzina wiedzy.” (*ESOKJ* 2003 [2001]: 22).

Jest ona wypadkową tak wiedzy deklaratywnej, jak i proceduralnej i w dużej mierze zależy również od uwarunkowań osobowościowych ucznia. Tym samym na plan pierwszy wysuwa się pojęcie strategii, które autorzy *ESOKJ*, określają jako działania zorganizowane, celowe i ukierunkowane na rozwiązanie zdania językowego przed którym uczeń stoi. Z tego powodu elementem niezwykle istotnym jest kontekst, w którym zadanie językowe jest osadzone oraz w którym uczący się funkcjonuje. To właśnie w zależności od kontekstu uczący się aktywuje te elementy wiedzy deklaratywnej oraz proceduralnej, jak również strategię wynikające z jego cech indywidualnych oraz umiejętności uczenia się, które będą – jego zdaniem najbardziej efektywne do rozwiązania zadania.

Związki pomiędzy poszczególnymi elementami podejścia zadaniowego przedstawia poniższy schemat.



Rysunek 1 Zależności pomiędzy składowymi elementami podejścia zadaniowego

Tak zdefiniowany paradygmat glottodydaktyczny podkreśla użytkowe – a co za tym idzie, uczenie się języka. Użytkownik języka korzysta z tych elementów swojej kompetencji językowej, których potrzebuje aby sprostać stojącemu przed nim zadaniu językowemu, wspierając się swoimi kompetencjami ogólnymi, pozwalającymi mu wybrać skuteczne strategie. Tym samym odchodzi się od założenia, że uczący się ma kompleksowo poznać język docelowy i w każdej ze sprawności oraz podsystemie języka powinien być doskonały: to co się liczy, to efektywność działań komunikacyjnych. Echa tych postulatów można znaleźć także w definicji podejścia różnojęzycznego, promowanego przez autorów *ESOKJ* i które może być traktowane jako jedna z form realizacji założeń podejścia zadaniowego.

1.2 Podejście różnojęzyczne

Podejście różnojęzyczne to podejście, w którym

„(...) 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 [2001]: 16).

Powyższy cytat jasno pokazuje, że to co najbardziej liczy się w komunikacji egzolingwalnej to umiejętność osiągnięcia swego rodzaju konsensusu komunikacyjnego, a znajomość języka, a raczej zasad, którymi rządzi się komunikacja może ten konsensus tylko ułatwić. W kontekście nauki szkolnej nie oznacza to oczywiście, że uczeń nie ma w ogóle zwracać uwagi na szeroko rozumianą poprawność językową. Wręcz przeciwnie, zdaniem nauczyciela języka obcego jest pokazywanie uczącemu się właściwych – i tym samym poprawnych – wzorców języka docelowego, ale nie powinien on od razu wymagać od ucznia pełnej poprawności językowej, właściwej rodzimemu użytkownikowi języka, ponieważ jest to cel tak naprawdę niemożliwy do osiągnięcia. Oznacza to dużą zmianę w celach kształcenia językowego. Zadaniem szkoły nie powinno polegać na kształtowaniu u uczących się oddzielnej kompetencji w każdym z nauczanych języków równej kompetencji, jaką posiada rodzimy użytkownik języka. Wręcz przeciwnie, głównym celem kształcenia językowego powinno być dążenie do synergii pomiędzy różnymi językami, które uczeń zna i których się uczył/uczy w celu wykształcenia jednej wspólnej kompetencji, gdzie każdy z elementów jego repertuaru językowego znajdzie swoje miejsce. Idąc dalej tym tokiem myślenia, jednym z głównych celów kształcenia powinno być rozwijanie u uczniów kompetencji różnojęzycznej, którą *ESOKJ* (2003 [2001]: 145) definiuje 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.”

Zacytowana definicja podkreśla istnienie jednej wspólnej kompetencji zinternalizowanej w umyśle osoby uczącej się. Kompetencja ta jest wypadkową repertuaru językowego ucznia, a co za tym idzie jest kompetencją o nierównym i zmiennym charakterze (Kucharczyk 2015a: 109). Przez nierówny charakter należy rozumieć, że jednostka różnojęzyczna w różnym stopniu opanowała języki składające się na jej repertuar, jak również w różnym stopniu opanowała poszczególne sprawności językowe w obrębie danego systemu językowego. Kompetencja różnojęzyczna jest również kompetencją zmienną przez fakt, że składowe repertuaru językowego ucznia ewoluują wraz z jego doświadczeniem językowym, uzależnionym od podróży, potrzeb zawodowych lub osobistych, czy też zainteresowań. Zwrócenie uwagi ucznia na kompetencję różnojęzyczną powoduje, że staje się on bardziej uwrażliwiony na zasady, którymi rządzi się system językowy i komunikacyjny, co może pozytywnie wpłynąć na naukę kolejnych języków. Co więcej, rozwój kompetencji różnojęzycznej wpływa również na rozwój kompetencji socjologicznej i pragmatycznej, co pozwala jednostce rozwinąć swoje kompetencje ogólne, a przede wszystkim uwarunkowania osobowościowe i umiejętność uczenia się (Robert i Rosen 2010: 57).

Wynika z powyższego, że zwrócenie uwagi na kompetencję różnojęzyczną w procesie kształcenia językowego również akcentuje zwrot w kierunku pragmatycznej znajomości języka. Pozostaje to spójne z wytycznymi Rady Europy związanymi z edukacją, wśród których prym wiedzie tzw. kompetencja adaptacyjna polegająca na

„kreatywnym i giętym wykorzystaniu wiedzy i umiejętności rozwijanych w kontekście edukacyjnym w każdej nowo napotkanej sytuacji pozaszkolnej.” (Sujecka-Zajac 2016: 30).

2. Nowy profil studenta filologii romańskiej – studia bez znajomości języka

Od roku akademickiego 2010/2011 Instytut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego przyjmuje w poczet swoich studentów studiów pierwszego stopnia również kandydatów bez znajomości języka francuskiego.¹ Decyzja ta była podyktowana przede wszystkim malejącą liczbą uczniów przystępujących do egzaminu maturalnego z języka francuskiego na poziomie rozszerzonym (a takie były warunki procesu rekrutacyjnego), jak również spadkiem zainteresowania kierunkami filologicznymi wśród młodzieży. Jeszcze w pod koniec lat 90. XX wieku filologie obce (lub też zachodnie, jak często je nazywano) były kierunkami dość prestiżowymi ze względu na fakt, że na rynku pracy było zapotrzebowanie na osoby biegłe władającymi językami obcymi. W chwili obecnej język jest traktowany jako warunek konieczny podjęcia pracy, w której wymagane są kompetencje ściśle związane z wykonywanym zawodem. Język jawi się więc jako narzędzie, a nie umiejętność sensu stricto w wykonywanej pracy, co prawdopodobnie tłumaczy spadek zainteresowania kierunkami filologicznymi.

Decyzja przyjęcia na studia kandydatów bez znajomości języka francuskiego wymusiła stworzenie nowego programu studiów (zwłaszcza z praktycznej nauki języka francuskiego), który pozwoliłby studentom – po trzech latach nauki – opanować język na poziomie C1 według *ESOKJ*.

Wychodząc z założenia, że studenci „początkujący” muszą w ciągu trzech lat nauki osiągnąć poziom zbliżony do poziomu studentów „zaawansowanych”, konieczne wydało się

¹ Do roku 2010/2011 na pierwszy rok studiów 1. stopnia przyjmowanych było 100 studentów ze znajomością języka francuskiego. Od 2010/2011 proporcje wyglądają następująco: 50 studentów ze znajomością języka oraz 50 bez znajomości.

nie tylko zwiększenie liczby godzin praktycznej nauki języka francuskiego, wprowadzania terminologii francuskojęzycznej na zajęciach przedmiotów niejęzykowych (np. gramatyka opisowa), ale również wprowadzenie przedmiotu o nazwie trening strategiczny. Przedmiot ten miał być również – naszym zdaniem – remedium na zbyt pragmatyczne podejście studentów do nauki języka, czy zbyt niskiej koncentracji na przekazie informacji kosztem poprawności językowej, która powinna być wymagana u przyszłych filologów.

Zajęcia obejmują 15 godzin dydaktycznych, studenci z wykładowcą spotykają się średnio co dwa tygodnie.² Celem zajęć jest poznanie teoretycznych i praktycznych mechanizmów związanych z procesem uczenia się, jak również stosowanie przez studenta poznanych strategii uczenia się w różnych kontekstach. Efekty kształcenia zostały zdefiniowane w następujący sposób:

W zakresie WIEDZY, student:

- zna podstawowe teorie i definicje uczenia się;
- zna kluczowe zagadnienia związane z neuronaukami;
- posiada podstawową wiedzę związaną ze stylami i strategiami uczenia się;
- posiada podstawową wiedzę na temat różnych typów motywacji;
- zna kluczowe pojęcia związane z uczeniem się języków obcych (kompetencje ogólne i językowe);
- ma podstawową wiedzę z zakresu technik mnemonicznych;
- zna neuropedagogiczne podstawy rządzące uczeniem się.

W zakresie UMIEJĘTNOŚCI, student:

- rozpoznaje strategie aktywizowane przez siebie;
- wdraża nowe obszary działań strategicznych do dotychczas stosowanych;
- ocenia skuteczność stosowanych przez siebie strategii uczenia się;
- wykazuje refleksyjne podejście do procesu uczenia się;
- łączy strategie w „łańcuchy strategiczne” podnoszące skuteczność uczenia się;
- wybiera właściwe dla danego zadania językowego strategie uczenia się;
- werbalizuje swoją pracę umysłową;
- podchodzi krytycznie do swoich działań strategicznych w nauce języka obcego;
- opracowuje osobisty trening strategiczny;
- uzyskuje informacje wyjaśniające lub uzupełniające jego wiedzę.

W zakresie KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH, student:

- rozumie potrzebę ciągłego dokształcania się i rozwoju osobistego;
- ocenia własne kompetencje w różnych dziedzinach i doskonali umiejętności;
- pracuje w grupie szanując zdanie innych.

3. Badanie empiryczne – trening strategiczny w oczach studentów

Badanie, którego wyniki przedstawione są w dalszej części niniejszego artykułu, zostało przeprowadzone na przełomie maja i czerwca 2016 r., wśród studentów 1 roku, którzy zostali przyjęci na studia licencjackie bez znajomości języka francuskiego. Celem badania była ewaluacja przydatności zajęć w oczach studentów. Narzędziem użytym w był kwestionariusz ankiety, którą studenci wypełnili na ostatnich zajęciach z treningu

² Informacje pochodzą z sylabusu przedmiotu dostępnego na stronie Usosweb UW https://usosweb.uw.edu.pl/kontroler.php?_action=katalog2/przedmioty/pokazPrzedmiot&kod=3304-1PNJF0T-1C (15.08.2016)

strategicznego. Ankieta składała się z 4 części (załącznik nr 1). W pierwszej części, ankietowani studenci mieli ocenić każde z przeprowadzonych zajęć w ramach przedmiotu trening strategiczny w skali 1-6, gdzie 1 oznaczało, że dane zajęcia w ogóle nie wpłynęły na jego zmianę sposobu o uczeniu się, a liczba 6, że zajęcia bardzo wpłynęły na to, jak student postrzega uczenie się. W drugiej części ankiety, student miał za zadanie zdecydować, które elementy treści omawianych na zajęciach były jego zdaniem najbardziej wartościowe i krótko uzasadnić swoją odpowiedź. Trzecia część ankiety dotyczyła elementów, które – zdaniem badanych studentów – nic nie wniosły do ich sposobu uczenia. Czwarte pytanie ankiety dotyczyło opinii studentów na temat utrzymania przedmiotu „Trening strategiczny” w programie studiów. Studenci mieli wybrać jedną z opcji „tak”, „nie”, „nie mam zdania” i krótko ją uzasadnić. Na końcu ankiety znajdowała się krótka metryczka, studenci mieli określić swoją płeć i podać jakie języki (oprócz francuskiego) znają.

3.1 Profil osób badanych

Do badania przystąpiło 32 osoby. Wszystkie badane osoby były studentami 1 roku filologii romańskiej w Instytucie Romanistyki UW, realizującymi tzw. program „francuski od podstaw”. Ankietowani studenci zadeklarowali znajomość następujących języków obcych (poza znajomością języka francuskiego)

Tabela 1 Znajomość języków obcych przez ankietowanych studentów:

język	liczba osób
angielski	31
niemiecki	11
hiszpański	6
włoski	5
portugalski	1
rosyjski	1
ukraiński	1
czeski	1
łaciński	1
grecki	1

Można więc przyjąć założenie, że studenci poddani badaniu są osobami wielojęzycznymi, ergo mają doświadczenie w uczeniu się języków obcych.

3.2 Przydatność zajęć w oczach studentów

W pierwszym pytaniu ankiety zadaniem studentów była ocena poszczególnych zajęć „Treningu strategicznego” w skali od 1 do 6. Zebrane dane liczbowe pozwoliły mi na policzenie średniej arytmetycznej wraz z odchyleniem standardowym, świadczącym o wielkości rozrzutu odpowiedzi respondentów. Wyniki zostały przedstawione w poniższej tabeli:

Tabela 2 Ocena poszczególnych zajęć przez ankietowanych studentów

Lp.	temat zajęć	średnia arytmetyczna	odchylenie standardowe
1.	Jak się uczyć? Wprowadzenie.	3,28	1,33
2.	Jak działa pamięć?	3,84	1,17
3.	Warsztaty praktyczne (1) – mnemotechniki	3,70	1,17
4.	Aktywność afektywna: motywacja uczenia się, wpływ stresu i niepowodzeń na proces uczenia się.	4,22	1,13
5.	Warsztaty praktyczne (2) – trening relaksacyjny	3,71	1,44
6.	Aktywność metapoznawcza	3,63	1,38
7.	Warsztaty praktyczne (3) – analiza studiów przypadku	3,60	1,61

Analiza ogólna odpowiedzi studentów pokazuje, że nie oceniają oni zajęć ani bardzo wysoko, ani bardzo nisko, można zaryzykować stwierdzenie, że zajęcia zostały ocenione jako przeciętnie wpływające na sposób uczenia się studentów poddanych badaniu. Odchylenie standardowe jest stosunkowo niewysokie, co świadczy o niewielkim rozrzucie odpowiedzi respondentów. Zajęcia, które najbardziej zyskały w oczach studentów, to zajęcia dotyczące sfery afektywnej procesu uczenia się. Z kolei zajęcia, które najmniej przypadły studentom do gustu, to zajęcia wprowadzające, w czasie których zostały wprowadzone podstawowe informacje dotyczące procesu uczenia się. Wyniki pokazują również, że studenci byli relatywnie zadowoleni z warsztatów praktycznych dotyczących mnemotechnik, technik relaksacyjnych oraz analizy studium przypadków.

3.3 Pozytywne i negatywne elementy treningu strategicznego

Elementy pozytywne

Wśród zajęć szczególnie wyróżnionych przez studentów znalazły się zajęcia dotyczące pamięci oraz technik mnemonicznych:

S03: „Najbardziej wartościowe były zajęcia związane z zapamiętywaniem, ponieważ dowiedziałam się co robić, a czego nie.”

S13: „Pomógł [moduł] w zlokalizowaniu problemu, jaki popełniam ucząc się. Teraz zawsze zwracam uwagę na czas nauki.”

Studenci uważali również, że zajęcia związane z afektywnym wymiarem uczenia się przyczyniły się również do polepszenia sposobów, w jaki uczą się:

S02: „Sposoby radzenie sobie ze stresem oraz trening relaksacyjny, ponieważ ważny jest taki stan naszego umysłu. Gdy ciało jest spięte, a w umyśle panuje chaos trudno jest skutecznie się uczyć.”

S04: „Temat o motywacji – uświadomienie sobie podziału na motywację wewnętrzną/zewnętrzną pomaga w ustaleniu sobie celów, które będzie się chciało realizować.”

Ankietowani studenci uznali również za wartościowe zajęcia wprowadzające, podkreślając że pozwoliły im one polepszyć stosowane dotychczas metody nauki:

S25: „Najbardziej wartościowe były dla mnie zajęcia z technik uczenia się. Pozwoliły mi one poprawić i udoskonalić metody wcześniej przeze mnie stosowane.”

Elementy negatywne

Odpowiedzi dotyczące elementów treningu strategicznego, które studenci uznali za mniej wartościowe były – niestety – bardziej liczne i dogłębnie przemyślane.

Studenci uważają, że niektóre z zagadnień znają już dobrze z własnego doświadczenia w związku z tym nie są one im potrzebne:

S11: „Wykład o tym „Jak się uczyć?” był interesujący, aczkolwiek na tym poziomie edukacji (studia) to już trochę za późno na naukę technik i zmianę przyzwyczajzeń. W gimnazjum to by się sprawdziło lepiej.”

S08 również podkreśla, że niektóre treści omawiane na zajęciach były jej znane:

S08: „Jak działa pamięć – te informacje były dla mnie całkiem oczywiste.”

Niektórzy z ankietowanych studentów podkreślali niemożność przełożenia wiadomości teoretycznych w ich praktyce uczenia się:

S03: „Techniki relaksacyjne, ponieważ w ogóle nie działały. Po próbach ich zastosowania w domu także nie było efektów.”

S09: „Trening relaksacyjny w ogóle nie pomógł mi w poradzeniu sobie ze stresem. Nic z tych zajęć nie pomogło mi na co dzień w „relaksacji””

Niektórzy studenci, wskazując mało wartościowe elementy treningu strategicznego, wskazują na powody związane z ich osobistymi preferencjami:

S17: „Analiza studiów przypadku może to trochę egoistyczne podejście, ale potrafię uczyć się tylko na własnych błędach, nie na cudzych.”

Należy jednak podkreślić, że znaleźli się również studenci, którzy nie mieli żadnych zastrzeżeń do treści zajęć:

S20: „nie było takich [zajęć nie wartościowych], wszystko razem tworzyło przemyślaną, uzupełniającą się całość, która została rozsądnie rozłożona w czasie, zważywszy na jego ograniczoną całość.”

3.4 „Przyszłość” treningu strategicznego w oczach studentów

W ostatniej części ankiety studenci zostali poproszeni o udzielenie odpowiedzi na pytanie, czy uważają za zasadne utrzymanie zajęć „Trening strategiczny” w programie studiów. Ich odpowiedzi wyglądały następująco:

Tabela 3 Utrzymanie zajęć „Trening strategiczny” w programie studiów

odpowieź	(N=32)
	liczba osób
tak	13
nie	10
nie mam zdania	9

Analiza odpowiedzi pokazuje, że zdania studentów są dość podzielone. Osoby, które uważają, że trening strategiczny powinien być nadal obecny w programie studiów argumentują to faktem, że podniósł on ich skuteczność uczenia się:

S10: „Tak, dowiedziałam się wielu informacji na temat procesu uczenia się, których brakowało mi podczas poprzednich etapów edukacji. Pomoże mi to w rozwijaniu samoświadomości.”

S12 i S14 zauważają, że żaden inny przedmiot nie dostarczy informacji związanych z technikami uczenia się, która jest konieczna w dalszej karierze naukowej lub przyszłej pracy dydaktycznej:

S12: „Ważne jest posiadanie wiedzy o tym, jak się uczyć, po co się uczyć. Inne przedmioty raczej nie dają takiej możliwości.”

S14: „ [Tak], ponieważ wzbogacają ogólną wiedzę przydatną przy pracy naukowej, a także nauczaniu innych.”

Niektórzy z badanych studentów bardzo świadomie oceniają zajęcia, wskazując na ich wartość dodaną w procesie dydaktycznym, o czym może świadczyć wypowiedź S20:

S20: „Są to zajęcia, które bardzo wiele uświadamiają studentom, zarówno w zakresie technik uczenia, ale dają też komfort psychiczny i zrozumienie istoty nauczania.”

Studenci, którzy są zdania, że zajęcia powinny być usunięte z programu nauczania, jako powód podają fakt, że umieją się już uczyć, skoro zdali egzamin maturalny i studiują na uczelni wyższej, o czym świadczy wypowiedź S03:

S03: „ W wieku 20 lat nie ma sensu zmieniać na siłę podejścia i sposobów uczenia się, gdyż każdy (po maturze) ma, a nawet musi mieć swoje wyćwiczone już systemy, które pozwoliły mu dostać się na studia. Te zajęcia byłyby przydatne np. w liceum.”

W podobnym duchu wypowiada się S13:

S13: „To strata czasu. Jeśli jesteśmy na studiach to znaczy, że już umiemy się uczyć. Zajęcia tego rodzaju powinny być w gimnazjum.”

Podobnie swoją wypowiedź argumentuje S04:

S04: „ Wydaje mi się, że wiele informacji było już wcześniej i jest to niepotrzebne powtarzanie materiału, szczególnie, że zajęcia są obowiązkowe, a nie fakultatywne.”

S31 uważa z kolei, że studia i tak są ciężkie, nie ma więc sensu dodawać studentom więcej pracy:

S31: „Błagam i tak jest już dużo pracy”

Osoby, które nie mają zdania, czy trening strategiczny powinien dalej figurować w programie studiów, czy też nie, uważają, że powinien być on przedmiotem fakultatywnym:

S29: „Powinny być jako zajęcia fakultatywne.”

4. Wnioski

Analiza wyników badania pokazuje, że oferta zajęć „Trening strategiczny” częściowo odpowiada potrzebom studentów. Studenci docenili zajęcia dotyczące mnemotechnik, jak również zajęcia, które traktowały o afektywnym wymiarze uczenia się, związanym z kontrolowaniem emocji mu towarzyszących. Niemniej jednak, dość duża część studentów miała uwagi co do zasadności utrzymania tego przedmiotu w programie studiów. Swoją opinię argumentowali niemożnością przełożenia treści omawianych na zajęciach na własny sposób uczenia się. Wielu respondentów podkreślało również fakt, że zagadnienia omawiane w czasie zajęć były im już znane, albo w teorii, jak np. zajęcia o pamięci, albo w praktyce. Niektórzy studenci byli również zdania, że nie jest potrzebna zmiana ich sposobów uczenia się, bo fakt studiowania na uczelni wyższej świadczy o tym, że umieją się uczyć. Wychodząc z założenia, że studenci filologii romańskiej to osoby wielojęzyczne, można by pokusić się o wprowadzenie do programu zajęć strategii wynikających z repertuaru językowego studenta, które byłyby z pewnością pewnego rodzaju *novum*. Tytułem przykładu podaję strategie słuchania i czytania ze zrozumieniem oparte na repertuarze językowym osoby uczącej się (Kucharczyk 2015b: 191-192) (załącznik nr 2). Analogiczny zestaw strategii można by wypracować – wspólnie ze studentami – w odniesieniu do innych sprawności językowych, czy też nauki różnych podsystemów języka. Studenci filologii romańskiej „bez znajomości języka francuskiego” to osoby, które znają kilka języków, mieli dość wysoki wynik z egzaminu maturalnego z języka nowożytnego na poziomie rozszerzonym (warunek przyjęcia na filologię romańską bez znajomości języka), co pozwala przypuszczać, że dysponują już dość szerokim wachlarzem strategii, które pozwalają im efektywnie nauczyć się języka dla potrzeb komunikacji. Być może transfer tych strategii na język francuski pozwoliłby studentom przyspieszyć jego naukę, a jednocześnie wpłynął pozytywnie na jej jakość. Inaczej mówiąc, refleksja nad systemem językowym oraz regułami, którymi rządzi się komunikacja, umożliwia uczenie się w sposób bardziej świadomy, co pozwala studentowi zbliżyć się do ideału rodzimego użytkownika języka, co byłoby wskazane w kształceniu filologicznym.

Bibliografia

- Europejski System Opisu Kształcenia Językowego*. 2003. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Janowska, I. 2011. *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.

- Kucharczyk, R. 2015a. L'anglais au service du français ? Utiliser le répertoire langagier des apprenants en classe de FLE. W: M. Sowa (red.) *Enseignement/apprentissage du français dace aux défis de demain*. Lublin : Werset. 108-119.
- Kucharczyk, R. 2015b. Travailler les compétences réceptives à l'oral en classe de langue à l'époque du plurilinguisme – le cas des élèves polonais. W: K. Wróblewska-Pawlak, J. Sujecka-Zajac, E. Pachocińska (red.) *Regards sur l'oral et l'écrit*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego. 184-193.
- Robert, J.-P., Rosen, É. 2010. *Dictionnaire pratique du CECR*. Paris : Éditions Ophrys.
- Smuk, M. 2016. *Od cech osobowości do kompetencji savoir-être – rozwijanie samoświadomości w nauce języków obcych*. Lublin-Warszawa : Werset.
- Sujecka-Zajac, J. 2016. *Kompetentny uczeń na lekcji języka obcego. Wyzwania dla glottodydaktyki mediacyjnej*. Lublin: Werset/Instytut Romanistyki.

Załącznik nr 1 – Ankieta

dr Radosław Kucharczyk
Zakład Dydaktyki Języków Romańskich
Instytut Romanistyki UW

ANKIETA - TRENING STRATEGICZNY

Szanowni Państwo,
zwracam się z uprzejmą prośbą o wypełnienie ankiety dotyczącej zajęć „Trening strategiczny”. Ankieta jest anonimowa, a jej wyniki posłużą do badań naukowych. Proszę o szczerą i przemyślaną odpowiedź. Dziękuję za poświęcony czas!

I. W jakim stopniu poszczególne zajęcia przedmiotu „Trening strategiczny” wpłynęły na zmianę Pani/Pana sposobu uczenia się lub przynajmniej sposobu myślenia o uczeniu się ? Proszę zakreślić jedną z liczb znakiem X, gdzie **1** oznacza - **w ogóle nie wpłynęły**, a **6** - **bardzo wpłynęły**.

Lp.	temat zajęć	Ocena					
		1	2	3	4	5	6
1.	Jak się uczyć ? Wprowadzenie.						
2.	Jak działa pamięć ?						
3.	Warsztaty praktyczne (1) - mnemotechniki						
4.	Aktywność afektywna: motywacja uczenia się, wpływ stresu i niepowodzeń na proces uczenia się.						
5.	Warsztaty praktyczne (2) – trening relaksacyjny i stres						
6.	Aktywność metapoznawcza						
7.	Warsztaty praktyczne (3) – analiza studiów przypadku						

II. Które z elementów omawianych na zajęciach „Trening strategiczny” były dla Pani/Pana **najbardziej wartościowe**? Proszę uzasadnić swoją odpowiedź w 2-3 zdaniach.

.....

.....

III. Które z elementów omawianych na zajęciach „Trening strategiczny” były dla Pani/Pana **najmniej wartościowe**? Proszę uzasadnić swoją odpowiedź w 2-3 zdaniach.

.....

.....

IV. Czy uważa Pani/Pan, że zajęcia „Trening strategiczny” powinny nadal być obecne w programie

studiów? Proszę zaznaczyć jedną odpowiedź i uzasadnić ją w 2-3 zdaniach.

TAK

NIE

NIE MAM ZDANIA

.....

.....

.....

• Płeć: K / M

• Znałe języki (oprócz francuskiego):

Załącznik nr 2 – Propozycja strategii słuchania i czytania opartych na repertuarze językowym uczących się

		SŁUCHANIE				
		1 - nigdy	2 - rzadko	3 - czasem	4 - często	5 - zawsze
Lp.	Słuchając tekstu w języku francuskim ...	1	2	3	4	5
1.	Pamiętam, że rozmowa w języku francuskim ma wiele wspólnego z rozmową w języku polskim, angielskim lub innym, który znam. Ułatwia mi to słuchanie.					
2.	Uważnie czytam polecenia i staram się zgadnąć, o czym będzie tekst. Skupiam się na słowach, które znam lub które przypominają słowa w języku polskim, angielskim lub innym, który znam.					
3.	W czasie pierwszego słuchania, staram się określić rodzaj tekstu (wywiad, rozmowa między kolegami, dyskusja, etc.). Przypominam sobie podobne nagrania w języku polskim, angielskim lub innym, z którymi już się spotkałem.					
4.	Zastanawiam się, czy słowa, których nie rozumiem nie przypominają mi słowa z języka polskiego, angielskiego lub innego, który znam.					
5.	Słucham tekstu do końca, nie zrażając się tym, że nie rozumiem pojedynczych słów lub konstrukcji. Nieznane słowa lub konstrukcje zastępuję w myślach wyrazami w języku polskim, angielskim lub innym, który znam.					
6.	Proszę o zatrzymanie nagrania / zatrzymuję je sam/a, aby mieć czas na zastanowienie się nad niezrozumiałymi fragmentami tekstu. Staram się skupić na słowach / wyrażeniach, które rozumiem lub które brzmią podobnie w języku polskim, angielskim lub innym, który znam.					
7.	Wylapuję słowa, które świadczą o emocjach i które są podobne do słów w języku polskim, angielskim lub innym, który znam.					
Po wysłuchaniu tekstu ...						
8.	Zastanawiam się, w jaki sposób znajomość języka polskiego, angielskiego lub innego, pomogła mi lepiej poradzić sobie ze słuchaniem w języku francuskim.					
9.	Staram się wymyślić, w jaki inny sposób znajomość języka polskiego, angielskiego lub innego może mi ułatwić słuchanie w języku francuskim.					

CZYTANIE

1 - nigdy

2 - rzadko

3 - czasem

4 - często

5 - zawsze

Lp.	Kiedy czytam tekst w języku francuskim, to ...	1	2	3	4	5
1.	Uważnie przyglądam się tytułom, nagłówkom, zdjęciom, wykresom, itp., które towarzyszą tekstowi. Zwracam uwagę, czy są w nich słowa, które znam lub które przypominają słowa znane mi w języku polskim, angielskim lub innym. Zastanawiam się, czy pomagają mi one domyślić się, jaki będzie temat tekstu.					
2.	Przyglądam się uważnie tekstowi i staram się określić jego rodzaj (reklama, artykuł, fragment książki, wywiad, etc.), przypominając sobie podobne teksty w języku polskim, angielskim lub innym, z którymi już się spotkałem/am.					
3.	Czytam tekst w całości i staram się określić jego myśl przewodnią, koncentrując się na słowach, które znam lub, które przypominają słowa, znane mi w języku polskim lub angielskim.					
4.	Staram się zrozumieć sens słów, których nie znam, zastanawiając się, czy podobne słowa nie są mi znane w języku polskim, angielskim lub innym.					
5.	Czytam zdanie do końca, nie zrażając się tym, że nie rozumiem pojedynczych słów lub konstrukcji. Nieznane słowa lub konstrukcje zastępuję wyrazami w języku polskim, angielskim lub innym, który znam.					
6.	Słowa, których nie rozumiem czytam na głos i zastanawiam się, czy ich brzmienie nie przypomina słów, które znam w języku polskim, angielskim lub innym.					
7.	Analizuję konstrukcje leksykalne , których nie rozumiem i zastanawiam się, czy podobne konstrukcje nie występują w języku polskim, angielskim lub innym, który znam.					
8.	Uważnie przyglądam się konstrukcjom leksykalnym , których część jest dla mnie nie jasna. Analizuję niejasne dla mnie fragmenty i zastanawiam się, czy mogę je zrozumieć dzięki znajomości języka polskiego, angielskiego lub innego.					
9.	Analizuję konstrukcje gramatyczne , których nie rozumiem i zastanawiam się, czy podobne konstrukcje nie występują w języku polskim, angielskim lub innym, który znam.					
10.	Czytam tekst kilkakrotnie, aby upewnić się, czy moje przypuszczenie dotyczące nieznanych wyrazów / konstrukcji były słuszne.					
Po przeczytaniu tekstu w języku francuskim ...						
11.	Zastanawiam się, w jaki sposób znajomość języka polskiego, angielskiego lub innego, pomogła mi lepiej poradzić sobie z tekstem w języku francuskim.					
12.	Staram się wymyślić, w jaki inny sposób znajomość języka polskiego, angielskiego lub innego może mi ułatwić czytanie w języku francuskim.					

Magdalena Urbaniak

Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych

Uniwersytet Wrocławski

Refleksja i samoocena w doświadczeniu i poglądach studentów uczących się języków obcych

Streszczenie

Refleksja może mieć bardzo istotny wpływ na osiągnięcie sukcesu w uczeniu się języków obcych. Czy jednak obecni studenci uczący się języków obcych są refleksyjni? Celem artykułu jest przedstawienie stosunku studentów do zagadnienia refleksji nad kompetencjami językowymi oraz samooceny swoich osiągnięć. Na podstawie badania ankietowego przeprowadzonego wśród studentów Uniwersytetu Wrocławskiego analizie poddane zostały opinie studentów na temat tych dwóch procesów, a także omówione doświadczenia studentów w ich przeprowadzaniu. Dodatkowo przeanalizowane zostały także wybrane podręczniki wykorzystywane w pracy z dorosłymi pod względem zawartości elementów skłaniających do podejmowania refleksji oraz dokonywania samooceny. Przedstawione rozważania mają być źródłem praktycznych implikacji dla nauczycieli akademickich, których rola w promowaniu postawy refleksyjnej wśród studentów jest niezwykle istotna.

Słowa klucze: refleksja, samoocena

Reflection and Self-Assessment as Experienced and Described by Students Learning Foreign Languages Summary

It is hard not to agree with the view that reflection can have a great influence on the achievement of success in learning foreign languages. However, the question arises whether students learning foreign languages nowadays are reflective. The article aims at presenting the attitude of students towards reflection and self-assessment of their language competences. On the basis of the questionnaire conducted among the students of the University of Wrocław, the students' opinions and experience concerning these two processes were analyzed. Additionally, chosen course books used with adult learners were examined in terms of their content promoting reflection and self-assessment of language competences. The presented conclusions are supposed to constitute the source of practical implications for language teachers whose role in promoting reflective attitude among students is extremely significant.

Key words: reflection, self-assessment

Wprowadzenie

Ostatnie dekady przyniosły istotne zmiany w dziedzinie uczenia się i nauczania języków obcych. Rozpowszechnienie się nowych teorii nauczania, upadek behawioryzmu, pojawienie się konstruktywizmu, rozwój skoncentrowanego na uczniu i procesie nauczania podejścia komunikacyjnego leżą u podstaw tych zmian (Hamayan 1995; Eisner 1999; Kohonen 1999; Altan 2002; Komorowska 2002). Zmienił się tradycyjny układ, w którym nauczyciel był źródłem wiedzy, uczeń jej biernym odbiorcą, a proces nauczania jednostronnym przekazem informacji. Ważnym elementem stało się przejście przez ucznia odpowiedzialności za własne kształcenie, a tym samym stawanie się coraz bardziej autonomicznym. By móc odpowiedzialnie kierować swoim kształceniem językowym niezbędna jest nie tylko świadomość własnych mocnych i słabych stron, co pozwala wyznaczać cele zmierzające do doskonalenia, ale także świadomość dotycząca reguł odpowiedzialnych za procesy uczenia się. Świadomość ta może zwiększać się dzięki refleksji, której wartość wydaje się być nie do przecenienia.

1. Rola refleksji i samooceny

Ideę refleksyjnego myślenia, wywodzącą się od starożytnych myślicieli, m.in. Sokratesa, Arystotelesa, Platona, Kartezjusza, na grunt dydaktyki wprowadził w 1933 roku John Dewey. Pojęcie refleksji rozumiał ją jako aktywne, konsekwentne i ostrożne rozważanie, dążące do rozwiązania problemu. Według Deweya refleksyjne myślenie jest zapoczątkowane przez wątpliwość i prowadzi do zrozumienia, odkrycia związku pomiędzy działaniami, a ich konsekwencjami. Dzięki temu możemy niejako dotrzeć do głębszych znaczeń, uchwycić istotę czegoś. To właśnie aktywne poszukiwanie rozwiązań umożliwia uniknięcie zachowań rutynowych. Jednostki refleksyjne, według Deweya, charakteryzują się otwartością umysłu, odpowiedzialnością i osobistym zaangażowaniem.

Koncepcja Deweya znalazła uznanie dopiero w latach 80. ubiegłego stulecia. Stanowiła ona podstawę dla zaproponowanej przez Schöna koncepcji 'refleksyjnego praktyka'. Schön (1983) wprowadzając pojęcia 'refleksji retrospektywnej' (reflection on action) oraz 'refleksji w działaniu' (reflection in action) odrzucił dotychczasowe poglądy dotyczące postrzegania roli teorii i praktyki.

Na przestrzeni lat powstało wiele definicji refleksji. Kolejni badacze zwracali uwagę na ich zdaniem istotne jej elementy. Van Manen (1991) dodał kwestię podejmowania decyzji o zastosowaniu alternatywnych rozwiązań. Boud i Walker (1998) zwrócili uwagę na element emocjonalnej subiektywności. Kohonen (2000) z kolei podkreślał, że refleksja pozwala zdystansować się wobec danej sytuacji poprzez przyjęcie postawy krytycznej, następnie prowadzi do dogłębnej analizy problemu w celu znalezienia alternatywnych rozwiązań po wcześniejszym ustaleniu mocnych i słabych stron własnej lub cudzych postaw. Podejmując kwestie znaczenia analizy mocnych i słabych stron, Kohonen wskazuje na element oceny/samooceny jako procesów składających się na refleksję. Refleksja jest tutaj pojęciem nadrzędnym, gdyż niemożliwa jest samoocena bez refleksji, jednak nie każda refleksja musi prowadzić do samooceny. Z pewnością jednak samoocena może uczynić proces refleksji bardziej dogłębnym.

Dickinson (1987) definiując samoocenę jako zdolność do samodzielnego ocenienia swoich umiejętności, uznaje ją za niezwykle ważną w procesie uczenia się, szczególnie kiedy proces ten staje się autonomiczny. Jak podkreśla Aleksandrak (2002) samoocena dotyczy wielu aspektów, takich jak: „umiejętność oceny postępu w rozwijaniu

własnej kompetencji komunikacyjnej, a także efektywności stosowanych technik, strategii i materiałów, oraz interpretowanie tej oceny w celu planowania procesu uczenia się w warunkach półautonomii". Refleksja połączona z samooceną są niezbędnymi elementami pedagogiki autonomii (por. Oskarsson 1988, Scharle and Szabo 2000).

O wielkim znaczeniu refleksji oraz samooceny świadczy fakt, iż zajmują one ważne miejsce zarówno w europejskiej jak i krajowej polityce językowej. Jeśli chodzi o grunt europejski, to spośród wielu inicjatyw warto wspomnieć choćby powstanie Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego szeroko opisującego znaczenie refleksji czy też Europejskiego Portfolio Językowego (EPJ) stworzonego dla uczniów wszystkich etapów kształcenia językowego poczynając od przedszkolaków, a na dorosłych kończąc. I choć EPJ, w praktyczny sposób wdrażające ucznia w procesy refleksji i samooceny, z wielu powodów nie spotkało się z przychylnym przyjęciem w naszym kraju, to jednak jego elementy i idee znalazły odzwierciedlenie choćby w powstających podręcznikach. Ma to oczywiście związek także z wymogami dotyczącymi podstaw programowych określonymi w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku.

Rola refleksji i samooceny wydaje się być niepodważalna. Nasuwa się jednak pytanie czy znajduje to odzwierciedlenie w codziennej praktyce uczenia się i nauczania języków obcych. W celu przyjrzenia się temu problemowi przeprowadzona została ankieta wśród studentów oraz dokonana została analiza wybranych podręczników do nauki języka angielskiego dla dorosłych, których wyniki zostaną omówione poniżej.

2. Analiza ankiety

2.1 Informacje ogólne

Anonimowa ankieta przeprowadzona pośród 100 studentów Uniwersytetu Wrocławskiego uczących się języka angielskiego na lektoratach miała na celu znalezienie odpowiedzi na dwa pytania badawcze:

1. Jakie są doświadczenia studentów uczących się języków obcych dotyczące refleksji nad swoimi kompetencjami językowymi i samooceny tychże kompetencji?
2. Jaki jest stosunek studentów uczących się języków obcych do podejmowania refleksji nad swoimi kompetencjami językowymi oraz samooceny tychże kompetencji?

Ankieta składała się z 26 pytań zarówno zamkniętych, półotwartych jak i otwartych. Niektóre spośród pytań wykorzystywały pięciopunktową skalę Likerta.

2.2. Prezentacja oraz omówienie wyników ankiety

Spśród 100 ankietowanych 87% dokonywało refleksji nad swoimi kompetencjami językowymi, a 84% dokonywało samooceny tychże kompetencji (Tabela 1).

Tabela 1. Ilość osób dokonujących refleksji nad swoimi kompetencjami oraz ich samooceny

	Czy dokonywał/a Pan/i dotychczas refleksji nad swoimi kompetencjami językowymi?	Czy dokonywał/a Pan/i dotychczas samooceny swoich kompetencji językowych?
TAK	87%	84%
NIE	13%	16%

Wynik pierwszego pytania wydaje się być bardzo obiecujący, gdyż znakomita większość studentów deklaruje dotychczasowe podejmowanie procesów refleksji i samooceny. Jednakże szczegółowa analiza kolejnych pytań, sprawia, że wnioski nie są już tak optymistyczne. Średnia częstotliwość dokonywania refleksji nad swoimi kompetencjami językowymi to *czasami* (3,24), podobnie jak przypadku samooceny (3,09). Wyniki przedstawione są w Tabeli 2.

Tabela 2. Częstotliwość dokonywania refleksji oraz samooceny

		Bardzo rzadko 1	Rzadko 2	Czasami 3	Często 4	Bardzo często 5	Średnia
	n	%	%	%	%	%	%
Jak często dokonywał/a Pan/i refleksji nad swoimi kompetencjami językowymi?	78	0	9	60	28	3	3,24
Jak często dokonywał/a Pan/i samooceny swoich kompetencji językowych?	76	4	11	59	25	1	3,09

Jeśli chodzi o okoliczności dokonywanej refleksji oraz samooceny, to uzyskane wyniki potwierdzają brak systematyczności w podejmowaniu tych procesów (Tab. 3.).

Tabela 3. Okoliczności dokonywania refleksji oraz samooceny

	Okoliczności – refleksja	Okoliczności – samoocena
	%	%
Przed egzaminem	32	26
Po zajęciach	22	17
Po teście	14	22
W rozmowie z innymi w jęz. obcym	18	11
W kontakcie z obcokrajowcami	14	24
Planując wyjazd za granicę	10	5
W czasie pobytu za granicą	7	3

Najwięcej studentów dokonuje refleksji (32%) oraz samooceny (26%) przed egzaminem. W przypadku lektoratu na Uniwersytecie Wrocławskim, egzamin odbywa się po zaliczeniu poziomu B2, a zatem jest to sytuacja jednorazowa. Kolejne najczęściej wymieniane okoliczności to 'po zajęciach' oraz 'po teście'. Niestety mniej niż ¼ tych, którzy w ogóle deklarują podejmowanie procesów refleksji twierdzi, iż robi to 'po zajęciach' językowych, a tylko 14% 'po teście'. W przypadku samooceny liczby te wynoszą odpowiednio 17% i 22%.

Zapytani o wykorzystywane narzędzia refleksji i samooceny (Tab. 4.) studenci w przeważającej większości twierdzili, iż nie używali, żadnych narzędzi.

Tabela 4. Wykorzystywane narzędzia refleksji i samooceny

Narzędzie	Refleksja	Samoocena
	%	%
Brak narzędzia – luźne myśli	90	80
Notatki	29	25
Listy umiejętności (checklists)	14	17
Nagrania audio	13	16

Swoje refleksje (90%) jak i samoocenę (80%) opierali jedynie na luźnych myślach. Jednocześnie byli oni świadomi niedoskonałości takiej formy refleksji i samooceny opisując 'luźne myśli' między innymi jako nie pozwalające zweryfikować swoich kompetencji, niedokładne, ulotne, nie dające motywacji, mało obiektywne. Tylko 29% studentów w przypadku refleksji i 25% w przypadku samooceny wymieniało 'notatki' wśród używanych narzędzi. Nieliczni zaś, bo 14% używali list umiejętności do refleksji i 17% do samooceny. Sporadycznie wymieniano także 'nagrania audio' (13% w przypadku refleksji i 16% w przypadku samooceny). Jedno z pytań ankiety dotyczyło także tego, jak ważna jest w opinii studentów refleksja i samoocena własnych kompetencji językowych. Wyniki przedstawione w Tabeli 5. poniżej pozwalają stwierdzić, iż średnio dla studentów refleksja i samoocena własnych kompetencji językowych jest 'dość ważna' (3,34 w przypadku refleksji i 3,36 w przypadku samooceny).

Tabela 5. Istota refleksji i samooceny w opinii studentów

	n	W ogóle nieważna 1	Niezbyst ważna 2	Dość ważna 3	Bardzo ważna 4	Niezwykle ważna 5	Średnia
		%	%	%	%	%	%
Jak ważna jest w Pana/i opinii refleksja nad swoimi kompetencjami językowymi w procesie uczenia się języków obcych?	89	0	12	47	34	7	3,34
Jak ważna jest w Pana/i opinii samoocena kompetencji językowych w procesie uczenia się języków obcych?	90	0	8	50	40	2	3,36

Uzasadniając swoje opinie, studenci wskazywali następujące powody (Tabela 6.).

Tabela 6. Korzyści płynące z refleksji i samooceny

Korzyść	Refleksja	Samoocena
	%	%
Motywuje do nauki/działania	22	13
Pozwala dostrzec słabe strony	20	32
Pomaga rozwijać się/dokonywać postępu	24	23
Pozwala dostrzec mocne strony	7	8
Pomaga określić swój poziom	2	11
Daje pewność siebie	1	3

Wśród korzyści płynących z dokonywania refleksji i samooceny swoich kompetencji językowych ankietowani najczęściej wymieniali ich motywujący do działania charakter, a także możliwość dostrzeżenia swoich słabych stron, a więc aspektów wymagających dalszej pracy, co z kolei pozwala rozwijać się, dokonywać dalszego postępu. W pojedynczych krytycznych opiniach studenci twierdzili, że „sama refleksja niewiele wnosi”, „lepiej działać niż się zastanawiać”.

Jedno z pytań ankiety dotyczyło także obecności elementów skłaniających do refleksji i samooceny w podręcznikach wykorzystywanych przez studentów (Tabela 7).

Tabela 7. Opinie dotyczące występowania elementów refleksji i samooceny w podręcznikach

	Czy dotychczas wykorzystywane przez Pana/Panią podręczniki zawierały elementy skłaniające:	
	do podejmowania refleksji nad swoimi kompetencjami językowymi?	do dokonywania samooceny swoich kompetencji językowych?
	%	%
TAK	15	9
NIE	85	91

Co ciekawe zdecydowana większość studentów takich elementów nie dostrzegała (85% w przypadku refleksji i 95% w przypadku samooceny).

Z analizy przeprowadzonej ankiety wyłania się profil studenta, który z jednej strony deklaruje swój udział w procesach refleksji i samooceny, uznając je za ‘dość ważne’ i będąc świadomym korzyści z nich płynących. Z drugiej jednak, dokonuje refleksji i samooceny niesystematycznie, nie wykorzystując żadnych konkretnych do tego narzędzi, co z pewnością ma wpływ na jakość tych tak niezwykle ważnych procesów. Tym większa zatem rola lektora, którego zadaniem będzie odpowiednie pokierowanie studenta i wsparcie w dokonywaniu refleksji i przeprowadzaniu samooceny kompetencji językowych.

Mimo iż studenci w większości nie dostrzegali w wykorzystywanych podręcznikach elementów skłaniających do refleksji i samooceny, postanowiłam przyrzeć się wybranym pozycjom pod kątem zawartości takich narzędzi.

3. Analiza wybranych podręczników

3.1 Informacje ogólne

Jakościowej analizie zostało poddanych 13 podręczników do nauki języka angielskiego dla dorosłych wykorzystywanych na lektoratach. Podręczniki te to pozycje różnych wydawnictw przeznaczonych do nauki zarówno języka ogólnego (General English), języka specjalistycznego (English for Specific Purposes), jak i języka akademickiego (Academic English) (Tabela 8).

Tabela 8. Wykaz analizowanych podręczników

	General English	ESP	Academic English
tytuł	<i>SpeakOut</i> (Pearson)	<i>Market Leader</i> (Pearson)	<i>Unlock</i> (Cambridge)
	<i>Keynote</i> (National Geographic Learning, Cengage Learning)	<i>Total Business</i> (Summertown Publishing)	<i>Cambridge Academic English</i> (Cambridge)
	<i>English File</i> (Oxford)	<i>Cambridge English for the Media</i> (Cambridge)	<i>Presenting</i> (Collins, Academic Skills Series)
	<i>Global</i> (Macmillan)	<i>Environmental Science</i> (Express Publishing, Career Paths)	
	<i>On Screen</i> (Express Publishing)		
	<i>Outcomes</i> (Heinle, Cengage Learning)		

Analiza nie jest próbą ogólnej oceny podręczników, gdyż dotyczy tylko jednego z aspektów jakim jest zawartość elementów skłaniających do podejmowania refleksji i podejmowania samooceny swoich kompetencji językowych. Celem analizy było znalezienie odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

1. Czy wybrane podręczniki do nauki języka angielskiego wykorzystywane na lektoratach zawierają elementy skłaniające do refleksji oraz do samooceny swoich kompetencji językowych?
2. Jakiego typu elementy skłaniające do refleksji oraz do samooceny swoich kompetencji językowych zawarte są w wybranych podręcznikach do nauki języka angielskiego wykorzystywanych na lektoratach?

3.2. Prezentacja oraz omówienie analizy wybranych podręczników

Podczas gdy podręczniki do nauki języka angielskiego wykorzystywane na różnych poziomach kształcenia w szkołach podlegających Ministerstwu Edukacji Narodowej muszą zgodnie z założeniami podstawy programowej zawierać elementy samooceny, nie jest to

tak oczywiste w przypadku podręczników dla dorosłych. Dlatego też celem analizy było sprawdzenie czy i w jaki sposób dostępne podręczniki dają ich użytkownikom możliwość rozwijania swojej refleksyjności oraz czy i w jaki sposób skłaniają do podejmowania samooceny. Kwestia ta jest istotna także z perspektywy lektora, gdyż chcąc zachęcać studentów do zaangażowania się w te procesy, wspierać w systematycznym rozwijaniu umiejętności z tym związanych czy też utrzymywać zainteresowanie nimi potrzebuje on konkretnych narzędzi.

Wnikliwa analiza wybranych podręczników pozwoliła zaobserwować występowanie elementów specjalnie stworzonych, by wspierać procesy refleksji i samooceny. Zostały one zakwalifikowane do jednej z pięciu kategorii:

1. Cele
2. Strategie uczenia się
3. Pisanie
4. Sekcje powtórzeniowe
5. Listy umiejętności

Cele

Cztery z spośród analizowanych podręczników prezentują na początku każdego rozdziału cele, jakie są przewidziane do realizacji w danej części podręcznika. Rysunek 1 przedstawia przykład zaczerpnięty z podręcznika 'Outcomes': „In this unit you learn how to: (...)” (W tym rozdziale nauczysz się jak: (...))



Rys. 1 Przykład z podręcznika *Outcomes Intermediate*, Heinle, Cengage Learning

Choć wymienianie na początku rozdziału jego zawartości, stanowiące niejako fragment spisu treści, jest dość częste, to tylko niektóre podręczniki formułują cele zaplanowane do osiągnięcia. W ten sposób uczący się może łatwiej uświadomić sobie nad czym będzie pracować, a także czemu służy zgłębianie na przykład kolejnych struktur gramatycznych.

Strategie uczenia się

Prezentowanie strategii uczenia się to element wspierający refleksyjność pojawiający się stosunkowo często i w największej ilości podręczników. Zazwyczaj ma formę ramek zawierających praktyczne wskazówki jak się uczyć, jak rozwijać poszczególne sprawności (Rys. 2).

AUTHENTIC LISTENING SKILLS Listening for gist

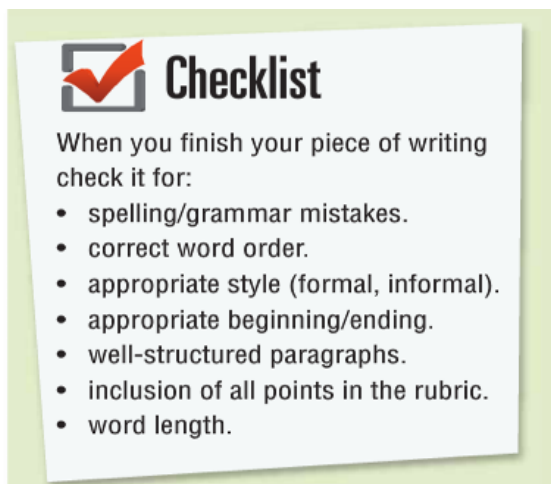
When you listen to a native speaker, there are things you can do to understand the gist – the overall idea of the talk. Relax and focus on what you do understand, not what you don't understand. Don't worry if you don't understand all the details, such as specialist terms or jokes, but focus on the general sense of the message. Try to work out the connections between the main ideas you hear.

Rys. 2 Przykład z podręcznika *Keynote Upper Intermediate*, National Geographic Learning, Cengage Learning

Może także przybierać formę obszerniejszych sekcji, skłaniających do refleksji na podstawie zaproponowanych ćwiczeń, rad, pytań do rozważenia.

Pisanie

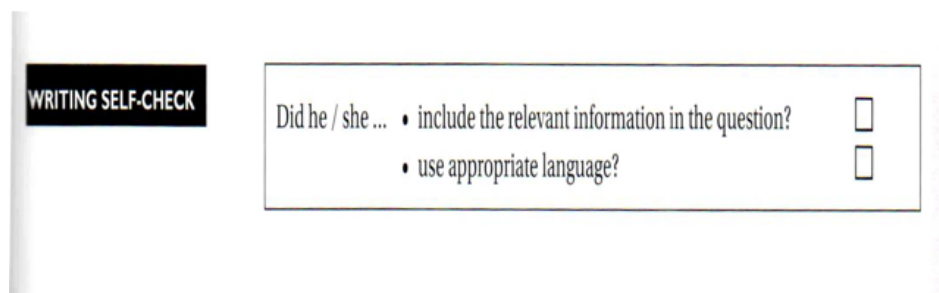
Elementy zachęcające do podjęcia wysiłku refleksji i samooceny w sześciu spośród analizowanych podręczników towarzyszą sekcjom poświęconym rozwijaniu sprawności pisania. Najczęściej mają formę list kontrolnych przygotowanych do analizy po wykonaniu zadania (Rys. 3).



Rys. 3 Przykład z podręcznika *On Screen Upper Intermediate*, Express Publishing

Pozwalają one sprawdzić czy zadanie zostało wykonane zgodnie z poleceniem oraz wymogami poszczególnych form. Z pewnością ma to wpływ na jakość wykonanego zadania.

W jednym z analizowanych podręczników w przypadku rozwijania sprawności pisania znalazły się także instrukcje zachęcające do wzajemnego sprawdzenia prac przez studentów (peer correction), co z pewnością promuje podejście refleksyjne. Dodatkowo zawarto pytania kontrolne zachęcającą do dokonania ewaluacji (Rys. 4). Choć tutaj przeznaczone do oceny pracy kolegi/koleżanki, błędnie określone jako 'writing self-check' (samokontrola), z pewnością pytania te mogą być także wykorzystana w celu dokonania autoewaluacji.



Rys. 4 Przykład z podręcznika *Total Business 2*, Summertown Publishing

Sekcje powtórzeniowe

Naturalnym czasem, pretekstem do podjęcia refleksji nad zdobytymi kompetencjami i próby ich samooceny wydaje się być podsumowanie i powtórzenie materiału zawarte w wielu podręcznikach w sekcjach powtórzeniowych. W czterech spośród analizowanych podręczników ćwiczenia powtórzeniowe zawierają dodatkowo punktację, tak by uczący się mógł bardziej precyzyjnie dokonać oceny zdobytych umiejętności (Rys. 5).

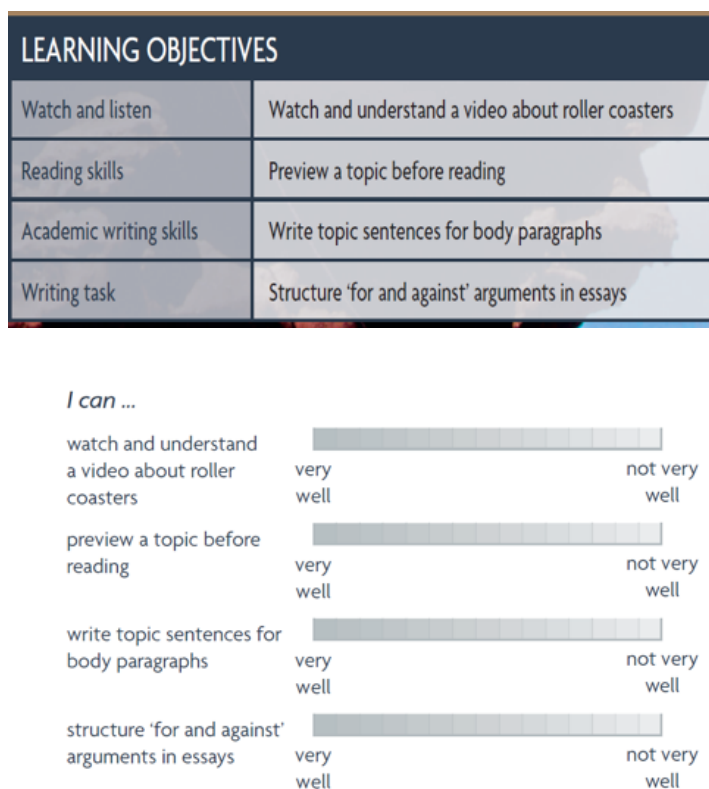
Speaking 3 Choose the correct response. 1 A: Don't you agree? B: a Sometimes I have. b Yes, that's a good point. 2 A: She never puts her things away. B: a How annoying! b I strongly believe that! 3 A: What's your opinion? B: a If you think so. b I couldn't agree more. 4 A: What do you think? B: a About all sorts of things. b That's not right. (4x2=8) Vocabulary 4 Fill in: <i>wrinkles, early, reliable, sensitive, curly, track, grumpy, elder, bossy, impatient.</i>	6 For each question, complete the second sentence so that it means the same as the first. Use no more than three words. 1 Ted is much shorter than John. John isn't as Ted. 2 Ann's favourite possession is her camera. Ann likes her camera any of her possessions. 3 No one else in our class is as noisy as John. John is in our class. 4 Georgia's scarf is very similar to Sue's. Georgia's scarf is almost the same Sue's. 5 Her house is close to work. Her house isn't too work. (5x2=10)
--	---

Rys. 5. Przykład z podręcznika *On Screen Pre-Intermediate*, Express Publishing

Dzięki temu uczeń może sprawdzić nie tylko jakie umiejętności już opanował, ale także w jakim stopniu. Dobrze kiedy dodatkowo punktacji towarzyszy jeszcze skala, która pozwala zinterpretować uzyskany wynik. Nie miało to jednak miejsca w żadnym z omawianych podręczników.

Listy umiejętności

Listy umiejętności pojawiają się jedynie w trzech spośród analizowanych podręczników. Wchodzą one najczęściej w skład sekcji powtórzeniowych wspomnianych powyżej. Zachęcają do zaznaczenia opanowanych przez siebie umiejętności. Deskryptorem opisującym osiągnięte kompetencje towarzyszą często zaprezentowane w różnej formie skale, dzięki którym oznaczyć można stopień w jakim dana umiejętność została opanowana. Ciekawym przykładem są listy umiejętności zawarte w podręczniku *Unlock* (Rys. 6), których zawartość nawiązuje do celów założonych na początku rozdziału.



Rys. 6. Przykład z podręcznika *Unlock 4 Reading and Writing Skills*, Cambridge

Dzięki temu student ma możliwość zweryfikować, które z założonych celów i w jakim stopniu udało mu się osiągnąć. Przedstawione umiejętności mają formę deskryptorów 'potrafię' (can-do statements), podobnie jak ma to miejsce w *Europejskim Portfolio Językowym*. W omawianym przykładzie problem jednak stanowi błędne, moim zdaniem, przedstawienie skali, gdzie po lewej stronie widnieje stopień 'very well' (bardzo dobrze), a po prawej 'not very well' (nie bardzo dobrze). Naturalnie powinny być one ustawione

odwrotnie, by intensyfikacja mogła przebiegać z lewej do prawej, dzięki czemu możliwe byłoby także zaznaczenie po pewnym czasie przyrostu.

W innym z przykładów z kolei (Rys. 7) autor nie zakłada, że dana umiejętność nie została wcale, lub w niewielkim stopniu opanowana przez ucznia, gdyż skala obejmuje jedynie stopnie: 'good' (dobry), 'very good' (bardzo dobry), excellent (wspaniały).



Rys. 7. Przykład z podręcznika *On Screen Intermediate*, Express Publishing

Podsumowując, w omawianych podręcznikach można znaleźć przykłady elementów promujący refleksję, czy też skłaniających do podjęcia samooceny. Poza sekcjami wprowadzającymi trening strategiczny, pozostałe elementy występują raczej rzadko. Listy kompetencji, które wydają się być najbardziej precyzyjnym narzędziem do przeprowadzenia samooceny są sporadyczne, a kiedy występują, ich jakość pozostawia wiele do życzenia.

4. Konkluzje

Mając świadomość wielkich korzyści płynących z wdrażania uczących się języków obcych w procesy refleksji nad własnymi kompetencjami językowymi i samooceny tychże kompetencji, w świetle wyników przeprowadzonego badania ankietowego oraz analizy wybranych podręczników można sformułować następujące wnioski.

Wkładając wysiłek w rozwój różnych kompetencji studentów uczących się języków obcych konieczne jest poświęcenie czasu na rozwój ich kompetencji metakognitywnych. Odpowiednie planowanie nauki, dobór wykorzystywanych technik, materiałów, jak i ocena osiągniętych rezultatów mają niewątpliwie wpływ na ulepszanie procesu uczenia się, a tym samym czynienie go bardziej efektywnym. Studenci choć w większości pozytywnie

nastawieni do podejmowania wysiłku refleksji i samooceny swoich kompetencji językowych potrzebują wsparcia lektora, by procesy te przebiegały skutecznie. Pierwszym krokiem w rozwoju u uczących się kompetencji metakognitywnych może być zaangażowanie ich w procesy planowania krótko i długoterminowego. Włączenie studentów w proces planowania zajęć i decydowania o doborze omawianych zagadnień pozwoli im lepiej uświadomić sobie celowość podejmowanych wysiłków. Ważne jest utrzymanie początkowego zainteresowania studentów podejmowaniem refleksji oraz samooceny, a także kierowanie ich w systematycznym ich przeprowadzaniu. Potrzebne są do tego konkretne narzędzia. Z opinii wyrażanych przez studentów wynika, że nie są oni świadomi obecności tego typu elementów w podręcznikach. Może być to związane z ich niezbyt częstym występowaniem lub pomijaniem w pracy na zajęciach. Dlatego też istotne jest zwrócenie uwagi przez lektora na tego typu elementy przy doborze podręczników lub innych materiałów wykorzystywanych na lektoratach. Ponieważ jednak narzędzia dostępne w podręcznikach mogą okazać się niewystarczające, konieczne jest umożliwianie uczącym się przeprowadzenia samooceny w oparciu o przygotowane przez lektora listy umiejętności dostosowane do konkretnych zagadnień realizowanych na zajęciach. Co więcej, pomocne może okazać się dołożenie wszelkich starań, by stosowane ocenianie miało charakter kształtujący. Jak wykazała analiza ankiety wciąż dla zbyt małej ilości osób wyniki testu stanowią okazję do podjęcia konstruktywnej refleksji i samooceny.

Wszystkie wymienione powyżej kroki zmierzają ku temu, by student stał się bardziej świadomy, by wziął większą odpowiedzialność za proces uczenia się, by stał się bardziej autonomiczny, a tym samym, by miał większą szansę na odniesienie sukcesu, bo jak twierdzą Wade and Yarbrough: „Refleksja to sposób, by ujawnić te aspekty naszego doświadczenia, które pozostałyby ukryte, gdybyśmy nie podjęli wysiłku, by je rozważyć” (1996: 64) (tł. własne).

Bibliografia

- Aleksandrak, M. 2002. Rozwijanie umiejętności samooceny. W: W. Wilczyńska, (red.). *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych - doskonalenie w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe. 257-271.
- Altan, M.Z. 2002. 'Assessment for Multiple Intelligences. Different Ways of Approaching Testing.' *Modern English Teaching* 11 (3): 56-60.
- Boud, D. and Walker, D. (1998) Promoting reflection in professionals courses: the challenge of context. *Studies in Higher Education*, 23(2), 191-206.
- Burton, G. 2013. *Presenting. Deliver presentations with confidence*, Collins.
- Ceramella, N. i Lee, E. 2012. *Cambridge English for the Media*, CUP.
- Clanfield, L. i Robb Benne, R. *Global Upper Intermediate*, Macmillan.
- Cotton, D., Falvey, D. i Kent, S. 2011. *Market Leader Upper Intermediate*, FT Publishing.
- Dellar, H. i Walkley, A. *Outcomes*. 2010. Heinle, Cengage Learning.
- Dewey, J. 1933. *How We Think*. Chicago: Henry Regnery and Co.
- Dickinson, L. 1987. *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eales F. i Oakes S. 2001. *SpeakOut Upper Intermediate*, Pearson.
- Eisner, E.W. 1999. 'The Uses and Limits of Performance Assessment' *Phi Delta Kappan* 80 (10): 658-660.
- Evans, V. i Dooley, J. *On Screen*, Express Publishing.
- Evans, V., Dooley, J. Blum, E. 2013. *Environmental Science*, Express Publishing.
- Hamayan, E.V. 1995. 'Approaches to Alternative Assessment'. *Annual Review of Applied Linguistics* 15: 212-226.
- Hewings, M. 2012. *Cambridge Academic English*. Upper Intermediate, CUP.
- Hughes, J. 2009. *Total Business 2*, Summertown Publishing.
- Kohonen, V. 1999. 'Authentic assessment in affective foreign language education'. W: Arnold, J. (red.). *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. 279-294.
- Kohonen, V. 2000. Towards experiential foreign language education. W: Kohonen, V. et al. *Experiential learning in foreign language education*. London: Pearson Education, 78-95.
- Komorowska, H. 2002. *Sprawdzanie Umiejętności w Nauce Języka Obcego. Kontrola-Ocena-Testowanie*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Latham-Koenig Ch. i Oxenden, C. 2014. *English File Upper Intermediate*, Oxford.
- Oskarsson, M. 1988. 'Self-assessment of Communicative Proficiency' *Evaluatin and Testing in the Learning and Teaching of Languages for Communication*. Strasbourg: Council of Europe.
- Schön, D. 1983. *The Reflective Practitioner*. London: Temple Smith.
- Sowton, Ch. 2014. *Unlock 4. Reading and Writing Skills*, CUP.
- Stephenson, H., Lansford, L. i Dummett, P. 2016. *Keynote Upper Intermediate*, National Geographic Learning, Cengage Learning.
- Scharle, A. and Szabo, A. (2000). *Learner Autonomy: A Guide to Developing Learner Responsibility*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Manen, M. 1991. *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. New York: State University of New York Press.
- Wade, R. & Yarbrough, D.M. (1996). Portfolios: A tool for reflective thinking in teacher education? *Teaching and Teacher Education*, 12, 63-79.

Cyfrowi tubylcy i pokolenie Google na lektoratach języka obcego

Streszczenie

Celem artykułu jest przybliżenie sylwetki współczesnego słuchacza lektoratów języka obcego – cyfrowego tubylca oraz omówienie, w jaki sposób można dostosować proces dydaktyczny do jego potrzeb. Cyfrowy tubylec aktywnie korzysta z technologii informacyjno-komunikacyjnej stając się nie tylko uczestnikiem rzeczywistości, ale wręcz jej aktywnym twórcą. Przedstawiciel pokolenia Google tworzy blogi oraz preferuje komunikację na portalach społecznościowych od komunikacji w przestrzeni rzeczywistej. W odróżnieniu od wcześniejszych generacji wychowanych na podręcznikach i tradycyjnych zajęciach językowych, cyfrowy tubylec oczekuje nowoczesnych technologii (np. grywalizacji, WebQuestów), prowadzenia zajęć w sposób, który daje mu duży zakres swobody i autonomii. Pojawienie się tego typu studenta na lektoratach języka obcego wymaga od lektora zrezygnowanie z transmisyjnego modelu nauczania i wprowadzenie modelu opartego na mentoringu, podczas którego można weryfikować wiedzę i naprowadzać studenta na odpowiednie rozwiązania.

Pierwsza część artykułu skupia się na charakterystyce pokolenia cyfrowych tubylców oraz ich oczekiwaniach związanych z zajęciami oferowanymi na uczelniach wyższych. Druga część wskazuje na sposoby uatrakcyjnienia lektoratów języka obcego, tak aby spełniły one oczekiwania współczesnego studenta.

Słowa kluczowe: cyfrowy tubylec, pokolenie Google, oczekiwania współczesnych studentów, EFL teaching to adults

Digital Natives and Google Generation at Tertiary Language Classes

Summary

The main aim of the paper is to describe the modern student participating in a foreign language course, the digital native, and discuss the ways in which a teaching process can be tailored to his/her needs. Digital natives are largely involved in the use of Information Communication Technologies being not only participants of reality but also its active creators. A Google generation student creates blogs and prefers communication on social media to real communication. In comparison to the previous generations that relied on coursebooks and traditional language classes, digital natives expect the use of new technologies in a language course (e.g. gamification, WebQuests), a class to be conducted in a way that gives them more independence and autonomy. A new type of the student also expects from a language teacher to give up a transmission model of teaching and replace it with a mentoring model in which a language teacher can only verify a student's knowledge and prompt some solutions to language problems.

The first part of the paper focuses on the features of digital natives and their expectations from classes offered at universities. The second part provides implications for language teachers on how to tailor language courses so as they meet expectations of the modern students.

Key words: digital natives, Google generation, modern students' expectations, nauczanie angielskiego w środowisku dorosłych

Wstęp

Przemiany społeczne, które zaszły w ostatnich kilkunastu latach pociągnęły za sobą wiele zmian w rzeczywistości edukacyjnej na uczelniach wyższych. Do roku 2005/2006 w posttransformacyjnej Polsce można było zaobserwować regularny wzrost liczby studentów. Od tego czasu notuje się obniżenie liczby młodzieży uczącej się na poziomie studiów wyższych (Szlendak i Lemska, 2010: 101). Niż demograficzny spowodował to, że uniwersytety coraz bardziej zabiegają o studenta. W rezultacie naukę na lektoratach języków obcych podejmują coraz częściej studenci, którzy prezentują niską kompetencję językową lub niską motywację do uczenia się języków obcych. Innym trendem jest wszechobecna cyfryzacja, która nie tylko zmieniła sposób zdobywania wiedzy, ale również zrewolucjonizowała sposób jej przekazywania na uczelniach wyższych.

Na tle powyżej wspomnianych zmian społecznych, które nasiliły się u progu nowego milenium, wyłonił się nowy typ studenta – *millennials*, który posiadał specyficzne zdolności i umiejętności w obchodzeniu się z nowymi technologiami. Stąd też niejednokrotnie nazywa się go *cyfrowym tubylcem*, a nawet przedstawicielem pokolenia Google, jeśli nie pamięta czasów przed 1998 rokiem, gdy oddano do użytku wyszukiwarkę Google. Poznanie jego osobowości, oczekiwań i celów związanych z nauką języków obcych jest warunkiem koniecznym, bez którego nie można mówić o sukcesie dydaktycznym. Lektorzy języków obcych stoją zatem przed nowym wyzwaniem, jakim jest wyjście naprzeciw specyficznym potrzebom współczesnego studenta. W obecnych czasach, gdy student jest edukacyjnym klientem, zaspokojenie owych potrzeb wydaje się szczególnie istotne, gdyż może decydować o przewadze konkurencyjnej uczelni.

1. Charakterystyka cyfrowych tubylców i pokolenia Google

Określenie *cyfrowy tubylec* zostało po raz pierwszy użyte w 2001 roku przez amerykańskiego pedagoga Marca Prensky'ego. W publikacji „Cyfrowi tubylcy, cyfrowi imigranci” określa tych pierwszych jako pokolenie ludzi urodzonych po 1980 roku, dla których osiągnięcia technologiczne, takie jak komputery czy Internet, stanowią integralną część ich życia. W literaturze funkcjonują również inne określenia używane w odniesieniu do tego pokolenia np. pokolenie milenium, generacja X, generacja Y lub generacja sieci. Jak zauważa Spitzer (2013:179) przeciętny cyfrowy tubylec spędza większą część dnia online, utrzymując kontakt ze znajomymi poprzez pisanie maili, wysyłanie informacji SMS-owych lub za pośrednictwem serwisów społecznościowych.

Zrozumienie studentów, których obecnie nazywa się już nawet generacją Z ze względu na ich zaawansowanie w posługiwaniu się nowymi technologiami, nie jest łatwe, szczególnie dla nauczycieli języków obcych, w większości reprezentujących pokolenie cyfrowych imigrantów. Jones (2011: 30-45) mówi wręcz otwarcie, że aktywne korzystanie z Internetu i nowych technologii spowodowały gwałtowne przerwanie międzypokoleniowej ciągłości. Generacja sieci inaczej postrzega świat i zachodzące w niej zjawiska, dokonuje innej selekcji treści i nadaje jej inne znaczenia.

W odniesieniu do obecnej młodzieży, w tym młodzieży studenckiej, używa się również określenia pokolenie Google, do którego zalicza się młodszych przedstawicieli cyfrowych tubylców urodzonych po 1993 roku. To generacja, która nie pamięta czasów bez Internetu, komputerów i wyszukiwarki Google. Spitzer (2013:183), powołując się na badania naukowców z British Library w Londynie, zwraca uwagę na kilka istotnych

wniosków wynikających ze wspomnianych powyżej badań naukowych. Po pierwsze, przedstawiciele generacji Google używają Internetu zarówno w celu wyszukiwania informacji i uczenia się. Po drugie, Internet spełnia w ich życiu bardzo ważną funkcję związaną z komunikowaniem się ze znajomymi i przyjaciółmi, z którymi do tej pory komunikacja odbywała się w świecie realnym (np. w czasie przerw w szkole, na boisku). Po trzecie, Internet służy im do rozrywki, w tym ściągania plików z muzyką oraz gier. Obecnie w czasach gwałtownego rozwoju gier sieciowych zwanych popularnie grami e-sport, Internet służy również do komunikacji, w tym rozwijaniu kompetencji językowych, jeśli uczestnicy gry pochodzą z różnych krajów i komunikacja pomiędzy nimi odbywa się w języku obcym.

Istnieje wiele mitów na temat wykorzystywania przez pokolenie Google technologicznych kompetencji. Przedstawiciele cyfrowej generacji mają rzekomo korzystać z nowych technologii w sposób bardziej kreatywny i efektywny w porównaniu do pokolenia cyfrowych imigrantów. Spitzer (2013) jako doświadczony psychiatra i neurobiolog zaprzecza powyższym mitom twierdząc, że zarówno cyfrowi tubylcy, jak i imigranci mają tendencję do powierzchniowego wyszukiwania informacji w sieci. Autor podkreśla jednak, że w odróżnieniu od cyfrowych imigrantów cyfrowi tubylcy mają większe problemy z oceną jakości i rzetelności źródeł.

Należy zauważyć, że Generacja Z uczy się inaczej niż wcześniejsze generacje wychowane jeszcze na podręcznikach i tradycyjnych zajęciach językowych, w których centralne miejsce zajmował nauczyciel. Spędzając wiele godzin w Internecie, uczestnicząc w tworzeniu blogów i komunikując się ze znajomymi na portalach społecznościowych, generacja sieci ma wrażenie, że nie tylko jest uczestnikiem rzeczywistości, ale wręcz aktywnie ją tworzy. Dlatego model zajęć językowych skoncentrowany na lektorze, który nie korzysta z nowych technologii i przeprowadza zajęcia według przewidywalnego planu może być postrzegany przez współczesnego studenta jako nudny. Warto również podkreślić, że cyfrowy tubylec lubi bez skrupowania wyrażać swoje zdanie i komentować wypowiedzi innych osób, tak jak ma to miejsce w sieci. Niestety jego braki w zakresie umiejętności miękkich, takich jak empatia, negocjowanie czy konstruktywna krytyka, sprawiają że lektor może odebrać zachowanie studenta jako aroganckie lub roszczeniowe. Cyfrowy tubylec nie lubi być również ograniczany i chce dokonywać selekcji informacji według swoich kryteriów „wyszukiwania”, tak jak ma to miejsce w przeglądarkach internetowych. Dlatego tego typu student nie będzie dobrze czuł się w zadaniach ograniczających jego kreatywność oraz autonomię.

2. Oczekiwania kursantów a planowanie zajęć z języka obcego

Zaplanowanie zajęć językowych dla odbiorcy takiego jak cyfrowy tubylec jest tylko możliwe po poznaniu jego stylu pracy i oczekiwań związanych z procesem dydaktycznym. Tradycyjna metoda nauczania oparta na podręcznikach do nauki języki obcego, której skuteczności nikt nie kwestionował jeszcze kilka lat temu, może nie przynosić już zakładanych efektów. Główną wadą tej metody jest to, że nie jest ona adekwatna do zdolności percepcyjnych i potrzeb współczesnego studenta. Nic więc dziwnego, że cyfrowy tubylec niejednokrotnie odbiera sposób przekazywania treści na lekcji jako nudny i demotywujący go do nauki języka obcego. Lewiński (2010) w swojej publikacji na temat potrzeb studentów względem dydaktyki szkoły wyższej omawia przyczyny owej nudy doświadczanej przez współczesnego studenta, upatrując jej głównie w programach studiów niedopasowanych do jego potrzeb.

Jakie zatem oczekiwania mogą mieć współcześni słuchacze lektoratów języków obcych? Przede wszystkim zależy im na korzystaniu z Internetu, komputerów, multimediów i innych narzędzi stosowanych w komunikacji na odległość, i to zarówno w czasie zajęć jak i w czasie przygotowywania się do nich. Wielu nauczycieli może obawiać się, że zastosowanie nowych technologii (np. e-learningu, tablic interaktywnych) na zajęciach językowych nie znajdzie przełożenia na wzrost kompetencji językowych studentów. Powyższe obawy są częściowo uzasadnione, szczególnie w świetle wyników ankiety przeprowadzonej w 2011 roku przez Komisję Europejską na temat kompetencji językowych (First European Language Survey on Language Competences). Dane statystyczne uzyskane z ankiety pokazują, że rola nowych technologii w nauce języków obcych jest przeceniona, gdyż nie mają one istotnego wpływu na końcowe osiągnięcia językowe. Wyniki powyżej wspomnianej ankiety pokazują również, że istnieje pozytywna korelacja pomiędzy motywacją do nauki języka obcego, a zastosowaniem nowych technologii. Z tego powodu warto wprowadzać technologie informacyjno komunikacyjne na zajęciach językowych. Analiza oczekiwań współczesnych studentów podjęta w pilotażowym badaniu przez Wroczyńską (2013) pokazuje, że wysoki poziom nauczania jest traktowany przez nich priorytetowo. Dlatego tak ważna jest dbałość o rozwijanie kultury jakości gwarantującej wysoki poziom nauczania oraz stałe doskonalenie wewnętrznych systemów zapewniania jakości kształcenia językowego na lektoratach.

3. Rola lektora na zajęciach z języka obcego

Pojawienie się cyfrowych tubylców na uczelniach wyższych wymaga zmiany roli lektora. W tradycyjnym transmisyjnym modelu nauczania opartym wyłącznie na podręcznikach, lektor był traktowany jak źródło wiedzy. Obecnie jego rola uległa modyfikacji. Cyfrowy tubylec domagający się autonomicznego i zindywidualizowanego nauczania nie oczekuje przekazania mu przez lektora teoretycznej wiedzy, lecz wskazówek gdzie ową wiedzę można zdobyć lub pokazania, w jaki praktyczny sposób można ją wykorzystać.

W czasach, gdy zajęcia językowe są coraz częściej prowadzone z wykorzystaniem nowych technologii, rola lektora w procesie dydaktycznym wydaje się jeszcze bardziej istotna niż w tradycyjnym nauczaniu. Ponieważ Internet stanowi dla cyfrowego tubylca podstawowe źródło informacji, starsi się niego jak najczęściej korzystają przy opracowywaniu różnorodnych prac domowych, takich jak ćwiczenia, wypracowania pisemne, projekty czy plakaty informacyjne. Niestety nie zawsze potrafi korzystać prawidłowo z internetowych zasobów, co przekłada się niejednokrotnie na brak oryginalności, a nawet plagiat. Rolą lektora języka obcego jest przede wszystkim nauczenie współczesnego studenta jak korzystać z elektronicznych zasobów wiedzy poprzez wskazanie na:

- sposoby odróżnienia rzetelnych od mniej rzetelnych informacji w Internecie (np. strony www z rozszerzeniem gov. lub edu. dostarczają bardziej wiarygodnych informacji niż komercyjne strony www z rozszerzeniem com;);
 - sposoby parafrazowania treści dostępnych w Internecie, cytowania ich w odpowiedni sposób z zachowaniem zasad etycznych związanych z poszanowaniem własności intelektualnej innych autorów.
- Dodatkowo lektor powinien wskazać studentowi na zalety innych metod zdobywania wiedzy, takich jak wywiady czy ankiety.

W ostatnich latach można zauważyć, że coraz więcej jednostek zajmujących się kształceniem językowym wprowadza do swojej oferty edukacyjnej e-learning. Lektor języka obcego, który podejmuje się nauczania w systemie e-learningowym może być

odpowiedzialny nie tylko za planowanie kursu językowego na np. platformie Moodle, ale również moderowanie kursu, odpowiadania na pytania studentów, poprawianie ich błędów, obserwowanie aktywności kursantów oraz ich wyników z różnorodnych zadań i testów. Niestety wielu lektorów nie posiada uprawnień moderatora kursu i ich rola ogranicza się jedynie do opracowania poszczególnych modułów kursu. Niejednokrotnie moderatorami kursu są informatycy, którzy nie mając specjalizacji w nauczaniu języków obcych nie są w stanie udzielać studentom zwrotnej informacji korygującej, a ich rola ogranicza się zazwyczaj do monitorowania logowania studentów. Niektóre jednostki akademickie specjalizujące się w nauczaniu języków obcych decydują się na wprowadzenie kursów hybrydowych, podczas których lektor wykorzystuje dwa środowiska nauczania tzn. e-learning z tradycyjnym nauczaniem w klasie. W tego typu kursach rola lektora będzie polegała na umieszczeniu w sieci materiałów, zadań i testów niezbędnych do realizacji efektów kształcenia. Wielu lektorów wykorzystuje komunikatory internetowe, które pozwalają na szybszy i mniej kłopotliwy logistycznie kontakt z kursantami.

Kursy e-learningowe i hybrydowe wymagają od lektorów dokształcania się w kwestiach technicznych. Wiele instytucji akademickich oferuje wykładowcom i lektorom (np. na Uniwersytecie Wrocławskim) bezpłatne kursy z projektowania i moderowania kursów w systemie e-learningowym. Bez względu na model nauczania (e-learningowy lub hybrydowy) ważne jest, aby lektor realizował dokładnie ten sam program nauczania, który obowiązywałby na tradycyjnym kursie w klasie.

4. Jak uatrakcyjnić lektoraty języka obcego?

Jak wspomniałam już wcześniej cyfrowy tubylec oczekuje od lektora urozmaicenia zajęć poprzez wprowadzenie technologii informacyjno-komunikacyjnych. Efektywność tego typu zajęć będzie w dużej mierze zależała od osobowości lektora i jej lub jego nastawienia do technologicznych nowości. Wielu wykładowców przekonało się do e-learningowej formy zajęć. W badaniu ankietowym o charakterze pilotażowym przeprowadzonym przez Jedynak (2011) wykładowcy i lektorzy języka obcego prowadzący zajęcia w tej formie, stwierdzili, że tego typu zajęcia mają wiele korzyści. Przede wszystkim wszyscy uczestnicy badania jednoznacznie ocenili system e-learningowy jako wygodniejszy w porównaniu do tradycyjnego nauczania, a przygotowanie zajęć w systemie e-learningowym tak samo czasochłonne jak przygotowanie się do tradycyjnych zajęć. Niektóre osoby biorące udział w ankiecie sygnalizowało swoje wątpliwości związane z e-learningiem twierdząc, że 1) przekazanie takiej samej treści na e-zajęciach jak podczas tradycyjnych zajęć jest zdecydowanie celem niemożliwym do osiągnięcia, 2) brakuje im prawdziwej interakcji ze studentami w formie komunikacji werbalnej, negocjacji znaczenia różnych terminów i interpretacji zjawisk poprzez zadawanie pytań studentom, oraz 3) brakuje im komunikacji niewerbalnej, która według badanych tylko w przypadku tradycyjnych zajęć może być naturalną informacją zwrotną na zachowanie studenta.

Platforma e-learningowa może służyć do wprowadzenia tylko części lub całego materiału, który może być realizowany indywidualnie przez każdego studenta lub w grupach studentów. E-learning może być stosowany nie tylko do rozwijania umiejętności i aspektów języka w ramach zajęć pozaklasowych, ale również podczas zajęć językowych w klasie. Jak zauważa Jedynak (2011) efektywność zajęć e-learningowych zależy od wielu czynników. Przede wszystkim lektor prowadzący e-kurs powinien znać swoich studentów, których zaangażowanie i postępy powinny być monitorowane tak, jak ma to miejsce w tradycyjnej sali wykładowej. Inną ważną

kwestią jest opracowanie graficzne kursu językowego, które w dużej mierze może decydować o sukcesie studenta. Układ graficzny powinien być atrakcyjny dla odbiorcy, którym jest cyfrowy tubylec. Forma materiałów dostępnych na e-kursie powinna być zróżnicowana. Student powinien mieć możliwość przeglądania różnych plików takich jak np. audio i video z nagraniem próbkami wymowy obcojęzycznej oraz komunikowania się ze swoim wirtualnym lektorem w celu uzyskania korygującej informacji zwrotnej.

Efektywność językowego e-kursu będzie również zależała od tego czy cele kursu zostały jasno sprecyzowane i czy narzędzia wykorzystane do monitorowania postępu studentów zostały prawidłowo dobrane. Lektorzy przyzwyczajeni do nauczania w tradycyjnej sali wykładowej mogą mieć wątpliwości do skuteczności e-kursów. Opinie studentów pokazują jednak, że cyfrowi tubylcy nie mają takich wątpliwości i doceniają elastyczność tej formy nauczania. E-kurs językowy pozwala im dostosować tempo i czas nauki do ich indywidualnych potrzeb (cf. Jedynak, 2011). Ponieważ technologie komunikacyjno -informatyczne rozwijają się w bardzo szybkim tempie, istnieje potrzeba szkolenia i zapewnienia wsparcia technicznego zarówno dla studentów jak i lektorów języków obcych.

Jedną z form podniesienia atrakcyjności zajęć z języka obcego jest grywalizacja, która wykorzystuje dostęp do urządzeń elektronicznych takich jak tablety i telefony. Koncepcja grywalizacji wywodzi się z biznesu oraz marketingu; łączy w sobie zarówno elementy gier komputerowych jak i rywalizacji on-line. Technika grywalizacji sprawdza się przede wszystkim podczas zadań rozwijających umiejętność mówienia. Tradycyjne zadania komunikacyjne wykorzystujące lukę informacyjną (z ang. information gap) mogą być realizowane w naturalnym kontekście z wykorzystaniem telefonów komórkowych. Studenci, zamiast przygotowywać tradycyjne dialogi w parach, mogą być podzieleni na dwie lub nawet trzy grupy pracujące w osobnych salach, z których wykonują połączenia telefoniczne. Podczas tego typu zadań, studenci mogą przećwiczyć scenki takie jak zamawianie stolika w restauracji czy zarezerwowanie pokoju w hotelu.

W obecnych czasach lektorzy mają również wiele możliwości wzbogacania tradycyjnych zajęć treściami ze stron internetowych służących do nauczania różnych aspektów języków obcych. Strona http://cambridgeenglishonline.com/Phonetics_Focus/ oferuje wiele zadań z zakresu wymowy języka angielskiego. Zadania te mogą być wykonywane zarówno indywidualnie lub grupowo w formie rywalizacji pomiędzy studentami. Dodatkowo lektor może wykorzystać wiele gotowych materiałów w czasie zajęć z wymowy języka angielskiego, takie jak np. symbole Międzynarodowego Fonetycznego Alfabetu oraz gry i quizy językowe. Powyższa strona www zawiera również wiele zadań interaktywnych, które mogą być zastosowane przez lektora w klasie z wykorzystaniem tablicy interaktywnej. Inną stroną www, która oferuje dorosłym uczniom różnorodne rozgrzewki językowe, zadania i gry z zakresu nauczania angielskiej gramatyki, słownictwa i wymowy jest <http://eslgames.com/>. W szkolnictwie wyższym coraz częściej wykorzystuje się do nauki języka angielskiego takie internetowe narzędzia jak Quizlet, Kahoot!, AnswerGarden, Popplet, Animoto, Vocaboo, Voki, Hot Potatoes. Wiele z nich umożliwia lektorowi tworzenie własnych treści kursu bez zaawansowanych umiejętności informatycznych. Lektor może w nich nie tylko wprowadzić własne zagadnienia leksykalne czy gramatyczne, ale również zaprojektować własne interaktywne ćwiczenia i quizy.

Warto również wspomnieć o pracy projektowej WebQuest, która rozwija autonomię cyfrowego tubylcy poprzez zachęcanie go do samodzielnego poszukiwania w Internecie informacji niezbędnych do wykonania określonego zadania np. przedstawienia argumentów i kontrargumentów w jakiejś kwestii. Należy zaznaczyć,

że znajomość języka obcego jest warunkiem koniecznym gwarantującym wykonanie zadania. Podczas pracy projektowej WebQuest studenci wykorzystują autentyczne materiały i używają języka w realistycznych sytuacjach. Podczas wykonywania zadania studenci mają szansę rozwijać wszystkie umiejętności językowe oraz te pozajęzykowe związane z umiejętnościami miękkimi np. wyrażanie własnych poglądów, przekonywanie odbiorcy do własnego punktu widzenia, prowadzenie negocjacji.

Wiele zadań wykorzystujących nowych technologie na zajęciach języka obcego wymaga od cyfrowego tubylca uaktywnienia jego autonomicznych zachowań i kreatywności. Należy jednak zaznaczyć, że autonomia studenta nie zawsze musi być rozwijana poprzez nowe technologie. Tradycyjna metoda projektu lub plakatu również daje studentowi szeroki wachlarz możliwości wykazania się autonomią, która przejawia się w samodzielnym docieraniu do materiałów źródłowych czy tworzeniem oryginalnych rozwiązań różnorodnych problemów.

Podsumowanie

Niewątpliwie pojawienie się pokolenia cyfrowych tubylców na uczelniach wyższych wymaga od lektorów języków obcych wprowadzenia modyfikacji do procesu dydaktycznego. Należy jednak zaznaczyć, że poleganie w tym procesie wyłącznie na nowych technologiach może dać wymierne efekty, szczególnie w nauce języka obcego, gdzie tak ważna jest realna interakcja z jego użytkownikami. Warto zastanowić się nad hybrydowym modelem zajęć językowych, w którym lektor może wykorzystać zarówno środowisko wirtualne jak i realne. Przy tego typu zajęciach najlepiej sprawdza się metoda hybrydowa łącząca tradycyjne nauczanie z elementami e-kursu.

Bibliografia

- Cichoń, M. 2008. „Wykorzystanie źródeł internetowych w rozwijaniu samo-świadomości i samooceny uczniów (na przykładzie materiałów audiowizualnych telewizji frankofońskiej TV5)”. *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*. red. Pawlak, M. Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu. 345-353.
- Gajek, E. 2003. „Standardy przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej w kontekście kształcenia nauczycieli języków obcych”. *Języki Obce w Szkole* nr 6/2003. 117-129.
- Jedynak, M. 2011. „Czy e-learning może zastąpić nauczyciela? – opinie wykładowców na temat funkcjonowania e-learningu akademickiego w polskiej przestrzeni edukacyjnej”, referat wygłoszony na VI Międzynarodowej Konferencji Edukacyjnej w Ustroniu pt. „Kompetencja językowa – drogi, cele, aspekty”. <http://www.konferencje-spnjo.polsl.pl/download/jedynak-m-czy-e-learning-moze-zastapic-nauczyciela.pdf>
- Jones, C. 2011. Students, the net generation, and digital natives. W: Thomas, M. (red.), *Deconstructing digital natives*. Routledge. 30-45.
- Komisja Europejska. First European Language Survey on Language Competences http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/policy/strategic-framework/documents/language-survey-final-report_en.pdf.
- Lewiński, T. 2010. Współczesny student I jego potrzeby względem dydaktyki szkoły wyższej. Publikacja pokonferencyjna. Uniwersytet Otwarty Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa. 50.
- Prensky, M. 2001. Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9:5. 1-6.
- Spitzer, M. 2013. *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i dzieci*. Słupsk: Wydawnictwo Dobra Literatura.
- Szlendak, A., Lemska, M. 2010. Socjologiczna analiza wybranych problemów wśród studentów wydziału nauk o zdrowiu związanych z podjęciem edukacji poza miejscem dotychczasowego zamieszkania. *Ann. Acad. Med. Gedan.*, 40. 101-108.
- Wroczyńska, A. 2013. Oczekiwania współczesnych studentów wobec uczelni wyższych – prezentacja wyników prowadzonych badań. *Studia BAS*, nr 3 (35). 249-272.

ROZDZIAŁ 2

STUDENCI OBCOKRAJOWCY NA LEKTORATACH JĘZYKA OBCEGO

Anna Piotrowska

Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych

Uniwersytet Wrocławski

Studenci obcokrajowcy na zajęciach językowych – wyzwania i propozycje zadań rozwijających kompetencję interkulturową

Streszczenie

W dzisiejszym zglobalizowanym świecie wskazane jest dostosowanie celów dydaktycznych do rzeczywistych potrzeb komunikacyjnych absolwentów wyższych uczelni. Wielu z nich podejmie pracę w środowisku międzynarodowym, dlatego obok rozwijania kompetencji komunikacyjnej konieczne staje się położenie nacisku na kompetencję interkulturową, obejmującą kształtowanie postaw takich jak: przyznanie innym prawa do odmienności, zdolność dostrzegania różnic i podobieństw, zamiast wartościowania – ciekawości poznawczej. Dodatkową stymulacją może okazać się obecność na zajęciach językowych studentów obcokrajowców, odwiedzających uczelnie wyższe w ramach wymiany międzynarodowej. Pracę z grupą należy rozpocząć jeszcze przed dołączeniem do niej studentów z zagranicy, zaczynając od ćwiczeń umożliwiających zrozumienie i akceptację odmienności uwarunkowanych inną perspektywą historyczną lub kulturową. Studenci sami powinni dojść do wniosku, jak cenny wkład w zrozumienie tych różnic będzie miało goszczenie na zajęciach kolegów z zagranicy. Po przybyciu studentów z wymiany, kontynuujemy pracę nad rozwojem kompetencji interkulturowej poprzez cykl zadań o powiązanej tematyce ze zróżnicowanym stopniem trudności, ze względu na możliwość początkowych problemów adaptacyjnych obcokrajowców. Przykładowo mogą to być zajęcia przechodzące stopniowo od tematyki zabaw dziecięcych do dyskusji na temat dzielenia się ogólnoswiatowym dorobkiem kulturowym za pośrednictwem ekspozycji muzealnych. Zwieńczeniem semestralnej pracy z grupą wielokulturową jest sesja dowolnych pytań i odpowiedzi.

Tego rodzaju program nauczania języka obcego jest atrakcyjny zarówno dla studentów, jak i dla samego lektora. Studenci biorą udział w kształtowaniu scenariusza zajęć, dzięki czemu mogą się wypowiadać na interesujące ich tematy. Takie zadania rozwijają ich poczucie pewności siebie i odwagę w nawiązywaniu komunikacji w języku obcym, natomiast lektor ma okazję dowiedzieć się czegoś nowego o poglądach i wartościach młodych ludzi. Satysfakcją może być rozwój kompetencji językowych uczniów oraz ich przygotowanie do wymogów pracy zawodowej.

Słowa kluczowe: kompetencja interkulturowa, studenci obcokrajowcy, zaangażowanie, dyskusja

Foreign Students at Language Classes – Challenges and Sample Activities Developing Intercultural Competence Summary

In the modern globalized world, the didactical aims should be adjusted to actual needs of higher education graduates who frequently work in the international environment. That is why apart from mastering communicative competence, more emphasis should be put on the development of intercultural competence through fostering the following attitudes: accepting diversity, sensitivity to other value systems, cognitive curiosity instead of valuation. The presence of international exchange students who join regular language classes offers additional stimulation in this respect. Working on intercultural competence should begin before the foreign students' arrival. The suggested initial activities focus on teaching how to understand and accept differences caused by varying historical or cultural perspectives. In consequence students realize the benefits from hosting international exchange students. Once they join the group, the work on developing intercultural competence can be continued with a series of graded activities, which can facilitate the adaptation process of foreign

students (sample: gradual transition from the familiar topic of childhood memories to discussion on sharing international cultural heritage and museum expositions). The culmination point of the multicultural group work is a free Questions and Answers session.

This teaching program is attractive for both students and teachers. Students actively participate in creating class scenarios, which allows them to discuss topics of interest. Performing autonomous tasks develops their self-confidence and assertiveness in foreign language communication. The teachers, on the other hand, have a chance to learn about the opinions and values represented by young people. Visible improvement of students' linguistic competence and their increased readiness for future work challenges can become the source of teachers' professional satisfaction.

Key words: intercultural competence, foreign students, involvement, discussion

Wprowadzenie

Problematyka określona w tytule była już wielokrotnie poruszana w literaturze naukowej (np. Byram, 1997; Corbett, 2010), ale z pewnością nie została dotąd wyczerpana. Zdaniem Corbett'a, aby przygotować studentów do nawiązywania skutecznej komunikacji, celem nauczania niekoniecznie powinno być osiągnięcie płynności językowej zbliżonej do rodzimych użytkowników języka (ang. *native-like proficiency*). Dla wielu uczniów jest to wręcz nieosiągalne (niewystarczające zdolności językowe, ograniczona ilość czasu na naukę, ograniczone zasoby finansowe). Dlatego wskazane wydaje się urealnienie celów dydaktycznych oraz dostosowanie ich do rzeczywistych potrzeb komunikacyjnych uczniów (Corbett, 2010). Należy przy tym uświadomić sobie, w jaki sposób absolwenci wyższych uczelni będą używali języka po uzyskaniu dyplomu. Wielu z nich podejmie pracę w środowisku międzynarodowym, w którym będą używać j. obcego, obecnie najczęściej angielskiego, do codziennej komunikacji zarówno na gruncie zawodowym, jak i prywatnym. W średniowieczu takim *lingua franca* był język łaciński, zaś w XVIII – XIX wiecznej Europie język francuski. W przyszłości podobną rolę może pełnić jeszcze inny język. Dlatego obok rozwijania u studentów kompetencji komunikacyjnej konieczne staje się położenie nacisku na coraz bardziej docenianą przez dydaktyków kompetencję interkulturową. Warto w tym miejscu przytoczyć opinię Matuszak-Loose: „Języka obcego nie można nauczać lub języka obcego nie można się uczyć bez rozszerzenia horyzontu myślowego słuchaczy ponad narodowo-mentalne granice” (Matuszak-Loose, 2005: 53).

1. Część teoretyczna

Popularna niegdyś wśród dydaktyków kompetencja kulturowa, często określana jako kulturoznawstwo, czy też tzw. realioznawstwo – wiedza o kulturze i realiach poszczególnych krajów, nie zaspokaja dzisiejszych potrzeb studentów, którzy będą musieli funkcjonować w środowisku wielokulturowym. Ich potrzeby wydają się być o wiele bardziej złożone. Muszą nauczyć się funkcjonować poza bezpiecznymi granicami rodzimej kultury i języka, pomimo naturalnego odruchu filtrowania nowej rzeczywistości przez to, co jest im bliskie i drogie – nabyte w rodzinnym kraju wzorce zachowań i system wartości. Można by postawić pytanie, czy w imię nawiązania skutecznej komunikacji z przedstawicielem odmiennej nacji nie należałoby wyrzec się rodzimej kultury. Naszym zdaniem jest to oczekiwanie równie nierealne, jak dążenie do nauczania języka na poziomie *native-like proficiency*. Student musi zachować i pielęgnować swoją tożsamość kulturową, gdyż wymiana interkulturowa powinna przebiegać w obie strony – nie ma tu miejsca na klasyfikację kultur

pod względem ich ważności. Jednocześnie nie można oceniać obcokrajowca wyłącznie przez pryzmat własnych kodów kulturowych. Należy dążyć do tego, aby spoza „zasłon kulturowych” wydobyć jego autentyczne intencje komunikacyjne i dostrzec wspólne cechy oraz współdzielone wartości. Początkowo może to okazać się trudne, dlatego tak ważny dla studentów jest odpowiednio wpleciony w program nauczania języka obcego trening kompetencji interkulturowej.

„Kompetencja interkulturowa to zdolność osoby uczącej się do zachowania się adekwatnie i umiejętnie w momencie zetknięcia się z działaniem, postawą i oczekiwaniami przedstawicieli obcych kultur. Adekwatność i umiejętność zachowania się oznaczają, że osoba zdaje sobie sprawę z różnic kulturowych pomiędzy jej kulturą i obcą oraz jest w stanie sprostać problemom wynikającym z tych różnic” (Banach 2003, 3).

Byram (1997) opracował trzystopniowy model kształtowania kompetencji interkulturowej, który obejmuje przekazanie uczniom właściwej wiedzy, umiejętności i postaw. W procesie tym nauczyciel pełni rolę mediatora interkulturowego, który pomaga uczniom poznać elementy obcej kultury, a jednocześnie dostrzec podobieństwa i różnice pomiędzy kulturą własną a obcą. W oparciu o tę wiedzę nauczyciel powinien kształtować w uczniach umiejętność samodzielnej interpretacji i odkrywania różnorodności kulturowych oraz postawę ciekawości, otwartości i wrażliwości na odmienną kulturę. Celem nauczania interkulturowego jest przygotowanie uczniów do skutecznego komunikowania się z przedstawicielami innych kultur.

Lektoraty językowe na wyższych uczelniach są doskonałym miejscem na przekazywanie wiedzy o odmiennych kulturach. Jednak ze względu na ograniczony czas w ramach zajęć oraz zasoby własne, lektor nie jest w stanie nauczać o wszystkich kulturach, z którymi potencjalnie zetknie się jego słuchacz. Dlatego naszym zdaniem należy szczególnie skoncentrować się na kształtowaniu u młodych ludzi odpowiednich umiejętności i postaw, które ułatwią im tę komunikację. W obrębie omawianych przez Bryan’a (1997) elementów nauczania interkulturowego pragniemy położyć szczególny nacisk na:

- umiejętność interpretacji elementów innej kultury w odniesieniu do kultury własnej - dostrzeganie różnic i podobieństw,
- zdolność przyznania innym prawa do odmienności,
- rozbudzenie ciekawości poznawczej w miejsce wartościowania.

Dla niektórych studentów, w zależności od poziomu ich ogólnej wrażliwości i umiejętności odczuwania empatii, takie wartości okażą się nieobce. Można je także z powodzeniem kształtować poprzez odpowiednio dobrane zadania dydaktyczne, stymulujące umiejętność „wczucia się” w inną kulturę. Zgodnie z sugestią Zawadzkiej niezbędna tu okaże się: „pewna elastyczność osobowościowa i poznawcza pozwalająca na zmianę punktu widzenia, tolerancja dla niejednoznaczności i odmienności oraz wysoki poziom szacunku dla innych, pewna umiejętność adaptacji do wszelkich odmienności”. W tym celu „uczniowie powinni nauczyć się analizować podobieństwa i różnice z innych punktów widzenia, umieć wyjaśniać wspólną przeszłość z różnej perspektywy, potrafić wcielać się w inne role lub dostosować swój punkt widzenia do innych czasów” (Zawadzka: 2004: 214, 217).

Dodatkową stymulacją w nauczaniu kompetencji interkulturowej może okazać się obecność na zajęciach językowych studentów obcokrajowców odwiedzających uczelnie wyższe w ramach wymiany międzynarodowej. Wydaje nam się ważne, aby pracę z grupą nad kształtowaniem kompetencji interkulturowej rozpocząć jeszcze przed pojawieniem się studentów obcokrajowców. Życzliwe i otwarte przyjęcie „gości” zmniejszy ich poziom

stresu związanego z wejściem w odmienne kulturowo środowisko i ułatwi integrację wielonarodowej grupy. Najczęściej jest to technicznie możliwe, ponieważ studenci z wymiany zagranicznej na ogół dołączają do grupy po około dwóch tygodniach od rozpoczęcia nowego semestru na wyższej uczelni.

2. Część praktyczna

2.1 Praca z grupą jednorodną kulturowo

Dobrym pomysłem na początek może się okazać obejrzenie obszernych fragmentów adaptacji XIX-wiecznej powieści obyczajowej z naszego (europejskiego) kręgu kulturowego, np. *„Dumy i uprzedzenia”* autorstwa Jane Austen (BBC 1995). Fragmenty należy dobrać w sposób ukazujący różne aspekty życia w tym okresie historycznym. Prosimy studentów, żeby zwrócili uwagę, co w sposobie życia bohaterów było wówczas podobne, a co odmienne w stosunku do obecnych czasów. Studenci prawdopodobnie bez trudu zauważą różnice w zakresie realiów (dziedziczenie, wykształcenie, podział na warstwy społeczne); zachowania (okazywanie uczuć, konwenanse); systemu wartości (honor rodziny, wartość czystości przedmałżeńskiej). Na tym etapie zajęć należy oczekiwać zdziwienia, a nawet krytyki nieracjonalnego zachowania bohaterów, zwłaszcza przykładania przez nich ogromnej wagi do spraw, które w dzisiejszych czasach wydają się nieistotne. Zadaniem studentów oraz lektora jest próba wyjaśnienia przyczyn historyczno-społeczno-kulturowych takich postaw, co pomoże studentom przejść od krytyki do próby zrozumienia. Zaobserwowane podobieństwa będą raczej dotyczyły sfery uczuć i wartości, które przetrwały niemal 200-letnią próbę czasu – wzajemne oddanie sióstr, romantyczna miłość pomimo różnic społecznych i materialnych, poczucie humoru, potrzeba rozrywki. Studenci mogą dojść do wniosku, że są to elementy uniwersalne bez względu na różnice historyczne, a być może także kulturowe.

Nieco większym wyzwaniem wydaje się kolejne zadanie – próba wskazania elementów XIX-wiecznej rzeczywistości, które są nadal atrakcyjne dla współczesnego młodego człowieka. Ku zaskoczeniu lektora, młodzi ludzie epoki Internetu i smartfonów mogą wskazać tu np. spokojne wieczory przy świecach, niezapowiedziane wizyty, sztukę pisanie listów, tańce towarzyskie, eleganckie suknie pań, a nawet jasno zdefiniowane reguły postępowania w stosunkach damsko-męskich. Tego typu dyskusja może zmienić spojrzenie lektora na oczekiwania i aspiracje życiowe studentów. Studentom zaś uświadomi, że przy pogłębionej refleksji odmiennosc może okazać się nie tylko zrozumiała ze względu na historyczne czy kulturowe uwarunkowania, ale także ciekawa i w pewnym sensie nawet atrakcyjna.

Kolejną próbą rozbudzenia u studentów interkulturowej ciekawości poznawczej może być konfrontacja z gatunkiem sztuki reprezentującej odmienną kulturowo estetykę azjatycką. Z naszego doświadczenia dydaktycznego wynika, że bardzo pomocne w zaplanowaniu atrakcyjnych zajęć jest wsłuchanie się w zainteresowania i pasje studentów, a następnie uwzględnienie ich w scenariuszu zajęć. Obecnie wielu młodych ludzi interesuje się kulturą i sztuką azjatycką, zwłaszcza japońską. Równie spora grupa uważa takie zainteresowania za dziwaczne, czy wręcz dziecinne, ze względu na popularne „anime” (rodzaj japońskiej animacji), które na pierwszy rzut oka przypomina kreskówki dla dzieci. Ukłonem w stronę reprezentantów obu tych opinii będzie postawienie kontrowersyjnego pytania: *Czy anime to japońska bajka?* Taka celowa prowokacja powinna wzbudzić oburzenie miłośników gatunku i zainicjować dyskusję. Prawdopodobnie wśród

argumentów pojawi się pochwała takich elementów anime, jak np.: egzotyczna estetyka, zaskakująca fabuła, złożone i dobrze przedstawione postacie, dyskretne wyrażanie uczuć, surowe normy społeczne, czy nawet brak przewidywalnego hollywoodzkiego happy endu.

Jedynym sposobem zweryfikowania z jednej strony zachwyty, a z drugiej nawet pogardy dla tego gatunku będzie wspólne obejrzenie wartościowego pod względem artystycznym filmu z gatunku anime, np. „5 cm na sekundę” lub „Twoje imię” Makato Shinaki. Studentów prawdopodobnie zachwyci warstwa wizualna i muzyczna filmu. Zrozumieją bez trudu uczucia bohaterów - takie jak: nadzieja, radość, smutek, strach. Jednak znaczna część realiów życia młodych ludzi w Japonii, ich wzajemnych relacji, zachowań, systemu wartości okaże się zaskakująca i niezrozumiała. Przed obejrzeniem filmu możemy poprosić studentów, aby takie elementy, które ich zaskoczą, wynotowali. Następnie grupa może wspólnie próbować odgadnąć motywy bohaterów w nawiązaniu do ich historii, religii i tradycji. Zapewne okaże się to trudne, a proponowane wyjaśnienia nie zawsze będą do końca wiarygodne. Lektor może wtedy zasugerować, jak dobrze byłoby, aby do grupy dołączył człowiek, który wychował się w tej kulturze i pomógłby niezrozumiałe kwestie rozwikłać. W ten sposób studenci zaczną postrzegać przedstawiciela innej kultury jako osobę posiadającą klucz do zrozumienia odmiennego świata, z którym być może podczas podróży lub w życiu zawodowym przyjdzie im się zetknąć.

2.2 Praca z grupą wielokulturową

Idealnym środowiskiem do rozwoju kompetencji interkulturowej jest grupa składająca się z przedstawicieli różnych narodowości, a nawet odmiennych kultur. Podczas wyjazdów szkoleniowych w ramach programu ERASMUS lektorzy mogą zobaczyć sposób prowadzenia zajęć przez lektorów brytyjskich w ramach kursów przygotowujących obcokrajowców do podjęcia studiów na londyńskich uniwersytetach (King's College London, Brunel University London). Z naszych obserwacji wynika, że tego typu grupa stanowi swoiste dydaktyczne *perpetuum mobile*. Studenci pragną jak najlepiej poznać kulturę kraju, w którym będą studiować, ale jednocześnie chcą „wypromować” własny kraj i kulturę. Było to wyraźnie widoczne podczas zajęć w Brunel University zatytułowanych: *Porównanie systemu edukacyjnego w Wielkiej Brytanii i moim kraju*. Temat zajęć na pierwszy rzut oka wydawał się niezbyt zachęcający z punktu widzenia młodych ludzi. Obawy te okazały się jednak zupełnie nietrafione, ponieważ nie uwzględniły decydującego w tym wypadku czynnika – wielokulturowości grupy (studenci z Korei Południowej, Chin, Arabii Saudyjskiej, Turcji, Nigerii). Studentom niestraszna była analiza struktur gramatycznych oraz teorii pisania wypracowań, wręcz przeciwnie, wiedzieli jak przydatne będą tego rodzaju ćwiczenia podczas dalszej edukacji na anglojęzycznej uczelni. Z ogromnym entuzjazmem podjęli też dyskusję na temat brytyjskiego systemu edukacji – jakby chcieli udowodnić lektorowi i sobie samym, że ich dotychczasowy pobyt w Londynie już zaowocował konkretną wiedzą. Jednak największą radość i satysfakcję wzbudziła okazja do pochwalenia się zaletami systemów edukacji w ich własnych krajach. Byli również bardzo zainteresowani, jak to wygląda w krajach kolegów z grupy. Z uśmiechem przyznali, że najbardziej odpowiada im zaprezentowany przez jednego z nich system edukacji w Arabii Saudyjskiej, gdzie nauka, zakwaterowanie oraz podręczniki są dla uczniów bezpłatne. Brytyjska lektorka, umiejętnie moderując dyskusję studentów, miała niewiele do zrobienia w zakresie zachęcania ich do czynnego uczestnictwa w zajęciach. Jej zabiegi koncentrowały się na wprowadzaniu nowych zagadnień, przydzielaniu zadań,

dbałości o poprawność językową. Zaangażowanie uczniów w dużym stopniu wynikało z wielokulturowości grupy oraz ich rozbudzonej ciekawości poznawczej.

Dzięki programom wymiany międzynarodowej studentów, takim jak ERASMUS, w realiach polskiej uczelni wyższej często zdarza się, że na kilkunastu polskich studentów przypada kilku obcokrajowców. Ich obecność stanowi silny czynnik stymulujący, który można z powodzeniem wykorzystać dla celów dydaktycznych.

Warunkiem nawiązania pogłębionego dialogu interkulturowego jest rozbudzenie ciekawości poznania i zrozumienia innych cywilizacji, w porównaniu z własną kulturą. Pracę w grupie wielokulturowej można rozpocząć od propozycji zabawy dydaktycznej, której celem jest zorientowanie się, co zdaniem poszczególnych studentów stanowi istotę ich tożsamości narodowej i kulturowej. Wszyscy studenci, zarówno polscy, jak i zagraniczni układają test wielokrotnego wyboru na obywatelstwo swojego kraju. Pytania mogą dotyczyć geografii, historii, kultury, polityki, zwyczajów danego kraju. Student zapisuje pytanie, np. *Jaki język jest w moim kraju językiem urzędowym?* i podaje trzy odpowiedzi a), b) i c), z których tylko jedna jest poprawna. Po ułożeniu testu studenci wymieniają się nimi i ci, którzy udzielą największej liczby poprawnych odpowiedzi, uzyskują na czas trwania zajęć tytuł obywatela danego kraju. Testy można również rozwiązywać w parach lub grupach, aby wprowadzić element negocjowania poprawnych odpowiedzi w języku obcym. Zabawa dydaktyczna powinna zakończyć się podsumowaniem nowo zdobytej wiedzy o krajach wszystkich słuchaczy grupy lektoratowej, do której warto nawiązywać podczas kolejnych zajęć (o ile nasunie się jakieś powiązanie tematyczne), a także ją poszerzać poprzez zadawanie studentom dodatkowych pytań.

Jedną z trudności, z jaką najprawdopodobniej się zetkniemy, pracując z grupą niejednorodną narodowościowo, będą różnice w poziomie opanowania poszczególnych sprawności językowych, nawet pomimo faktu, że wszyscy studenci zdali test kwalifikacyjny z podobnym wynikiem. Przyczyną jest różny sposób nauczania języka obcego w poszczególnych krajach – duży lub niewielki nacisk na naukę gramatyki, czytania, pisania czy konwersacji. Dlatego sugerujemy zaplanowanie kilku zajęć o powiązanej tematyce z uwzględnieniem stopniowania trudności zadań. Jako przykład takiego podejścia metodycznego proponujemy cykl zajęć przechodzących stopniowo od tematyki zabaw dziecięcych do dyskusji na temat dzielenia się ogólnościowym dorobkiem kulturowym za pośrednictwem ekspozycji muzealnych.

Zadanie wprowadzające polega na przypomnieniu sobie oraz opisaniu ulubionej zabawy z lat dziecińczych. Przykłady podane przez studentów mogą okazać się podobne, co wywoła poczucie wspólnoty doświadczeń pomimo odległości geograficznej i kulturowej. Inne – odmienne – będą miały cenny walor kulturoznawczy. Każdy z przypadków może okazać się miłym doświadczeniem dla większości studentów, przywołującym pozytywne wspomnienia z dzieciństwa. Jest to również zadanie na tyle proste, że nie sprawi nikomu większego kłopotu i wywoła u studentów poczucie posiadania wystarczających kompetencji językowych do czynnego udziału w dyskusji. Takie pierwotne poczucie sukcesu komunikacyjnego jest bardzo motywujące i zachęca do dalszej aktywności na zajęciach.

Cel następnego zadania – ambitniejszego – to zaangażowanie studentów w problematykę wzajemnego przenikania się kultur na przestrzeni wieków. Do tego celu mogą posłużyć materiały edukacyjne publikowane przez wiele muzeów światowych (np. Muzeum Brytyjskie w Londynie, Muzeum Pergamońskie w Berlinie, Luwr w Paryżu). Można np. wykorzystać na zajęciach książeczki z zadaniami dla dzieci wydane przez Muzeum Brytyjskie (ang. British Museum), podobne materiały są dostępne do pobrania

z Internetu. Tego rodzaju publikacje dostosowuje się do możliwości percepcji najmłodszych odbiorców wysokiej kultury i dlatego prezentują najbardziej efektowne eksponaty oraz ich powiązanie z życiem codziennym oraz dziecięcą pasją do zabawy i rozwiązywania zagadek, np.: *O czym myśli wyrzeźbiona postać? Jakie zawody wykonują ludzie idący w procesji? Odszyfruj hieroglif. Uzupełnij rysunek*. Studenci muszą zrozumieć treść zadań w języku obcym i rozwiązać je. Jednocześnie mają wybrać takie, które ich zdaniem jest najciekawsze, a następnie przedstawić grupie informacje na temat eksponatu, jakiego dotyczy. Jest to cenne ćwiczenie językowe, łączące płynnie kompetencję komunikacyjną z kompetencją interkulturową. Omawiane eksponaty wywodzą się bowiem z różnych kultur, ale kryterium ich wyboru nie odnosi się do oceny kultury, ale wartości edukacyjnej, jaką niesie dany eksponat, stawiając w tym kontekście wszystkie reprezentowane nacje na równi.

W kolejnym zadaniu należy przejść od doświadczenia kontaktu z cywilizacją ogółnoświatową do „promocji” własnej kultury. Studenci wybierają jakiś element z szeroko pojętego dorobku kulturowego własnego kraju i przygotowują powiązane z nim ćwiczenie, podobne do wcześniej omawianych zadań muzealnych. Mogą wykorzystać dowolny obraz, eksponat, pomnik, budynek – współczesny lub o wartości historycznej. Korzystając z Internetu oraz rzutnika, mogą pokazać wybrany obiekt grupie i o nim opowiedzieć. Następnie wszyscy studenci, indywidualnie lub w parach, rozwiązują opracowane przez innych ćwiczenia, które stymulują ich uwagę i pomogą zapamiętać na długo omówione eksponaty. Dzięki temu zadaniu powinni zdać sobie sprawę, że wymiana kulturowa nie ogranicza się do sal muzealnych i każdy z nich może zostać ambasadorem własnej kultury, a jednocześnie skorzystać z wiedzy kolegów z innych krajów.

Powracając do tematyki Muzeum Brytyjskiego można zadać studentom następujące pytania: *Jak to się stało, że w jednym muzeum znalazły się eksponaty z całego świata? Czy jest to pozytywne zjawisko?* Odpowiedź na pierwsze pytanie wymaga od studentów konfrontacji z wiedzą geograficzną i historyczną. Najprawdopodobniej niektórzy z nich zwrócą uwagę na rolę, jaką mogła tu odegrać imperialna przeszłość Wielkiej Brytanii. Reakcją na drugie pytanie może być polaryzacja stanowisk studentów:

- *Tak* – można poznać kulturę wielu krajów bez konieczności ich odwiedzania – mniejszy koszt, oszczędność czasu, bezpieczeństwo.
- *Nie* – inne kraje na tym tracą – mniejsza liczba turystów, powierzchowne wyobrażenie o ich kulturze.

Przy tej okazji warto uświadomić studentom, że kontakty między kulturami od wieków budzą tarcia i kontrowersje. Przykładem może być szeroko dyskutowana na forum międzynarodowym kwestia apelu Grecji o zwrócenie rozproszonych po muzeach całego świata rzeźb zdobiących niegdyś świątynię bogini Ateny na Partenonie. Aż 30% tych rzeźb stanowi jedną z najcenniejszych ekspozycji Muzeum Brytyjskiego. Aby zaangażować studentów w istotę sporu, można zapytać, czy ich zdaniem Muzeum Brytyjskie powinno odpowiedzieć pozytywnie na grecki apel oraz poprosić ich o uzasadnienie swojego stanowiska. Argumentujący za oddaniem rzeźb odwołują się zapewne do kwestii własności, uczciwości i korzyści płynących z integralności dzieła sztuki. Argumenty przeciw skupią się na kwestiach materialnych, takich jak pomniejszenie wartości własnej ekspozycji, koszty transportu, koszty konserwacji i zabezpieczenia cennych dzieł sztuki. Na tym etapie zajęć dobrze byłoby sformułować oraz zapisać na tablicy tezę, którą studenci będą mogli wstępnie poprzeć, zanegować lub wstrzymać się od głosu - np. *Rzeźby z Partenonu w Grecji powinny zostać zwrócone Muzeum Ateńskiemu*. Po chwili na zastanowienie oraz możliwość wymiany poglądów w kilkusobowych grupach, spośród osób, które zdecydowanie

zadeklarowały się już po jednej ze stron sporu, należy wybrać po trzech lub czterech ochotników do udziału w uproszczonej wersji debaty oksfordzkiej.

Do tej debaty przystępują dwie drużyny – jedna tezę popiera, druga stara się ją obalić. Studenci broniący tezy otrzymują do przeczytania i wykorzystania w debacie materiały dotyczące sporu ze strony internetowej greckiego Ministerstwa Kultury www.odysseus.culture.gr/a/1/12/ea126.html, natomiast ich przeciwnicy materiały opublikowane przez Muzeum Brytyjskie www.britishmuseum.org/about_us/news_and_press/statements/parthenon_sculptures.aspx. Pozostali studenci stanowią publiczność, która po wysłuchaniu debaty wyłoni jej zwycięzcę. W czasie gdy drużyny przygotowują swoją strategię argumentacji, publiczność zapoznaje się ze wszystkimi udostępnionymi obu drużynom materiałami, dzięki czemu może pogłębić znajomość tematu z punktu widzenia obu stron sporu. Lektor pełni w debacie rolę marszałka, który udziela głosu oraz dba o przebieg dyskusji. Udział w tego typu debacie daje studentom ogromną satysfakcję i buduje poczucie kompetencji językowej. „Publiczności” pozwala zaś poczuć temperaturę sporów międzynarodowych na podłożu różnic kulturowych, a jednocześnie ukazuje, że mimo silnych emocji możliwe jest prowadzenie rzeczowej dyskusji poprzez odwoływanie się wyłącznie do faktów i powstrzymanie się od ataków *ad persona*. W takiej atmosferze każda ze stron może pozostać przy swoim zdaniu, nie chowając urazy do strony przeciwnej. Naszym zdaniem propagowanie zasad poprawnej dyskusji oraz szacunku dla oponenta jest bardzo cenne w czasach silnej polaryzacji światopoglądów. Studenci wchodzący na międzynarodowy rynek pracy muszą być przygotowani do tego rodzaju konfrontacji i nie powinni żywić urazy tylko dlatego, że rozmówca ma inne poglądy. Jeśli nauczą się postrzegać taką sytuację jako okazję do poznania argumentów stojących za odmiennym stanowiskiem oraz rzeczowego zaprezentowania swoich, zdobędą klucz do czerpania przyjemności i wiedzy z kontaktów interkulturowych.

Ulubionym zadaniem studentów, które stanowi swoistą „wisienkę na torcie” semestralnej pracy z grupą wielokulturową, jest sesja dowolnych pytań i odpowiedzi. Na tym etapie ciekawość grupy jest już najczęściej na tyle rozbudzona, że niepotrzebne jest jej dodatkowe motywowanie i nakłanianie do zadawania pytań. Studenci mają chwilę na zastanowienie, o co chcieliby zapytać kolegów i koleżanki z innych krajów. Pytania mogą spontanicznie padać z sali lub w miarę takiej potrzeby ustalamy kolejność ich zadawania. W toku takich zajęć lektor również może zadawać pytania oraz udzielać odpowiedzi w trudniejszych kwestiach, jednak zawsze daje pierwszeństwo studentom. Omawiane zagadnienia zwykle dotyczą zarówno spraw istotnych, np. religia czy polityka, jak i zupełnie trywialnych. Oto przykłady:

- *Dlaczego Niemcy są tak skuteczni w tym, co robią: nauka, sport, muzyka, polityka?*
- *Czy to prawda, że większość Polaków jest sceptycznie nastawiona do UE?*
- *Czym różni się poszczególne rodzaje tureckiej potrawy kebab?*
- *Dlaczego mężczyźni w Polsce przepuszczają kobiety w drzwiach przodem?*

Wszyscy uczestnicy tych zajęć tworzą ich niepowtarzalny scenariusz w oparciu o wskazane na początku tekstu wartości, których ukształtowanie było pierwotnym celem opisanej tu semestralnej pracy z grupą wielokulturową. Jeśli studenci wykażą się zaangażowaniem w zadawanie pytań skierowanych na wychwycenie i zrozumienie różnic kulturowych, otwartością na odmiennosć zachowań i postaw, zainteresowaniem udzielonymi odpowiedziami, a przy tym potrafią powstrzymać się od wartościowania, lektor może odczuć satysfakcję z osiągnięcia wyznaczonego sobie celu dydaktycznego.

3. Podsumowanie

Program nauczania języka obcego, wykorzystujący fakt obecności w grupie studentów obcokrajowców w celu kształtowania kompetencji interkulturowej, jest atrakcyjny zarówno dla studentów, jak i dla samego lektora. Lektor pełni tu rolę moderatora interkulturowego, czuwającego nad właściwym procesem przyswajania pożądanej wiedzy, umiejętności i postaw. Jednak studenci w dużym stopniu sami decydują o doborze omawianych treści, dzięki czemu mogą się wypowiadać na tematy, w które są emocjonalnie zaangażowani. Znaczną część czasu poświęcają na własne wypowiedzi, nie będące powielaniem materiału prezentowanego przez lektora. Indywidualny wkład w tematykę zajęć mają wszyscy studenci, zarówno polscy, jak i obcokrajowcy, co kształtuje postawę tolerancji i szacunku do wszystkich narodów i kultur. Poza oczywistym walorem interkulturowym, takie zadania rozwijają u studentów poczucie pewności siebie i odwagę w nawiązywaniu komunikacji w języku obcym. Nie tylko studenci, ale także lektor ma wielokrotnie okazję dowiedzieć się czegoś nowego i zaskakującego o świecie, poglądach i wartościach młodych ludzi z różnych stron świata. Efektem końcowym jest zwykle dużo większa satysfakcja z pracy, zwłaszcza gdy zauważamy pierwsze pozytywne skutki naszych działań dydaktycznych – wyraźny rozwój sprawności językowych naszych uczniów, ale także lepszą adaptację młodych ludzi do wymogów globalizującego się świata.

Bibliografia

- Banach, B. 2003. Tendencje interkulturowe we współczesnej glottodydaktyce. *Języki Obce w Szkole* 2003 (3), 3-15.
- Byram, M. 1997 *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters
- Corbett, J. 2010 *Intercultural Language Activities*. Cambridge: Cambridge University Press
- Matuszak-Loose, B. 2005. Zagadnienia dydaktyki treści tolerancji jako wyznacznik nowych zadań w nauczaniu języków obcych. In M. Mackiewicz, (red.) *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa* Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej. 47-54.
- Zawadzka, E. 2004 *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls

Możliwości uwzględniania specyficznych potrzeb studentów obcokrajowców w nauczaniu języka specjalistycznego Business English

Streszczenie

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie pojęcia wielokulturowości oraz zagadnień związanych z pracą dydaktyczną w grupie niejednorodnej etnicznie. Opisane zostały wyzwania związane z nauczaniem języka specjalistycznego (Business English) w grupach mieszanych narodowościowo w oparciu o doświadczenia autorki wynikające z pracy dydaktycznej na uczelni wyższej. U podłoża wielokulturowości leży trwający proces globalizacji. Wraz z zanikiem granic dochodzi do coraz częstszych kontaktów między przedstawicielami różnych kręgów kulturowych. Zjawisko to rozważać należy również w kontekście edukacji, jako że klasy homogeniczne narodowościowo należą już do przeszłości. Taka sama sytuacja ma miejsce w przypadku szkolnictwa wyższego. Mobilność studentów i nauczycieli akademickich jest jednym z priorytetów Unii Europejskiej. Również polskie uczelnie prowadzą szeroko zakrojoną działalność promocyjną, mającą na celu zachęcenie studentów obcokrajowców do studiowania w Polsce. Niemniej jednak pod względem poziomu internacjonalizacji, Polska plasuje się niżej niż pozostałe kraje europejskie. Studenci pochodzą z różnych kultur i posługują się różnymi językami, a zatem różnią się ich potrzeby edukacyjne, co prowadzić może do wielu potencjalnych problemów. Najczęściej problemy, z jakimi musi się zmierzyć lektor, dotyczą różnic pomiędzy umiejętnościami studentów polskich i zagranicznych (w obszarze akwizycji słownictwa biznesowego oraz opanowania treści programowych), niedostosowania materiałów dydaktycznych, braku integracji wśród studentów itp. Artykuł porusza kwestię roli nauczycieli języków obcych. Powinni oni być mediatorami interkulturowymi, których zadaniem jest podnoszenie świadomości studentów odnośnie różnic międzykulturowych, przygotowanie odpowiednich materiałów dydaktycznych oraz ćwiczeń kształtujących kompetencję interkulturową studentów.

Słowa kluczowe: obcokrajowcy, Business English, kompetencja międzykulturowa, interkulturowość, glottodydaktyka

Specific Education Needs of Foreign University Students in Teaching Business English Summary

The aim of this paper is to present the issue of multiculturalism and intercultural approach in foreign language teaching. The challenges of teaching ESP (Business English) to multicultural groups have been described, based on the author's teaching experience in higher education. The notion of multiculturalism is often associated with the ongoing globalization process. As borders disappear, encounters with the representatives of various cultures become more and more common. Multiculturalism has to be considered in educational context as homogenous class belongs to the past. The same concerns the situation in higher education. International mobility of students and academic teachers is one of the EU's main goals. Polish universities also run an extensive promotional campaign with the aim of inviting foreign students to study in Poland. Nevertheless, regarding the internationalization of higher education, our country still lags behind other European countries. Students may represent diverse languages and cultures from around the world. Hence, they have specific educational needs, which may potentially lead to

many problematic issues. The most common problem areas include achievement gaps between Polish and foreign students (as regards business vocabulary and content knowledge acquisition), inadequate didactic materials, lack of integration among local and international students, etc. The article offers an insight into the role of foreign language teachers. They should act as intercultural mediators by raising learners' awareness of intercultural differences, preparing relevant teaching materials and including exercises fostering students' intercultural competence.

Key words: foreign university students, Business English, multiculturalism, interculturalism

Wstęp

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie zagadnienia wielokulturowości w kontekście glottodydaktyki ze szczególnym uwzględnieniem nauczania języka specjalistycznego Business English. W artykule zawarto rozważania teoretyczne nad pojęciem wielokulturowości, rolą edukacji międzykulturowej oraz kształtowaniem się kompetencji międzykulturowej.

W dalszej części przedstawiono znaczenie kontekstu kulturowego w biznesie międzynarodowym w świetle badań. Jak się okazuje, uwzględnienie różnic międzykulturowych jest ważne zarówno przy współpracy z partnerami zagranicznymi, jak i w kontekście dydaktyki języka obcego, w szczególności języka specjalistycznego z dziedziny biznesu.

Zaprezentowano spostrzeżenia autorki poczynione podczas pracy ze studentami w grupach mieszanych narodowościowo w ramach lektoratów Business English na wyższej uczelni ekonomicznej. Opisane zostały napotkane problemy natury dydaktycznej oraz przedstawione zostały możliwości rozwiązania tych problemów. Jednocześnie w artykule zawarto rozważania nad rolą lektora, który powinien być mediatorem interkulturowym, odpowiedzialnym za kształtowanie i rozwijanie kompetencji międzykulturowej wśród studentów.

1. Wielokulturowość a edukacja międzykulturowa

Wielokulturowość nie jest z pewnością pojęciem nowym; już w starożytności dochodziło do przenikania się różnych kultur, aczkolwiek nadal pozostaje w kręgu zainteresowania badaczy różnych dziedzin, w tym m.in. politologów, socjologów i lingwistów. Badacze nie są jednak ze sobą zgodni co do definicji wielokulturowości, a z biegiem lat pojawiły się różne podejścia do oceny tego zjawiska (Śliz, Szczepański 2011: 7).

W tradycyjnym ujęciu, wielokulturowość definiuje się jako układ sąsiadujących ze sobą kultur, które zaczęły przenikać się wzajemnie. Oznacza więc współistnienie w jednej grupie społecznej przedstawicieli dwóch lub więcej kultur. Definicja ta oddaje aspekt przestrzenny tego zjawiska (utożsamiany z wymiarem etniczności). Nie odpowiada ona jednak, jak podkreśla wielu autorów, rzeczywistości. Wielokulturowość można bowiem zdefiniować również jako wielość akceptowalnych systemów sądów normatywnych „zderzających się ze sobą”. Takie rozumienie tego pojęcia wskazuje na oderwanie od wspomnianego wcześniej wymiaru etniczno-terytorialnego. Poznawanie innych kultur to również poznawanie ich systemów norm, dzięki czemu wielokulturowość zyskuje o wiele szerszy zakres (Mamzer 2001: 2).

Zjawisko wielokulturowości należy rozpatrywać w kontekście postępującej globalizacji oraz tendencji integracyjnych, skutkujących m.in. pojawieniem się globalnych współzależności oraz nasileniem mobilności społecznej (w tym zawodowej). Rosnąca

mobilność obywateli prowadzi do coraz częstszych kontaktów między przedstawicielami różnych kręgów kulturowych. Ponadto, globalizacja stwarza coraz większe możliwości dostępu do informacji o świecie poprzez oddziaływanie technologii informacyjnej (Lewowicki 2015: 18).

Wielokulturowość obecna jest również w obszarze edukacji. W szkołach w dużych europejskich miastach klasy homogeniczne narodowościowo są już rzadkością. Ponadto częstszym kontaktom z obcymi kulturami sprzyja rozwój programów wymiany międzynarodowej, dzięki którym uczniowie mogą nawiązać kontakty ze swoimi rówieśnikami w innych krajach oraz poznać odmienne sposoby myślenia i postępowania (Neuner 2014: 12).

Globalizacja i wielokulturowość nie ominęła również uczelni wyższych. To właśnie poprawa skali oraz jakości mobilności w szkolnictwie wyższym była jednym z priorytetów Procesu Bolońskiego i stanowi jeden z podstawowych elementów Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. W tym celu stworzonych zostało wiele programów częściowo lub w całości finansowanych przez instytucje unijne (Chłoń-Domińczak 2015: 56).

Również na polskich uczelniach studiuje coraz więcej studentów cudzoziemców. Wzrost ten jest w dużej mierze wynikiem przystąpienia Polski do Unii Europejskiej oraz udziału w unijnych programach wymiany studentów, a także liberalizacji polskich przepisów imigracyjnych. Dodatkowo, korzystna sytuacja gospodarcza w ostatnich kilku latach stwarzała studentom cudzoziemcom lepsze perspektywy znalezienia interesującej pracy w Polsce po ukończeniu studiów (Matkowska 2010: 91). W ostatnim czasie zarejestrowano znaczący wzrost liczby studentów pochodzących z Ukrainy; stanowią oni ponad połowę ogółu studentów zagranicznych w Polsce. Jednakże w porównaniu ze średnią światową, w Polsce niewielu studentów reprezentuje kraje pozaeuropejskie. Ponadto w naszym kraju uczy się procentowo o wielu mniej studentów z zagranicy niż w innych krajach; Polska jest jednym z najsłabiej umiędzynarodowionych krajów Unii Europejskiej oraz OECD (Bielecka-Prus et al. 2016: 11).

Mobilność studentów oraz pracowników naukowych i administracyjnych ma duży wpływ na rozwój i atrakcyjność uczelni wyższych, nie tylko poprzez rozwój kariery osób biorących udział w wymianie, ale również zacieśnianie współpracy pomiędzy uczelniami (Chłoń-Domińczak 2015: 55-56). W związku z tym, polskie uczelnie prowadzą szeroko zakrojoną działalność rekrutacyjno-promocyjną, mającą na celu zachęcenie studentów zagranicznych do studiowania w Polsce. Działania te obejmują m.in.: prowadzenie stron internetowych uczelni w językach obcych, uczestnictwo w zagranicznych targach edukacyjnych, zawieranie umów międzyuczelnianych dotyczących wymiany studenckiej, zdobywanie akredytacji międzynarodowych uczelni, a także wprowadzanie do oferty kierunków prowadzonych w językach obcych (Łukaszczyk 2013: 49).

Procesy związane z integracją europejską nierozzerwalnie wiążą się z pojęciem edukacji międzykulturowej.¹ Definiując to pojęcie autorzy podkreślają konieczność poznawania, akceptowania oraz uznania tożsamości innej kultury przez członków różnych grup, przy jednoczesnej rezygnacji z narzucania elementów jakiegokolwiek kultury (Szewczak 2014: 18). Również UNESCO w formie wytycznych definiuje rolę i cele edukacji

¹ Wielu autorów zamiennie używa określeń międzykulturowość i interkulturowość, jednak niektórzy badacze rozróżniają przymiotniki: międzykulturowy (cross-cultural) oznaczający wielość kultur oraz interkulturowy (intercultural) mający podkreślać wzajemne relacje między kulturami (Marginson, Sawir 2011: 17). Na potrzeby niniejszego artykułu oba pojęcia oraz pochodzące od nich przymiotniki będą używane zamiennie. Dodatkowo należy wspomnieć, że S. Grucza wyróżnia pojęcia multikulturowości [w kontekście osób posiadających więcej niż jedną (etno)kulturę] w opozycji do interkulturowości [umiejętność przełączania się pomiędzy dwoma (etno) kulturami podczas komunikacji] (Grucza 2008 za: Zajac 2013: 51).

międzykulturowej. Nadrzędnym jej celem jest uczenie się po to, aby wiedzieć, aby działać, aby być oraz aby żyć wspólnie z innymi. Organizacja ta podkreśla zasadę poszanowania dla tożsamości kulturowej każdego człowieka i zakłada wyposażenie każdego uczącego się w wiedzę oraz umiejętności potrzebne do aktywnego udziału w zróżnicowanym społeczeństwie.²

Bardzo istotne z punktu widzenia edukacji międzykulturowej jest kształtowanie kompetencji międzykulturowej uczniów. Kompetencję tę można za Urszulą Żydek-Bednarczuk (2015: 72) zdefiniować jako umiejętność porozumiewania się w obrębie różnych kultur oraz nawiązywania i utrzymania kontaktów z przedstawicielami tych kultur. Kształtowanie tej umiejętności odbywa się w trzech obszarach: kognitywnym - poprzez poszerzanie wiedzy o kulturze (w znaczeniu uniwersalnym oraz o poszczególnych kulturach), afektywnym - poprzez kształtowanie odpowiednich postaw wobec obcych kultur oraz pragmatyczno-komunikatywnym - przez używanie odpowiednich do sytuacji wzorców komunikacyjnych (Nowakowska-Buryła 2015: 78-79). W procesie nabywania kompetencji międzykulturowej pomocnych jest szereg umiejętności w tym m.in.: postrzeganie innych i siebie w kontekstach kulturowych; znajomość obszarów występowania różnic kulturowych, wiedza na temat komunikacji interpersonalnej, umiejętność zastosowania odpowiednich środków werbalnych i niewerbalnych w przypadku nieporozumień (Knapp-Potthoff 1990: 83, za: Żydek-Bednarczuk 2015: 71-72).

Jednym ze znanych i często cytowanych w literaturze modeli kompetencji międzykulturowej jest model rozwoju wrażliwości międzykulturowej Milтона Bennetta (2004: 2), zakładający rozwój kompetencji w relacjach międzykulturowych w miarę doświadczania różnicy kulturowej przez jednostkę. Twórca modelu zdefiniował sześć stadiów rosnącej wrażliwości na różnice międzykulturowe: od zaprzeczenia istnienia różnic międzykulturowych i obrony przed nimi, poprzez ich minimalizację, następnie akceptację, aż do pełnej adaptacji i integracji. Kolejnym wartym wspomnienia modelem jest model międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej Michaela Byrama. Wymienia on składniki kompetencji międzykulturowej, którymi są: wiedza (informacje na temat świata), świadomość (np. istnienia różnic międzykulturowych), umiejętności (m.in. komunikacji, ustalania wzajemnych powiązań, analizowania kultur) oraz postawy (m.in. otwartość, tolerancja) (Dervin 2016: 75). Swoje poglądy w zakresie kompetencji interkulturowej przedstawił również Brian H. Spitzberg (1994: 380). Autor przedstawia listę elementów wchodzących w skład kompetencji interkulturowej, wymieniając m.in. wrażliwość, empatię kulturową, skuteczność komunikacyjną, czy też łatwość adaptacji.

Podsumowując można stwierdzić, że głównym celem edukacji międzykulturowej jest wspieranie posiadanych przez uczniów wartościowych postaw oraz modyfikowanie niewłaściwych postaw i zachowań wobec „Innych/Obcych”. Kształtowanie kompetencji międzykulturowej jest natomiast głównym zadaniem stojącym przed nauczycielami. Kluczowe jest przygotowanie jednostek do życia w świecie, w którym zróżnicowanie kulturowe jest na porządku dziennym (Kaczmarek 2014: 60).

2. Kompetencja międzykulturowa w biznesie międzynarodowym

Współczesne kontakty biznesowe sprzyjają interakcjom osób reprezentujących różnorodne kręgi kulturowe. Przedsiębiorstwa wkraczające na zagraniczne rynki nawiązują kontakty z zagranicznymi partnerami handlowymi. Panuje przekonanie, że sukces firm działających

² UNESCO Guidelines on Intercultural Education

na rynku międzynarodowym zależy w znaczącym stopniu od umiejętności posługiwania się językami obcymi, chociażby podczas prowadzenia rozmów z partnerem biznesowym mówiącym w obcym języku (Dudziak 2012: 94).

Działalność na rynkach międzynarodowych to jednak nie tylko konieczność znajomości języka obcego. Równie duże znaczenie ma znajomość otoczenia kulturowego partnera handlowego. Uwzględnienie kontekstu kulturowego wpływa zarówno na treść przekazu, jak i na przebieg oraz atmosferę współpracy. Może zdarzyć się, że niezajomość obcej kultury doprowadzi do wielu niekorzystnych zjawisk, w tym również przerwania prowadzonych negocjacji, czy braku powodzenia planowanych przedsięwzięć. Znajomość obcych zwyczajów przydaje się w wielu aspektach biznesu międzynarodowego, np. podczas rozmów negocjacyjnych, pracy przy wspólnych przedsięwzięciach, opracowywania przekazów reklamowych na rynek polski itp. (Janeczek 2013: 40-41).

Również zdaniem Geerta Hofstede różnice międzykulturowe nabierają szczególnego znaczenia w świecie biznesu. Prowadzone przez niego badania nad zagadnieniem wielokulturowości w kontekście zarządzania organizacjami pozwoliły na wyodrębnienie czterech wymiarów różnic kulturowych silnie wpływających na kształt kultury organizacyjnej.³

Hofstede odniósł się do różnic występujących między przedstawicielami różnych kultur narodowych. Uzyskane przez niego wnioski okazały się niezwykle istotne dla rozwoju nauki w obszarze różnic międzykulturowych, szczególnie w dziedzinie biznesu, z uwagi na to, że uczestniczyli w nich pracownicy korporacji IBM, mającej swe oddziały i filie w wielu krajach (Subocz 2012: 44). Wyróżniane klasyfikacje kultur narodowych są przydatne podczas prowadzenia działalności gospodarczej na rynkach zagranicznych. Dzięki znajomości poszczególnych typów zachowań w sferze społecznej oraz w sferze biznesu można przewidywać, w jaki sposób członkowie danego społeczeństwa będą reagować na poszczególne strategie przedsiębiorstw zagranicznych (Bartosik-Purgat, Schroeder 2007: 205-207).

Kultury organizacyjne zgodnie z wynikami zaprezentowanymi przez Hofstede różnią się m.in. pod względem roli przypisywanej jednostce i grupie (wyróżniamy kultury indywidualistyczne i kolektywistyczne). Kolejnym wymiarem różnicującym kultury jest dystans władzy, czyli stosunek do miejsca w hierarchii organizacji. Im większy dystans do władzy tym większa zależność podwładnych od ich przełożonych. Kultury różnią się między sobą również stopniem unikania niepewności, świadczącym o stosunku danej kultury wobec ryzyka (niskie lub wysokie unikanie niepewności). Przedstawiciele tych pierwszych wykazują skłonność do podejmowania ryzyka, podczas gdy przedstawiciele tych drugich cenią poczucie stabilizacji i bezpieczeństwa. Tzw. męskość - kobiecość to kolejny wymiar różnicujący kultury. Wyróżniamy tu tzw. kultury męskie, w których dominuje twarde (oparte o zasady rywalizacji) podejście do życia organizacji, a także kultury kobiece, cechujące się opiekuńczością i wyrozumiałością w relacjach interpersonalnych. Ostatnim z wymienionych wymiarów jest orientacja krótko- bądź długoterminowa (Chajęcki 2015: 7-11). W literaturze przedmiotu znane są także inne klasyfikacje kultur również uwzględniające kontekst biznesowy, w tym wymiary kultur zaproponowane przez m.in. S. Schwartza, R. Gestelanda, E. Halla, F. Trompenaarsa i Ch. Hampden-Turnera (za: Chmielewska-Muciek 2009: 329).

³ Cytując za R.W. Griffinem „Kultura organizacyjna jest zestawem wartości i norm, które pomagają jej członkom rozumieć, za czym organizacja się opowiada, jak pracuje i co uważa za ważne”

Jak więc widać kultury różnią się pod wieloma względami. Bardzo ważne jest zatem uwzględnienie tych różnic przy współpracy z partnerami zagranicznymi. Zróżnicowanie należy uwzględnić również w kontekście dydaktyki języka obcego, w tym języka specjalistycznego.

3. Specyfika lektoratu Business English w grupach mieszanych narodowościowo

Panuje przekonanie, że istnieje ścisła relacja pomiędzy językiem i kulturą. Oznacza to, że międzykulturowość w przypadku nauczania języka obcego zyskuje specyficzny wymiar. Nie ma możliwości, by nauczyć się języka bez uwzględnienia kontekstu socjokulturowego. Jest to szczególnie ważne przy nauczaniu o kulturze obszaru, którego języka nauczamy oraz w pracy z grupami mieszanymi narodowościowo (Myczko 2005: 30). Wejście w sytuację komunikacyjną z przedstawicielem obcej kultury wiąże się nie tylko z potrzebą sprawności w rozumieniu i tworzeniu wypowiedzi, lecz w rozumieniu różnorodności (ibidem 27).

Wprowadzając treści programowe w grupach złożonych ze studentów różnych narodowości można napotkać na różne problemy i kwestie wymagające szczególnej uwagi prowadzącego zajęcia. Poniżej zaprezentowałam problemy i wyzwania napotkane podczas prowadzonych przeze mnie zajęć ze studentami w grupach mieszanych narodowościowo w podziale na problemy związane z osobą uczącego się oraz z osobą nauczyciela:

Problemy i wyzwania związane z osobą uczącego się:

Słaba znajomość języka docelowego (angielskiego)

Generalnie można stwierdzić, że w przeważającej części znajomość języka angielskiego i umiejętność komunikacji w tym języku są zdecydowanie słabsze w przypadku studentów obcokrajowców niż w przypadku studentów polskich. Wynika to m.in. z braku regularnego kontaktu z tym językiem podczas wcześniejszych etapów nauczania.⁴ Poważnym utrudnieniem podczas realizacji programu nauczania języka biznesowego jest brak znajomości podstawowych reguł gramatycznych w stopniu uniemożliwiającym tworzenie poprawnych wypowiedzi. Kolejnym problemem jest słaba znajomość słownictwa z zakresu języka ogólnego. Obie wspomniane kwestie opóźniają opanowanie treści biznesowych i sprawiają, że osoby te mają trudności w braniu aktywnego udziału w lektoracie.

Słaba znajomość języka polskiego

Znajomość języka polskiego w przypadku lektoratu języka angielskiego jest szczególnie ważna w przypadku ćwiczeń tłumaczeniowych (w parze językowej polski-angielski) oraz przy pisaniu streszczeń na podstawie tekstów w języku polskim. Studenci obcokrajowcy nie znający dokładnego znaczenia słowa w języku polskim nie będą w stanie oddać jego znaczenia w języku angielskim. Warto wspomnieć tu, że szczególnie dużo problemów sprawia ściśle branżowa terminologia (np. z zakresu makroekonomii czy rynków finansowych), często nieznana wcześniej również dla studentów polskich. Ponadto, analiza tekstów występujących w języku polskim zajmuje studentom cudzoziemcom o wiele więcej czasu niż ich polskim kolegom.

⁴ Wyjątek stanowią studenci studiujący na kierunkach prowadzonych wyłącznie w języku angielskim.

Odmienność „background”

Wcześniejsze etapy edukacji mają często decydujący wpływ na późniejsze umiejętności i kompetencje studentów. Umiejętność tworzenia dłuższych wypowiedzi pisemnych to jedno z pól, na których absolwenci polskich szkół średnich radzą sobie dużo lepiej od ich kolegów z innych krajów, przede wszystkim krajów bloku wschodniego. Umiejętność ta nie we wszystkich przypadkach koreluje ze słabszą znajomością języka obcego. Uczestnicy lektoratu przyznają, że udzielenie odpowiedzi na dane pytanie (np. „Jakie są cechy idealnego menedżera?”) nawet w ich ojczystym języku sprawiłoby im ogromne trudności. Dodatkową komplikacją jest sprostanie wymogowi limitu słów przy dłuższych wypowiedziach. Do tego typu zadań przyzwyczajeni są polscy studenci.

Kolejnym poleceniem, w przypadku którego często dominują studenci polscy jest wygłaszanie prezentacji. Wynika to z „obeznania” z tym rodzajem wypowiedzi ustnej podczas wcześniejszych etapów nauczania. Różnice dotyczą nie kwestii poprawności językowej, lecz sposobu prezentowania.

Nie zauważyłam natomiast różnic w zakresie pracy w grupie; z zadaniem tym dobrze radzą sobie zarówno studenci polscy jak i zagraniczni. W przypadku dyskusji na forum, biorą w niej udział studenci, którzy nie mają trudności komunikacyjnych w języku angielskim. Osoby, którym język angielski sprawia trudność, nie wykazują skłonności do wypowiadania się i w większości przypadków nie zależy to od narodowości studentów.

Dodatkowo, warto wspomnieć, że studenci obcokrajowi są zazwyczaj o kilka lat młodszy od polskich kolegów, co może nie jest decydującym czynnikiem w zakresie kompetencji językowych, jednakże nawet kilka lat różnicy w przypadku rozmów o zakładaniu firmy, czy też negocjacjach biznesowych jest wyczuwalne.

Kolejną dość ważną kwestią jest korzystanie ze źródeł internetowych przy odrabianiu prac domowych. Studenci często nie zdają sobie sprawy, że kopiowanie cudzego dzieła nie tylko nie jest legalne, lecz nie stanowi odpowiedzi na zadane pytanie czy polecenie. Postępowanie takie w większości przypadków nie wynika z ich lenistwa, czy braku chęci, lecz stworzenie własnej wypowiedzi stanowi dla nich często zbyt duże wyzwanie.

Integracja studentów

Bardzo często problemem doświadczanym podczas zajęć jest brak integracji pomiędzy studentami różnych narodowości, a w niektórych przypadkach wręcz niechęć studentów wobec siebie. W trakcie zajęć może dochodzić do sytuacji, w której tworzą się grupy złożone tylko ze studentów jednolitej narodowości/grupy językowej. Wrogi stosunek studentów wobec siebie może być rezultatem różnic światopoglądowych, a często bieżącej sytuacji geopolitycznej.

Rozbieżne cele, potrzeby oraz oczekiwania studentów

Lektorat języka angielskiego może służyć studentom w różnych celach. Dla obcokrajowców przebywających tylko tymczasowo w ramach programu wymiany międzynarodowej bądź międzyuczelnianej lektorat jest tylko jednym z przedmiotów „do zaliczenia”, natomiast dla cudzoziemców starających się o pracę w korporacjach międzynarodowych może on stanowić szansę na podniesienie atrakcyjności na rynku pracy. Warto podkreślić, że cel jakiemu służy lektorat często determinuje stosunek studentów do przedmiotu.

Stosunek studentów do lektora

Bardzo ważny jest stosunek studentów do lektora, bezpośrednio przekładając się na szanse odniesienia przez lektora sukcesu. Jeśli bowiem studenci traktują lektora z dystansem prawdopodobnie nie skorzystają z oferty dodatkowych zajęć, czy ćwiczeń gramatycznych.

Pozostałe problemy związane z osobą uczącego się

Niewymienionymi wcześniej problemami mogą być braki w umiejętnościach studentów związane ze specyficznymi cechami danej grupy studentów. Można tu wymienić chociażby nieznajomość systemu pisma łacińskiego np. przez studentów pochodzących z krajów arabskich. Studenci ci często mają ogromne problemy z językiem pisanym, pomimo bardzo dobrych umiejętności w języku mówionym. Ponadto w przypadku ćwiczeń tłumaczeniowych często można zauważyć występowanie tzw. fałszywych przyjaciół tłumacza (np. w parze językowej polski-rosyjski).

Problemy i wyzwania związane z osobą nauczyciela i specyfiką nauczanego przedmiotu

Problematiczna tematyka zajęć

Jako, że studenci pochodzą nie tylko z innych państw, ale również reprezentują różne kręgi kulturowe oraz są przedstawicielami odmiennych religii, może dojść do sytuacji, w której dany obszar tematyczny okaże się źródłem nieporozumienia, a nawet może doprowadzić do sytuacji konfliktu pomiędzy studentami. Przykładami takich tematów są: rola kobiet w biznesie, rola i funkcje banków (w tym kwestia oprocentowania pożyczek), zakładanie własnej działalności gospodarczej, ustrój gospodarczy, czy też rola państwa w gospodarce.

Dostosowanie materiałów dydaktycznych do potrzeb studentów obcokrajowców

Dostępne na rynku podręczniki do nauki języka obcego niejednokrotnie nie są dostosowane do potrzeb grup mieszanych narodowościowo. Na szczęście większość nowszych podręczników do Business English zakłada opanowanie kompetencji międzykulturowej przez uczestników kursu (por. Waecher 2013: 355-366). Problemem może okazać się dostosowanie materiałów własnych lektora. W przypadku materiałów w języku polskim problematycznym może być zbyt trudny dobór słownictwa, niezrozumiałego dla zagranicznych studentów pomimo deklarowanej przez nich znajomości języka polskiego.

Rola lektora w kształtowaniu kompetencji interkulturowej

Ważną rolę odgrywa osoba kierująca procesem nauczania. To właśnie postawa nauczyciela, jego przygotowanie merytoryczne do pracy w zawodzie, dobór pomocy dydaktycznych, a ponadto zdobyta wiedza i doświadczenie w kontaktach z przedstawicielami innych kultur może rozbudzić zainteresowanie studentów (Rapacka 2009: 8).

Idealem jest więc nauczyciel będący mediatorem (inter)kulturowym. Ważne jest, aby był jak najbardziej obiektywny i nie szerzył przekonania o wyższości jego kultury nad innymi. W literaturze przedmiotu znajdziemy również inne określenia: mediator międzykulturowy⁵ (*cross-cultural mediator*), pośrednik kulturowy (*culture broker*), nauczyciel kompetentny interkulturowo, kompetentny uczestnik komunikacji interkulturowej (Mihułka 2009: 63-64).

⁵ Pojęcie użyte m.in. przez E. Bandurę (2007).

Ze względu na fakt, że nauczanie języka obcego zawsze jest procesem interkulturowym, nauczyciele języków obcych są jednymi z najważniejszych mediatorów (Kohler 2015: 3-4). Powinni więc oni we własnym zakresie analizować obce kultury i wprowadzać do swoich metod nauczania elementy wspierające rozwój kompetencji interkulturowej wśród uczniów (zarówno w wymiarze kognitywnym jak i afektywnym) (Sercu 2005: 180-181).

Warto jednak wspomnieć w tym miejscu, że zgodnie z badaniami przeprowadzonymi przez Sercu,⁶ nauczyciele często nie kładą wystarczającego nacisku na rozwój międzykulturowych sprawności komunikacyjnych. Powodem może być to, że nie posiadają dostatecznego poziomu wiedzy, sprawności oraz postaw międzykulturowych (Siek-Piskozub 2012: 103-104). Dlatego tak ważne jest szkolenie przyszłych nauczycieli w zakresie kompetencji interkulturowych (idem. 2014: 194).

Relacje lektora ze studentami

Jednym z kluczowych czynników jest nastawienie lektora wobec studentów oraz gotowość pomocy studentom jej potrzebującym. Często pomoc ta może wiązać się z koniecznością poświęcenia dodatkowych nakładów czasowych lektora.

4. Możliwości uwzględniania potrzeb studentów obcokrajowców na przykładzie lektoratu języka specjalistycznego Business English

W kontekście omówionych wcześniej problemów zarejestrowanych podczas lektoratu Business English można zaproponować szereg rozwiązań, które mogą pomóc lektorom w pracy z grupami mieszanymi narodowo, przy jednoczesnym kształtowaniu kompetencji interkulturowej studentów.

Jednym z kluczowych zadań lektora jest właściwy dobór tematyki zajęć. Na ile pozwolą na to wytyczne programowe należy włączać jak najwięcej elementów kształtujących kompetencję interkulturową wśród studentów. Nie powinno się wystrzegać tematów kontrowersyjnych, ale powinno się je odpowiednio wprowadzać, po to aby uniknąć niedomówień, spekulacji.

Kolejnym aspektem jest przygotowanie odpowiednich materiałów dydaktycznych; muszą być one dostosowane do zróżnicowanego odbiorcy. W niektórych przypadkach konieczne jest zaadaptowanie materiałów lub opatrzenie ich dodatkowym komentarzem. Materiały w języku polskim mogą być źródłem wątpliwości wśród studentów, których pierwszym językiem nie jest polski. Można rozważyć udostępnienie studentom słowników w parze językowej: ich język rodzimy - język polski podczas zajęć oraz podczas testów. Umożliwiłoby to wyrównanie szans studentów zagranicznych w stosunku do ich polskich kolegów. Ewentualnie można ograniczyć do niezbędnego minimum ćwiczenia wymagające znajomości języka polskiego, co oczywiście nie zawsze jest możliwe w przypadkach, gdy egzaminy końcowe standaryzowane zawierają tego typu ćwiczenia.

Studentom niezaznajomionym z poszczególnymi typami zadań (jak w przypadku tworzenia wspomnianych wcześniej dłuższych wypowiedzi opisowych) należy zaoferować dodatkowe wyjaśnienia oraz przykłady. W przypadku wykrycia skopiowanej treści z źródeł internetowych, nie należy „karać” studenta brakiem zaliczenia, lecz spokojnie i cierpliwie wyjaśnić na czym polega polecenie i dać kolejną szansę na napisanie własnego tekstu bez „pomocy” w postaci gotowych prac. Ponadto należy zachęcać studentów do wypowiadania się i przełamywania bariery językowej. Celowi temu służą dyskusje,

⁶Badania te uwzględniają dane uzyskane od 424 nauczycieli języków obcych z 7 krajów, w tym Polski.

spontaniczne wypowiedzi, praca w parach/grupach (przy założeniu, że są to grupy złożone z mieszanych narodowości), rozwiązywanie studiów przypadku oraz prezentacje (przygotowywane również w trakcie zajęć, np. w celu przedstawienia wyników pracy w grupach).

Ważne, aby materiały i proponowane ćwiczenia służyły rozwijaniu kompetencji językowej, komunikacyjnej i międzykulturowej wśród studentów polskich i obcokrajowców. Rozwijaniu kompetencji międzykulturowej mogą służyć tzw. ćwiczenia międzykulturowe, polegające na pracy z tekstami kultury, analizie zachowań codziennych, zachowań charakterystycznych dla danej kultury, głównie w aspekcie biznesowym oraz zdobywaniu nowych doświadczeń kulturowych. Podczas lektoratu można również wykorzystywać m.in. ćwiczenia symulacyjne, grę ról, rozwiązywanie zadań, projekty grupowe oraz dyskusję, debaty, wywiady (por. Stankiewicz, Żurek 2014: 192-193).

Lektor może w miarę własnych możliwości zaproponować studentom uczestnictwo w zajęciach pozaprogramowych, bądź też zaproponować rozwiązywanie dodatkowych ćwiczeń gramatycznych. Wiąże się to jednak z dodatkowym czasem prywatnym poświęconym przez lektora. Nierzadko lektor spotyka się z brakiem zainteresowania ze strony studentów, co nie powinno zniechęcać do podejmowania się tego typu inicjatyw.

Kolejnym zadaniem, przed którym staje lektor jest zachęcanie studentów do integracji. Kilka zajęć przeznaczyć można na prezentacje poświęcone przedstawieniu poszczególnych krajów, z których pochodzą studenci, panujących tam zwyczajów, sposobów prowadzenia biznesu oraz ustroju gospodarczego. Należy zachęcać studentów do zadawania pytań kolegom. Zabiegi te mają prowadzić do ukształtowania u studentów wrażliwości na odmienność.

Można również zachęcać studentów do pracy w grupach mieszanych poza zajęciami poprzez projekty wymuszające kontakt studentów również w warunkach pozalekcyjnych. W przypadku widocznej niechęci studentów wobec siebie wynikającej z pozalekcyjnych czynników, takich jak różnice światopoglądowe, rola lektora może się ograniczyć do typowej mediacji.

Podsumowując powyższe rozważania nad rolą kontekstu kulturowego w glottodydaktyce, można stwierdzić, że obecność różnic międzykulturowych znacząco wpływa na proces nauczania języka specjalistycznego z dziedziny biznesu. Lektor musi uwzględnić specyficzne potrzeby studentów będących przedstawicielami różnych kręgów kulturowych poprzez m.in. dostosowanie materiałów dydaktycznych oraz włączenie ćwiczeń ukierunkowanych międzykulturowo.

Należy w tym miejscu również zastanowić się, jakie wyzwania dla nauczycieli języków obcych jako mediatorów interkulturowych będą pojawiały się w przyszłości. Z pewnością trzeba liczyć się z faktem, że procesy globalizacyjne sprzyjać będą dalszym kontaktom z innymi kulturami, a na uczelniach wyższych podtrzymana zostanie tendencja wzrostowa liczby studentów zagranicznych. Może zdarzyć się tak, że nie będą oni stanowili mniejszości, lecz większość w grupach zajęciowych. Będą pochodzić z różnych kultur, niekoniecznie dopasowanych do kultury europejskiej. Wyzwaniem będzie zatem taka organizacja procesu dydaktycznego, aby sprostać oczekiwaniom tej grupy studentów, jednocześnie nie obniżając poziomu nauczania i dbając o rozwijanie kompetencji międzykulturowej zarówno wśród studentów polskich, jak i cudzoziemców.

Bibliografia

- Bandura, E. 2007. *Nauczyciel jako mediator kulturowy*. Kraków: Tertium.
- Bartosik-Purgat, M., Schroeder, J. 2007. Polskie społeczeństwo w świetle „wymiarów kulturowych” europejskiego rynku. *Acta Universitatis Lodzensis. Folia Oeconomica* 209, 205-221.
- Bennett, M. J. 2004. Becoming interculturally competent. In J.S. Wurzel (red.) *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*. Newton, MA: Intercultural Resource Corporation. Final Draft 1/8/04.
- Bielecka-Prus, J. et al. 2016. *Europejski Uniwersytet Wschodni - podsumowanie i rekomendacje*. Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej.
- Chajęcki, J. 2015. Poziom dystansu władzy w wybranych regionach Polski – wyniki badań w jednostkach administracji publicznej, organizacja i zarządzanie. *Kwartalnik Naukowy* 2 (30) Wydawnictwo Politechniki Śląskiej, 5-18.
- Chłoń-Domińczak, A. 2015. Międzynarodowe uwarunkowania działalności polskich uczelni. W: J. Górniak, (red.) *Diagnoza szkolnictwa wyższego. Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r.* Część III, Warszawa: FRP, KRASP.
- Chmielewska-Muciek D. 2009. Dyskusja nad pojęciem kultury organizacyjnej. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio H, Oeconomia* 43, 317-331.
- Dervin, F. 2016. *Interculturality in Education: A Theoretical and Methodological Toolbox*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Dudziak, A. 2012. Komunikacja interkulturowa w biznesie międzynarodowym. *Przegląd Politologiczny UAM* 1 (XVII), 93-106.
- Griffin, R..W. 2013. *Podstawy zarządzania organizacjami*. Warszawa: PWN.
- Grucza, S. 2008. *Lingwistyka języków specjalistycznych*. Warszawa: Euro-Edukacja.
- Hofstede, G. et. al. 2010. *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. New York: McGraw-Hill.
- Intercultural Competences Conceptual and Operational Framework 2013. Paris: UNESCO
- Janeczek U. Strategie komunikacji marketingowej przedsiębiorstw działających na rynkach zagranicznych. W: A. Bajdak (red.) *Komunikacja marketingowa, współczesne wyzwania i kierunki rozwoju*, Zeszyty Naukowe Wydziałowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach 140/2013, 22-41.
- Kaczmarek, R. 2014. Potrzeba przygotowania nauczycieli do rozwijania kompetencji międzykulturowych współczesnej młodzieży, W: J. Augustyniak (red.) *Edukacja międzykulturowa w dobie globalizacji*. Warszawa: Texter.
- Knapp, K., Knapp-Potthoff, A. 1990. Interkulturelle Kommunikation. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 1, 62-93.
- Kohler M. 2015. *Teachers as Mediators in the Foreign Language Classroom*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Lewowicki, T. 2015. Wielokulturowość i globalizacja a strategie edukacji międzykulturowej. *Pogranicze. Studia Społeczne*. t. XXV, 13-24.
- Łukaszczyk K., (red.) 2013. *Imigracja studentów zagranicznych do Polski. Raport Krajowego Punktu Kontaktowego Europejskiej Sieci Migracyjnej w Polsce*. Warszawa: Ministerstwo Spraw Wewnętrznych - Departament Polityki Migracyjnej.
- Mamzer, H. 2001. Wielokulturowość – czy wyzwolenie z więzów etnocentryzmu? *Przegląd Bydgoski* 12, 33–43.
- Marginson S., Sawir E. 2011. *Ideas for intercultural education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Matkowska, M. 2010. Sytuacja studentów cudzoziemców w Polsce. *Studia i Prace Wydziału*

- Nauk Ekonomicznych i Zarządzania Uniwersytetu Szczecińskiego* 18, 87-98.
- Mihułka, K. 2009. Mediator interkulturowy – nowa rola nauczyciela języków obcych. W: M. Pawlak, et al. (red.): *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. Poznań-Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu/ UAM w Poznaniu, 61-70.
- Myczko, K. 2005. Kompetencja interkulturowa jako cel kształcenia językowego. W: M. Mackiewicz (red.), *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, 27-35.
- Neuner, G. 2014. *Edukacja międzykulturowa i jej wymiary. Kompetencje międzykulturowe dla wszystkich. Przygotowanie do życia w różnorodnym świecie*. Warszawa: Rada Europy Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Nowakowska-Buryła, I. 2015. Kompetencja interkulturowa w perspektywie teoretycznej i badawczej. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny* t. XXXIV (2), 76-86.
- Rapacka, S. 2009. Kształcenie kompetencji interkulturowych uczestników procesu dydaktycznego poprzez rozwój komunikacji językowej. Materiały pokonferencyjne. V Międzynarodowa Konferencja Edukacyjna Ustroń 2009.
- Sercu, L., et al., 2005. *Foreign language teachers and Intercultural Competence: An international investigation. Languages for Intercultural Communication and Education*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Siek-Piskozub, T. 2012. Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna wyzwaniem dla glottodydaktyki, *Lingwistyka Stosowana* 5, 95-108.
- Siek-Piskozub, T. 2014. Educating FL Teachers for the Role of Intercultural Mediators – Challenges and Options. In P. Romanowski (red.), *Intercultural issues in the era of globalization*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe IKS, 191-199.
- Spitzberg, B. H. 1997. A model of Intercultural communication competence. In: L. A. Samovar & R. E. Porter (red.), *Intercultural communication: A reader*. Belmont, Ca: Wadsworth Publishing Company, 379-391.
- Stankiewicz, K., Żurek, A. 2011. Międzykulturowe uczenie się na kursie języka polskiego jako obcego. W I. Koutny, P. Nowak (red.) *Język, Komunikacja, Informacja - Language, Communication, Information*. Poznań: Sorus, 187-194.
- Subocz, D. 2012. Geert Hofstede - praktyczne zastosowanie wymiarów kultur narodowych, *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska* XXV (1-2), 41-52.
- Szewczak, I. 2014. Edukacja międzykulturowa w obliczu procesów rozszerzenia Unii Europejskiej - perspektywy rozwoju. W: J. Augustyniak, (red.). *Edukacja międzykulturowa w dobie globalizacji*. Warszawa: Texter, 9-28.
- Śliz, A., Szczepański, M. 2011. Wielokulturowość i jej socjologiczny sens. Festival Caravan czy wielokulturowe Street Party? *Studia Socjologiczne* 203 (4), 7-25.
- UNESCO Guidelines on International Education <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>
- Waechter, K. 2013. Language + Culture = Effective Communication: How Much Intercultural Competence Do Business English Teachers Need? *Journal of Modern Education Review*, 3 (5), 347-357.
- Zajac, J. 2013. *Specjalistyczna komunikacja multikulturowa i multilingwalna w korporacjach globalnych*. Warszawa: Wydawnictwo IKL@.
- Żydek-Bednarczuk, U. 2015. Spotkanie kultur Komunikacja i edukacja międzykulturowa w glottodydaktyce. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

ROZDZIAŁ 3

NOWE TECHNOLOGIE W NAUCZANIU JĘZYKA OBCEGO NA LEKTORATACH

Dorota Juźwin

Wyższa Szkoła Filologiczna we Wrocławiu

E-learning: a Contemporary Tool in Teaching English Grammar

Streszczenie

Celem tego artykułu jest omówienie zalet i ograniczeń zastosowania e-learningu w nauczaniu języków obcych na przykładzie prezentowanego hybrydowego kursu gramatyki praktycznej, będącego częścią modułu PNJA, w którym uczestniczą studenci filologii w Wyższej Szkole Filologicznej we Wrocławiu. W artykule omówiono następujące aspekty kursu: metody przekazu, treści zawarte w kursie, cele zastosowania nowych technologii, rola nauczyciela oraz ocenianie. Treści kursu są przedstawiane w pięćdziesięciu procentach na platformie e-learningowej, a w pięćdziesięciu w trakcie tradycyjnych zajęć w klasie. Autorka zauważa, że użycie platformy Moodle umożliwia umieszczenie na stronie kursu różnorodnych materiałów i zadań, które ułatwiają zindywidualizowane nauczanie, a także dają możliwość studentom udzielania się towarzysko (przykłady są przedstawione). Rola nauczyciela wydaje się większa niż w nauczaniu tradycyjnym, ponieważ jest on zarówno projektantem kursu jak i jego moderatorem, systematycznie obserwującym aktywność oraz wyniki studentów. Ocenianie jest prawdopodobnie jedną z największych zalet kursu, ponieważ w wypadku zadań zamkniętych, studenci otrzymują natychmiastową informację zwrotną, często opatrzoną komentarzem. Problemy techniczne, występujące nieczęsto na platformie Moodle, oraz możliwości ściągania, wydają się być największymi problemami w nauczaniu online, ale ich znaczenie jest ograniczone dzięki drugiemu komponentowi kursu – nauczaniu w klasie.

Słowa kluczowe: e-learning, technology, gramatyka angielska, nauczanie online, ćwiczenia językowe

Summary

The aim of this article is to discuss advantages as well as weaknesses of e-learning in foreign language instruction while presenting a hybrid course, the PNJA Practical Grammar taught to English Philology majors at the Philological School of Higher Education (WSF). The following aspects of the course are discussed: methods of delivery, the content of the course, goals of using technology, the role of the teacher and assessment. Fifty percent of the course content, accessed by philology students at WSF, is uploaded onto the Moodle platform, a popular LMS, while the remaining half is taught in a traditional classroom setting. The author observes that diverse content, including a variety of meaningful tasks, can be uploaded onto the platform, giving students good conditions for language learning, especially if tasks involve individual responses as well as the possibility of socializing in English (examples are provided). The role of the teacher seems to be greater than in traditional classroom instruction, since, being a content expert s/he must act both as the designer and the moderator of the course, systematically monitoring students' performance. Assessment appears to be the greatest advantage of using the course, since in many closed tasks, students receive instant feedback, often accompanied by a comment. Technical glitches, relatively rare on Moodle, as well as the possibility of cheating seem to be the biggest problems of online education, but in this course, they are offset by classroom instruction.

Key words: e-learning, technology, English grammar, online education, language activities

Introduction

That the development of computer technology has influenced every aspect of our lives sounds like a platitude. Why, then, shouldn't technology have changed teaching and learning? Whether or not educators applaud or criticize those changes, they have had, and, more importantly, will have to adapt. Most teachers would agree with the statement that online materials and activities currently available on the Internet have affected the following areas of learning: first of all, methods of delivery (Bateson and Daniels 2012: 127–146), second, its content (Johnson and Brine 2012: 109–26), third its goals, fourth, the role of the teacher, and last, but not least, student assessment. Not all of these changes have been greeted with equal enthusiasm. For better or worse, however, educational institutions as well as individual teachers have had to embrace new technology and try to take advantage of its tools or risk being labelled “old-fashioned”. At the same time, it might be argued that many students are not even fully aware of the extent of changes taking place: they simply do not remember and cannot imagine learning without the Internet.

All of the above statements can generally be applied to education at different levels and in different institutions, including those dealing with language teaching and learning. Because of pedagogical possibilities inherent in technology, many traditional language courses have evolved either into those taught exclusively online, or the so-called blended or hybrid learning, which combines traditional, face-to-face instruction with some online content. At WSF (Philological School of Higher Education) in Wrocław, students who major in English philology and begin learning a language at the elementary level take part in the following hybrid practical English courses throughout their undergraduate education: PNJA Practical Grammar and PNJA Integrated Skills. Both are designed in such a way that 50% of the content is taught on the e-learning platform, which is used outside the classroom. Consequently, students have to tackle the technological aspect of their education and handle all typical problems of language learners simultaneously.

1. Methods of delivery

Nowadays, there is a myriad of technologies that can be used in delivering the content of the course; they are discussed in some detail by Bateson and Daniels (2012: 127–146). One should keep in mind, however, that these technologies are so often developed and upgraded that they may seem obsolete by the time someone has thoroughly described them; thus, educational institutions might find it necessary to choose a relatively simple, but easily adaptable platform to upload new courses and update the old ones. The PNJA Practical Grammar and PNJA Integrated Skills e-courses have been created on the 2.7 Moodle platform used by the Philological School of Higher Education. Moodle is a well-known open-source Learning Management System (LMS), whose numerous resources and modules can be easily adapted to the needs of a particular group of learners. Currently over 320 courses are available to philology students on the e-learning platform at WSF, including lectures and practical language courses. Students can access them through their account using various electronic devices. (Technical details will not be discussed in this paper.) However, all asynchronous practical language courses uploaded onto the e-learning platform are balanced by face-to-face instruction, taking place in a traditional classroom setting. During the course, computers and/or other electronic devices are hardly ever used in class.

2. The content of the PNJA Practical Grammar e-course

While writing about the content of Computer Assisted Language Learning (CALL), Johnson and Brine (2012: 90-108), draw the reader's attention to the seemingly unlimited number of language resources on the Internet, which might, in many cases, not help but hinder a language learner, at first enthusiastic about acquiring a new tongue, but eventually distracted and overwhelmed when faced with seemingly unlimited choices. The abundance of various materials being uncontrollable, it is thus recommended (by the e-learning department of the Philological School of Higher Education) that the person designing a grammar or an integrated skills course should stay within strictly defined limits while teaching a certain content to course participants. For academic English instructors at WSF, this means getting their students to use the Moodle platform systematically and efficiently rather than encouraging them to surf the Internet in search of new resources. Thus, the student is sheltered from "excessive" or unnecessary content, while staying focused on the topic at hand. The e-learning platform allows the teacher to post materials or create various tasks in such a way that the course participants can handle them without leaving this particular LMS. While designing, planning and creating activities on Moodle, Practical Grammar instructors at WSF must keep two things in mind: first, follow the general proficiency guidelines outlined by the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) in order to align their teaching with international standards; second, stay within the school's frame syllabus, prepared and updated each year by the PNJA coordinator. Both aim at reaching a certain level of proficiency within a strictly defined time limit: at the end of their undergraduate course, students should have mastered the foreign language they are majoring in at the C1 level.

Thus, to facilitate this proficiency-oriented learning, language learners are provided with a course syllabus, in which grammar content is broken down into topics, presenting clearly which of them will be taught during the course. In the second year of their instruction, students are expected to learn English grammar at the B1 level in their third semester, and at the B2 level in the fourth one. Since there are fifteen meetings throughout the semester, the contents of the course are divided into fifteen topics; the units in the e-course roughly correspond with the topics listed in the course syllabus. Because learning practical grammar may help students improve their receptive and productive skills (listening, reading, speaking and writing), each unit on the e-learning platform consists of various materials, including written texts, grammar exercises, visuals, audio materials, games and movie clips, all of which refer to this particular topic. Students are free to explore the materials inside the unit in any order they want as long as the unit is open (i.e. before the deadline), which means that while the course itself follows a one-way, linear path, the contents of each unit can be explored in any order. The instructor might choose to impose a stricter linear sequence, with lower units being the prerequisites to those with a higher number. Even if that might seem like a logical step, teachers rarely do that, taking into consideration different skills levels and individual preferences among course participants.

In spite of its clarity and convenience, this linear course outline is sometimes criticized for its relatively traditional format. Looking at the computer screen, one sees the course divided into what looks like a typical list of topics; each of them contains course materials and exercises marked by icons. Bates (2015: 112-113) refers to this type of layout as "old wine in new bottles", a comment which puts into question the format of the course. Another critical remark refers to the high cost of implementing such an e-course, which

apparently does little to change the classroom-type course structure, according to Bates (2015: 112 – 113) wholly unsuited to new challenges and new technologies. Bates makes an implicit suggestion that new technologies, which many teachers and students use solely as a new means of delivery, should also give teachers an incentive to change the very course structure, modify the tasks performed by students throughout the course and rebalance the role of the teacher with that of the student. In other words, courses need to be redesigned and rebuilt in a much more fundamental way, which is an idea earlier expressed by Puentedura (2012).

Puentedura (2012), a consultant known as the creator of the SAMR model, mentions the following stages of an online course development: substitution, augmentation, modification and redefinition. Although the model has been criticized, and the author's teaching credentials questioned, it can serve as a useful point of reference in the description of online courses. According to Puentedura (2012), course designers typically need to go through a few stages before realizing the full potential of high-tech tools, which will eventually allow them to create previously unconceivable tasks. In the substitution stage, which comes first, materials presented online simply replace the ones that can be distributed to students in face-to-face instruction. No "functional improvement" (Puentedura 2012) has been achieved, which means that materials and tools available online are just as good as (but not better than) tools applicable in real life. Text documents and pictures are a good example of materials used at this point; the only advantage of online materials, easily perceived by both students and teachers, is the use of color and a better resolution. In the augmentation stage, which is the second stage of online course development, technology still acts only as a substitute for a particular tool, but it augments or improves it; e.g. images can be added to illustrate a particular concept, or feedback can be provided instantaneously. The first two stages are thus grouped together and described as an "enhancement" of traditional learning, because they are believed to improve it rather than transform it. The next two stages, by contrast, are referred to as "transformation", since they alter the process of learning dramatically. Thus, in the modification stage, tasks can be almost entirely redesigned. In the redefinition stage, as the name indicates, they are changed completely; it would be impossible to create such assignments in traditional instruction. In the PNJA Practical Grammar e-course, the use of VoiceThread is an interesting example of an online audio forum, a solution infeasible in real life: students can discuss a problem or respond to each other's remarks after a lapse of time by using the so-called threaded oral discussion.

While describing the development of an online course, Puentedura (2012) provides his own examples of materials and activities that correspond to the aforementioned stages; many of them come from scientific fields which are quite distant from language teaching and learning, e.g. those in which 3D imaging is of greater importance. It is relatively easy, however, to group the materials in the PNJA Practical Grammar e-course using Puentedura's model, even if one disagrees with the very concept of "stages" that a course designer or an institution must necessarily undergo in order to implement e-learning effectively. In blended learning, technology and classroom instruction are expected to complement each other and the development of an online component does not lead to the elimination of face-to-face meetings, therefore there is no need to look for solutions that will simulate classroom environment. Still, some documents and tasks can be seen as a substitute for traditional teaching. Examples are numerous; they include, but are not limited to text documents (e.g. a list of irregular verbs) or pictures (an image illustrating the meaning of a phrasal verb) on the Moodle platform used instead of books,

paper handouts or text and drawings on the board; while taking away the advantage of using paper, still preferred by many teachers and students, technology offers color and a better resolution.

Typical “closed” grammar exercises, including gapfill, transformation, short answer, multiple choice and others can be seen as examples of “augmentation”. Whereas they generally do not differ from similar exercises presented in books, they often have a built-in timer (to have a better control of passing time) and they provide instant feedback, which means that students learn about their mistakes right away. These simple features are often perceived as their greatest advantages.

When it comes to the idea of transformation, the Moodle platform offers many possibilities. A traditional multiple choice test, which the students are familiar with can be presented as the game, “Who Wants to Be a Millionaire”. Students can also practice their skills (e.g. naming English tenses) with “Snakes and Ladders” or questions with the “Hangman”. PuenteDura (2012) implies in his writings that the stage which he labels “redefinition” should be seen as the ultimate goal of online learning because it allows educators to create previously inconceivable tasks. The idea as simple as adding suitable links on the Moodle platform can be perceived as one redefining learning, since it allows students to explore grammar on the Internet, beginning with pre-selected (by the teacher, or the e-course designer), level-appropriate tasks. McGoun and Savage (2012: 29) remark that at this point the teacher does not “own” the knowledge any more the way s/he did in traditional classrooms. Instead, s/he helps the students explore and learn on their own, with limited guidance. Another, relatively simple idea of transformation involves creating a dictionary on the e-learning platform, which entails many students adding new words to put together a coherent document.

While it is difficult to argue with the remark that technology has opened new doors in education, which might in fact be treated as both a reference to learner autonomy and a description of changes actually taking place because of the inclusion of e-learning, it is also relatively easy to ascertain that the “conservative” structure of the e-course on the Moodle platform seems to work well with the PNJA Practical Grammar e-course. Below, I will try to explain why.

Most importantly, the e-courses available at WSF are all asynchronous, taught independently of classroom instruction, which gives students the opportunity to learn at their own speed, though they must meet the deadline; some tasks will simply be closed after a certain date. This particular feature gives the students both discipline and flexibility, which are often perceived as the greatest advantages of e-learning. Each unit is focused on one major grammar problem, and it contains various materials which can be grouped in different ways:

1) “expository materials”, corresponding to the “presentation” stage of the learning process. They fall into a few categories:

- text files (Figure 1) – usually in pdf or jpg format, designed to present a grammar problem in a clear and concise way

Verb tenses – explanations and exercises			Grammar	English
Verb tenses	1. Affirmative	2. Negative	3. Interrogative	
Present simple	They have a car.	They don't have a car.	Do they have a car?	
Present continuous	He's reading now.	He isn't reading now.	Is he reading now?	
Past simple	They saw a movie.	They didn't see a movie.	Did they see a movie?	
Past continuous	It was snowing.	It wasn't snowing.	Was it snowing?	
Present perfect	We have been there.	We haven't been there.	Have we been there?	
Present perfect continuous	You've been working hard.	You haven't been working hard.	Have you been working hard?	
Past perfect	They had left for France.	They hadn't left for France.	Had they left for France?	
Past perfect continuous	She had been waiting for him.	She hadn't been waiting for him.	Had she been waiting for him?	
Future simple	It will snow this winter.	It won't snow this winter.	Will it snow this winter?	
Future continuous	She will be traveling.	She won't be traveling.	Will she be traveling?	
Future perfect	He will have arrived.	He won't have arrived.	Will he have arrived?	
Future perfect continuous	You will have been working.	You won't have been working.	Will you have been working?	
Conditional	I would fly there.	I wouldn't fly there.	Would you fly there?	
Conditional continuous	They would be sleeping now.	They wouldn't be sleeping now.	Would they be sleeping now?	
Conditional perfect	She would have been there.	She wouldn't have been there.	Would she have been there?	
Future be going to	She's going to get married.	She isn't going to get married.	Is she going to get married?	

Figure 1. Text files – English tenses

- recordings (audio materials) (Figure 2) – in which a grammar problem is discussed, usually by a professional teacher, but sometimes by students having trouble using
- a particular grammatical structure

Questions in English



Figure 2. Audio materials – questions in English

- Power Point presentations (Figure 3)

Transitive Phrasal Verbs

1

 **Transitive phrasal verbs** have **objects**.
Most transitive phrasal verbs are **separable**.



object

He **called up** his boss to tell him he had overslept.

object

He **called his boss up** to tell him he had overslept.

Figure 3. A Power Point presentation: phrasal verbs

- short video clips, which combine audio materials with some visuals referring to a particular grammar problem
- links to suitable websites, which might include some or all of the above. The latter solution poses both an opportunity and a risk; once the students leave the platform, they are likely to learn more, but may also start surfing the Internet, and thus waste precious time; on the other hand they could find something of interest, although not directly relevant to the course.

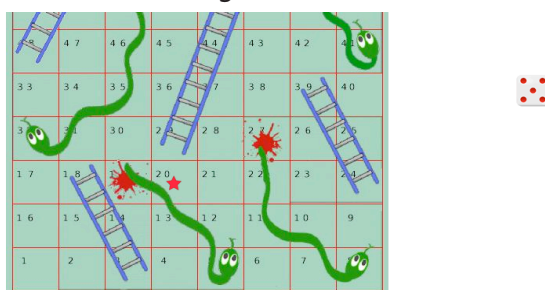
2) “closed” and “open” or “active” and “interactive” tasks, which sometimes also make use of text-based materials, audio tracks (Figure 4), games, movie clips (Figure 8) etc. These tasks are graded upon completion and cannot be accessed by students after the deadline,

which means that they require some discipline and independence. They include a variety of grammar exercises, games and other assignments which students must complete, preferably after becoming familiar with the grammar problems presented at the beginning of the unit.

▶ 00:00 00:00 ◀

For all those times you by me
 For all the truth that you me see
 For all the joy you to my life
 For all the wrong that you right
 For every dream you come true
 For all the love I in you
 I'll be forever thankful baby
 You're the one who me up
 Never me fall
 You're the one who me through through it all
 You my strength when I weak

Figure 4. A gapfill exercise with a song



Why is the train slowing down?

Oceń odpowiedź

Odpowiedź: _____

[present continuous]

Figure 5. Games: Snakes and Ladders

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

1 C H O S E

2

3

4

5

6

7

8 B E T

Sprawdź krzyżówkę Krzyżówka zakończona Print

Poziomo

1: William _____ (choose) the blue sweater for the trip.
 4: When the children _____ (spin) around, they became dizzy.
 5: I _____ (throw) a rock into the lake.
 6: The waiter _____ (lead) us to the table.
 8: We made a friendly wager on the game. I _____ (bet) a dollar on my team.

Figure 6. Games: A crossword

The division into “active” and “interactive” means that in the former students generally work independently on the computer, answering closed questions, e.g. gap-fill, multiple choice, short answer or others. This group of activities, corresponding to the “practice” stage of

learning, includes a lot of quizzes, as well as games, in which giving the correct answer means moving on to the next question or to the next level. These include the following: a crossword (Figure 6), Hangman, Snakes and Ladders (Figure 5), and Who Wants to Be a Millionaire (Figure 7). One of the advantages of this type of questions is instant feedback, which students generally crave; in addition, many of those exercises are perceived as quite entertaining.

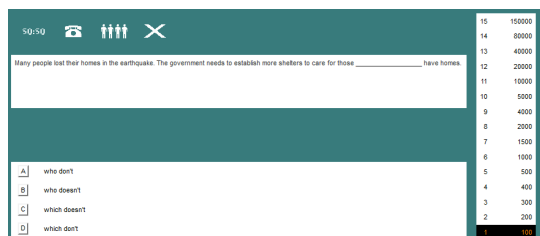


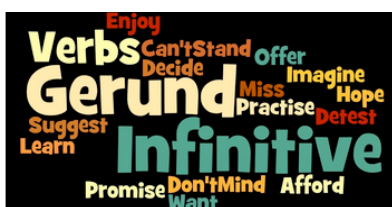
Figure 7. Games: Who Wants to Be a Millionaire



Figure 8. A movie clip with phrasal verbs

3) Apart from the “closed” questions, there are also “open” or “interactive” assignments, which give the student the opportunity to apply the rules s/he has learned. They can be treated as the “production” stage of the learning process, or independent performance of the student. The e-learning Moodle platform at WSF offers such modules as

- a forum (Figure 9) – in which students are asked to take part in a discussion while using relevant grammatical structures. The discussion is usually started by the teacher, who also gives clear instructions referring to the desired structures



Let's focus on things we like, dislike, enjoy, hate ... Using the verbs commonly followed by gerunds or infinitives, express the way you feel about certain activities. Include a picture if you want. Respond to other students' posts!

Figure 9. A forum: likes and dislikes

- a VoiceThread discussion (Figure 10) – this is the so called “threaded discussion”, which is similar to a forum, except for the fact that posts are recorded rather than written. Students have a chance to listen to each other and respond to each other's comments.
- a homework assignment – in which students are supposed to write or record something, but have no access to other students' files. These assignments have to be individually graded by the teacher, who then has a chance to provide feedback.
- a movie clip followed by open questions (Figure 11) – indicating which structures should be used in answering the question.

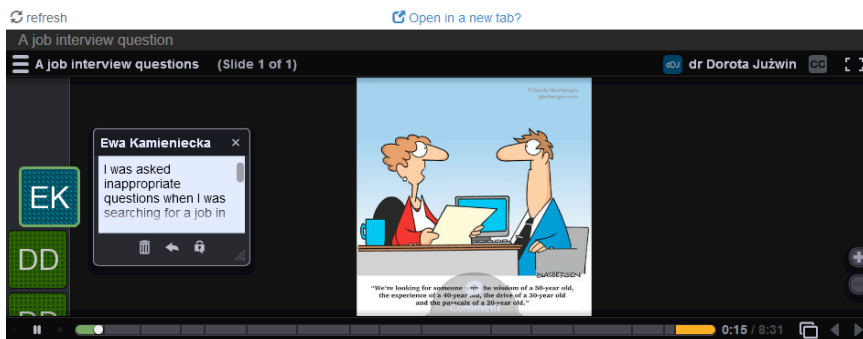


Figure 10. VoiceThread

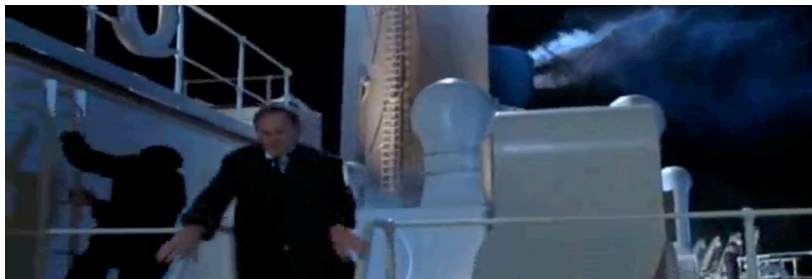


Figure 11. A movie clip followed by open questions

3. Goals of using technology in grammar instruction

The learning and teaching objectives of blended learning have been much discussed by both theoreticians and practitioners. Regardless of the type of goals being discussed, it is widely assumed that they have to be set in advance rather than formulated in the course of instruction. Pitler et al. (2007: 2-3) state that "technology's use in the classroom can have an additional positive influence on student learning when the learning goals are clearly articulated prior to the technology's use." It might certainly be argued that this applies to learning and teaching in general. In addition, Pitler (2007: 18) maintains that if students using technology in the classroom are given a chance to set their own objectives, which is facilitated by better "organizational and communication tools", their motivation seems to be greater than in a course where goals are determined by the instructor. A similar remark is made by Salmon, who describes students interacting in virtual space. In the description of her model of e-learning activities, Salmon observes that students involved in various types of online tasks might in fact be engaged in an active construction of knowledge rather than passive acquisition (Salmon 2013: 15-17), which also implies making informed decisions about their education and setting their own objectives. This observation reflects a constructivist approach to learning, e.g. a belief that knowledge is, in fact, subjective, not objective, and that it is constructed rather than simply acquired. In spite of a certain attractiveness of this approach, not all educators would agree with the concept of the flexibility of goals, especially where international standards of language proficiency have to be upheld: some of them, including Egbert (2005: 11-12) maintain that technology should be used to support rather than subvert instruction and that the aims of a blended or online course should be exactly the same as those set in a traditional course.

In addition, the much-lauded idea of the “flexibility of goals” might not be directly applicable to all types of courses. In case of PNJA Practical Grammar, for example, the expected outcomes are almost exactly the same as the ones of a traditional course. As has been mentioned above, students are familiar with them because they are provided with a complete, clearly-written, standards-based syllabus at the beginning of the semester. The syllabus (Figure 12) briefly describes the topic (content) of each unit, grade distribution and requirements that course participants must meet in order to complete the course successfully.

Dorota Juźwin		
2LES PRACTICAL GRAMMAR SYLLABUS 2015/2016 (FALL SEMESTER)		
1. Course Description and Objectives		
This is a practical course designed to help you learn English grammar. The course consists of 60 hours, including classroom instruction (30 hours) and e-learning (30 hours), which means that to a great extent students are responsible for their own learning. Topics will be covered in the order shown below. Each of them will be discussed in detail, with special emphasis on potential pitfalls. In order to facilitate participation, all reading related to these topics should be done BEFORE the class session.		
Students are obliged to bring their own course materials (grammar books, copies, and stationery).		
2. Format		
Attendance and participation are the key elements of this course. Students are encouraged to ask any questions related to the topic. In class you will have an opportunity to improve your skills by applying the rules of grammar to meaningful tasks.		
3. Requirements and Grade Distribution		
E-learning	40%	
Midterm	20%	
Final	20%	
Attendance	10%	
Participation	10%	
Students must PASS the midterm and the final, complete the e-learning course AND earn at least 61% in order to receive the credit.		
4. Course Outline (tentative):		
October	6,7	Tenses; irregular verbs
October	13,14	Tenses – revision exercises (continued)

Figure 12. The syllabus

At this point, one might ask the following question: why, then, use technology in the first place if students in this course (PNJA Practical Grammar) do not negotiate or contribute to the formulation of goals in any way? It seems that there are clear benefits of e-learning even if students are not so independent as to set their objectives but instead try to meet the ones stated in the syllabus. Egbert (2005: 5-11) describes a few optimal conditions for language learning, discussed below with references to the PNJA Practical Grammar course:

- the opportunity “to interact in the target language” – which students in the Practical Grammar course do, using both forums and VoiceThread
- social interaction – again, the forum seems to be the best way to interact; the questions asked by the instructor set the tone for the interaction, which can sometimes come close to a “natural” conversation. Easy, informal topics such as “What do you like doing in your free time?” encourage students to express themselves freely, while giving them a chance to use structures with gerunds
- being engaged in authentic tasks – the students can practice e.g. typical questions asked and answered during job interviews, while learning how to form questions in English
- the exposure to and production of “varied and creative language” – students deal with various texts, songs, even cartoons, which help them learn more advanced grammatical structures; various audio recordings, movie clips and texts allow them to develop receptive skills; later this passively acquired new grammar and vocabulary will be used in audio recordings or written homework prepared by students
- enough time for feedback – students can take their time responding to some posts on a forum; they must, however, remember about deadlines

- supervision and guidance of learning – which happens continuously; some of the feedback is provided by the platform itself, since certain exercises are graded automatically while open tasks are assessed by the teacher
- learners' autonomy – this is probably one of the most frequently discussed advantages of learning online, mentioned also by Krajka (2012: 39) the teacher helps the learners to acquire the new language with relatively little control; instead they often make decisions as to where, when and how they will learn the language, which requires self-discipline and strong will; this autonomy does not go as far as defining their own learning goals in the PNJA Practical Grammar course.

Egbert (2005: 5-6) also mentions "an atmosphere with an ideal stress/anxiety level." When it comes to the PNJA Practical Grammar course, it appears that the perception of stress is highly individualized: in general students seem to be under more pressure when they display their skills in a classroom setting; working on the e-learning platform might be perceived as less stressful, though, on the other hand, deadlines are set, forcing the students to complete the tasks in a timely manner.

4. The role of the teacher

The role of the academic teacher of the PNJA Practical Grammar blended course at the Philological School of Higher Education is certainly very different from the roles described by Salmon (2013: 8-9), who explains that in many institutions "e-tivities designers" often work separately and independently from "e-tivities moderators". The former, as the job title indicates, are content experts who design a course, which can later be used repeatedly by e-tivities moderators, who monitor the students' online participation but do not necessarily specialize in a given field. It appears that this "division of labor" might be a necessary solution at bigger institutions, with a higher number of students taking part in each class; it might also work better with students watching pre-recorded lectures rather than actively learning a language. By contrast, at the Philological School of Higher Education, a blended course is usually designed and taught by the same person, who is also a content expert – an academic teacher, with the help of the e-learning department.

Thus, the teacher designs a hybrid course based on a frame syllabus, which should not be different from the syllabus used in traditional classes. Before and throughout the semester, his or her role is to do the following:

- acquire the necessary technical skills to prepare and upload various activities onto the e-learning platform
- ensure that the units on the online platform are closely coordinated with on-campus classes
- create units that contain expository materials, which present a grammar problem, as well as the right proportion of "closed" and "open" tasks
- make the relevant parts of the course available and open to students
- give students enough time to meet the deadline so as to fulfill the promise of "asynchronous learning"
- create tasks that will successfully simulate the optimal conditions for classroom language learning
- examine and re-examine the content of the course; respond adequately when students report an error or a problem

- monitor the students' participation
- make sure "closed" tasks are graded automatically and do not contain any errors
- assess open assignments as part of "formative assessment"; provide the necessary feedback orally or in writing
- at the end of the semester assess students' work throughout the semester as part of "summative assessment", allowing for technical problems that sometimes do appear on the e-learning platform.

5. Assessment

As has been mentioned before, assessment – or grading, is essential in online instruction, since it does not only allow the student to monitor his/her own progress in second language acquisition but also motivates them to participate in the course's e-learning component. Pitler et al. (2007: 39) discuss two commonly known types of assessment: formative and summative. A brief comparison of the two is necessary here, since grading in e-learning is actually one of the greatest advantages of and reasons for using technology in the first place. Butler-Pasco and Wiburg (2003: 211-212) advocate the application of the Nintendo Principle, which can be regarded as a type of formative assessment, since it "states that every instructional activity should have embedded within it enough feedback so that students always know what they are doing." In other words, "continuous feedback" is essential to effective learning, it must be both "timely and relevant" (Hicks 2014), almost instantaneous, and this is what students have often come to expect when they take part in an online course. The word "embedded" suggests automated assessment, generated by the software, but pre-set by the teacher at the time of creating and uploading the question. A time limit for each question or a quiz can also be interpreted as a type of self-assessment; if the student runs out of time, s/he may come to realize that s/he is unable to answer it correctly within a given time, which might mean that s/he needs to review the material. The teacher can decide beforehand whether or not the student should have a second chance to answer the question, or how many times s/he can try to answer it correctly. The instructor can also provide feedback in the form of a comment, which is uploaded beforehand (either in response to the student's perfect performance or easily predictable mistakes in grammar exercises), but will be displayed after the question has been answered. This type of formative assessment is especially useful with different types of grammar drills in the PNJA Practical Grammar e-course, where both speed and accuracy matter and a delayed response might be deemed irrelevant.

Second, the assessment of "open" written or oral tasks requires the same involvement of a teacher as in a traditional course, with the possibility of providing more individualized written or oral feedback, which, having been recorded on the e-learning platform, can be repeatedly accessed by the students. Butler-Pasco and Wiburg (2003: 72-74) mention the obvious, but often forgotten point that technology allows extensive record keeping, which is advantageous for the teacher and the student; it may also facilitate both formative and summative assessment: students' progress can be easily monitored.

In spite of the obvious advantages of online assessment mentioned above, Salmon (2013: 40-41) points out that, with the greater number of online resources, cheating has become much more common simply because it is both easier to cheat, and in some cases, harder to detect.

In the summative assessment, the teacher must consider all (or most) online tasks as part of the hybrid course. Technical problems that students may encounter while using

the e-learning platform should also be taken into consideration; e.g. if a student receives an automatically generated grade of 0, it can be safely assumed that s/he must have had a technical problem, so this particular grade should be disregarded. At the same time, students must be made aware of the importance of the e-learning part of the course. Since the syllabus presented in the introductory part of the e-course contains the section called: "Requirements and grading distribution", which states clearly that e-learning accounts for 40% of the final grade, students should receive the grades they deserve. Taking into account the fact that it is necessary to collect 61% in order to complete the whole hybrid course, it is practically impossible to skip or ignore the e-learning part. In other words, students who fail to do tasks on the Moodle platform, fail the whole PNJA Practical Grammar course.

6. Conclusions

While it is hard to imagine effective foreign language instruction without the "human touch" and real life communication, technology does present opportunities to enhance, if not replace, face-to-face classes. The hybrid PNJA Practical Grammar course offers a combination of traditional and online teaching with 50% of instruction in the form of e-learning and 50% in a typical language classroom; thus, one might risk the observation that the course has the advantages of both without the disadvantages of either: each form of learning is balanced by the other. The platform is supposed to aid and enrich language education taking place in reality. This is facilitated by a few distinctive features of the course. First of all, a popular Learning Management System (LMS), with relatively few errors, is used. The Moodle platform offers the possibilities of uploading various content and creating a variety of tasks, which help develop both receptive and productive language skills while focusing on grammatical accuracy. It might be said that all of them support traditional goals of language teaching, which are clearly described at the beginning of the course. Second, even if students do not actively participate in setting their own learning objectives, those described in the syllabus are often easier to achieve, because technology (in this case, online tasks on the Moodle platform) offers the possibility of asynchronous learning, nullifying the constraints of time. Third, e-learning units are organized in such a way as to correspond to real-life instruction taking place in the classroom. Within each unit, learners do not have to follow any particular order while completing various tasks, which gives them a degree of flexibility and independence. Fourth, each unit may contain the following content: "expository" materials, "closed" and "open" tasks, which allow learners to progress from a passive acquisition of grammatical structures, through controlled practice, to a more active language production, though not necessarily in any predetermined order. E-learning allows the teacher to differentiate instruction, making it more interesting and fun, especially if there is a variety of tasks on the Moodle platform. The online component of the course often gives students the chance to use target language (English) in a number of meaningful tasks, which simulate real-life communication. One might even argue then that the optimal conditions for classroom language learning, such as social interaction in the target language, participation in meaningful tasks, sufficient time for feedback, to mention but a few, are easier to meet on the e-learning platform than during traditional language classes with less individualized instruction. Additionally, the online environment allows for language activities which would be infeasible in a classroom; this characteristic of the course is referred to as the transformation of

the learning experience, and, according to some researchers, is the ultimate goal of using technology in teaching.

Technical problems that sometimes do arise on the e-learning platform can be clarified during face-to-face meetings; students can also be assisted by the e-learning department. The virtual setting that to some may appear artificial is offset by traditional instruction, where the teacher can additionally motivate the students and warn them of the consequences of cheating.

Bibliography

- Bates, A.W. 2015. *Teaching in a Digital Age*. Tony Bates Associates Ltd. Available at: open.bccampus.ca. Accessed on September 2, 2016
- Bateson, G. and P. Daniels. 2012. Diversity in Technologies. In: G. Stockwell (ed.). 2012. *Computer-Assisted Language Learning. Diversity in Research and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Butler-Pascoe, M.E., Wiburg, K.M. 2003. *Technology and Teaching English Language Learners*. Pearson.
- Council of Europe, Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment.
- Egbert, J. 2005. *CALL Essentials. Principles and Practice in CALL Classrooms*. Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. Alexandria, Virginia.
- Gomez, A. and D. Higgins. 2014. *Teaching English studies through blended learning*. York: The Higher Education Academy.
- Hicks, T. 2014. *Make It Count: Providing Feedback As Formative Assessment*. Available online: <https://www.edutopia.org/blog/providing-feedback-as-formative-assessment-troy-hicks>. Accessed on November 4, 2016.
- Johnson, J. and E.M. Brine. 2012. Diversity in Content. In: G. Stockwell (ed.). 2012. *Computer-Assisted Language Learning. Diversity in Research and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krajka, J. 2012. *The Language Teacher in the Digital Age – Towards a Systematic Approach to Digital Teacher Development*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- McGoun, C. and J. Savage. 2012. *Technology, Culture and Communication*. Teaching Contemporary Themes in Secondary Education. London and New York: Routledge.
- Pitler, H., Hubbell, E.R., Kuhn, M. and K. Malenoski. 2007. *Using Technology with Classroom Instruction that Works*. Denver, Colorado: Mid-continent Research for Education and Learning.
- Puentedura, R. 2012. *The SAMR Model: Technological Integration into Higher Education*. Available online: hippasus.com.
- Salmon, G. 2013. *E-tivities: The Key to Active Online Learning*. London and New York: Routledge.

Małgorzata Łuszcz

Wyższa Szkoła Filologiczna we Wrocławiu

Teaching English Vocabulary with the Use of New Technologies versus Traditional Tools in a Foreign Language Course in Higher Education

Nauczanie słownictwa angielskiego przy pomocy najnowszych technologii versus tradycyjnych narzędzi na lektoracie języka angielskiego w szkole wyższej

Streszczenie

Ostatnie lata pokazały jak wielkie możliwości i innowacje niesie ze sobą użycie nowoczesnych technologii podczas lektoratu języka angielskiego. Narzędzia Web 2.0 rewolucjonizują proces uczenia się, w którym uczący się zmieniają swoją pozycję z konsumenta na producenta i twórcę (Downes, 2007 lub Oskoz, Sykes i Thorne, 2008). Takie narzędzia pomagają w czytaniu, pisaniu i skutecznym komunikowaniu się (Healey i Warschauer, 1998) oraz w stworzeniu znaczącego kontekstu poprzez dodanie "znaczenia rzeczywistego świata" podczas lektoratu języka angielskiego (Sykes i inni, 2008).

Celem niniejszego artykułu jest zbadanie, w jaki sposób nowe technologie (np. Popplet, Animoto lub Answergarden) mogą być stosowane do nauki słownictwa języka angielskiego podczas lektoratu języka angielskiego w szkolnictwie wyższym. Badania empiryczne przeprowadzono na czterech grupach studentów polskiej szkoły wyższej w celu pokazania jak ich słownictwo angielskie mogło być rozwijane i udoskonalane. Pierwsze dwie grupy nazwano 'grupami papierowymi'; wszyscy studenci w tych grupach uczyli się słownictwa angielskiego z użyciem tradycyjnych narzędzi. Pozostałe dwie grupy nazwano 'grupami technologicznymi'; studenci w tych grupach uczyli się słownictwa angielskiego z wykorzystaniem nowych technologii. Analizę danych przeprowadzono w dwóch etapach, porównano wyniki testów przed badaniami i wyniki testów po badaniach za pomocą testu Manna-Whitney'a w celu ustalenia czy wyniki i różnica w wynikach była istotna statystycznie. Pozwoliło to stwierdzić, że nowe technologie są cennymi narzędziami w nauczaniu słownictwa angielskiego podczas lektoratu języka obcego w zakresie szkolnictwa wyższego.

Słowa kluczowe: nauczanie słownictwa angielskiego, nowe technologie w nauczaniu angielskiego słownictwa, nauczanie angielskiego słownictwa w szkolnictwie wyższym, narzędzia Web 2.0 w nauczaniu języka angielskiego

Summary

Recent years have shown that new technologies represent great opportunity and innovation in a foreign language course. Web 2.0 tools revolutionise the learning process, transforming learners from consumers to producers and creators (Downes, 2007 or Oskoz, Sykes, and Thorne, 2008). Such tools help learners to read, write, and communicate effectively (Healey and Warschauer, 1998) as well as creating a meaningful context by adding 'real-world relevance' in foreign language courses (Sykes et al., 2008). The aim of this paper is to investigate how new technologies (for instance, Popplet, Animoto, or AnswerGarden) can be applied to English vocabulary teaching and learning in a foreign language course in higher education. Empirical research was conducted on four groups of Polish higher education students in order to show how their English vocabulary could be developed and improved. The first two groups were designated 'paper groups': all of the students in these groups learned English vocabulary with the use of traditional paper tools. The other two groups were designated 'technological groups': the students in these groups learned

English vocabulary with the use of new technologies. The analysis of the data was conducted in two stages: the results of pre-tests and of post-tests were compared using the Mann-Whitney test to determine whether the results and differences between results were statistically significant. This permitted the conclusion that new technologies are valuable tools in English vocabulary learning in a foreign language course in higher education.

Key words: teaching English vocabulary, new technologies in English vocabulary learning, English vocabulary teaching in higher education, Web 2.0. tools in English teaching

Introduction

Teaching of English vocabulary occupies a significant place in foreign-language teaching methodology. The term *vocabulary* is perceived from various points of view by many scholars (see Fairbanks and Stahl, 1986; Graves and Prenn, 1986; Duin and Graves, 1987; Anderson, Herman, Nagy, and Pearson, 1987; Zimmerman, 1997; or Nagy and Stahl, 2006). However, there is agreement among them that appropriate tools to teach new words should be sought. New technologies have progressed rapidly in recent years, and may be applicable to the teaching of English (see Wible, 2008; Brown, 1998; or Dwyer, Ringstaff, and Sandholtz, 1997). Thus, there have been numerous studies on teaching English vocabulary to students of different ages in various types of schools and at various levels, using a variety of tools. However, there is very little literature on teaching English vocabulary in a foreign language course in higher education with the use of new technologies.

The present article aims to bridge the gap between teaching English vocabulary in a foreign language course in higher education and new technologies. Thus, empirical research was conducted by the author of the article. Four groups of Polish higher education students were taught English vocabulary using different tools. The first two groups used traditional tools (for instance, paper books or paper dictionaries); the other two groups used new technologies (for instance, Popplet, Animoto, or AnswerGarden). The results of students' pre-tests and post-tests were analysed in order to learn whether groups using new technologies achieved higher test scores. Moreover, the results were analysed using the Mann-Whitney test to verify potential differences and their statistical significance. This enabled the author of the article to state whether new technologies have a great positive impact on teaching English vocabulary in a foreign language course in higher education.

1. Literature review

The literature shows that scholars have been interested in applying new technologies in foreign language classrooms. A great deal of research has been conducted on how digital tools can be used and how students can benefit from them (see Wible, 2008; Brown, 1998; or Dwyer, Ringstaff, and Sandholtz, 1997). However, little has been said about enriching students' knowledge of vocabulary with the use of new technologies in a foreign language course in higher education.

1.1 The importance of vocabulary

The importance of teaching the vocabulary of a foreign language has been stressed by many scholars since 1910, when John Dewey stated that words are instruments for thinking about the meanings they express. Furthermore, "words embody power, words embrace action, and words enable us to speak, read, and write with clarity, confidence, and charm" (Duin and Graves, 1987: 312). Thus, it is worth examining what knowledge of a word means. According to Fairbanks and Stahl (1986: 72), knowing a word means understanding its definition and its approximate contextual usage. Moreover, many researchers agree that knowing a word is "an incremental process that takes time and repeated exposures" (Graves and Prenn, 1986, or Nagy and Stahl, 2006). According to some researchers (Anderson, Herman, Nagy, and Pearson, 1987) only a few exposures may be sufficient for learners to acquire a new word. However, with additional exposures, the learner may learn the word more rapidly.

Three primary aspects are indicated in the process of knowing a word (Zimmerman, 1997):

1. the subtleties of a word's various meanings,
2. the ranges of those meanings,
3. the suitability of the word in context.

Therefore, it is helpful to conclude that a word cannot be understood by the student after only one or two experiences with the word. According to Smith (1998), the process of vocabulary learning never stops; it is a natural and lifelong process that must extend to meaningful and comprehensible contexts (Harmon, Hedrick, Vintinner, Willeford, and Wood, 2009).

Vocabulary is often learned by students in schools where teachers show them the most vital and interesting words. However, students' acquisition of vocabulary is often carried out informally and incidentally rather than formally and intentionally (Anderson, Nagy, and Perman, 1985). Twenty-five to 50 per cent of students' annual vocabulary acquisition is associated with incidental learning while reading (Anderson, Herman, Nagy, and Pearson, 1987). Overall, vocabulary growth is visible when we "immerse students in words in a variety of ways and get them personally and actively involved in constructing word meanings" (Bennett-Armistead and Duke, 2003: 182).

1.2 New technologies and vocabulary learning and teaching

There are many ways to teach and learn vocabulary and many tools that help learners to acquire words; however, there is no single way and no single tool that must be used (Blachowicz, Fisher, Ogle, and Watts-Taffe, 2006). There are four factors that teachers should bear in mind while considering vocabulary teaching strategies (Flanigan and Greenwood, 2007):

1. the students they are teaching,
2. the nature of the words they decide to teach,
3. their instructional purposes in teaching each of those words,
4. the strategies they employ to teach the words.

Teaching English vocabulary with the use of new technologies in a foreign language course in higher education can incorporate the four factors presented above and enable both explicit and implicit vocabulary learning.

Researchers have proved that different types of web-based vocabulary activities, for instance, multiple-choice, fill-in, or cloze passages (Nelson, 1998) and online dictionaries and quizzes (Cobb, Horst, and Nicolae, 2005) develop memory connections in learners between the forms and meanings of the words. Thus, learners are able to place new words in a meaningful context and remember them using mechanical techniques.

The use of new technologies by students brings other benefits. Such tools enable learners to stay constantly connected and to share information with their peers at any time, anywhere, with the use of different modalities (Jacobs, 2011), and to be creative (Adler and Brown, 2008). Furthermore, they help to “facilitate the attainment of learning goals for individuals with wide differences in their abilities to see, hear, move, read, write, understand English, sustain attention, organise, engage, and remember” (Brand, Dalton, and Favazza, 2012: 134).

Generally, new technologies are valuable tools that should be incorporated into English vocabulary teaching. However, this should be accompanied by appropriate training and understanding of the instructions for these Internet tools (Kelly and Ma, 2006).

2. Methods

This section illustrates the project developed for developing English vocabulary among higher education students. During the research, four groups of Polish higher education students were taught English vocabulary using different tools.

2.1 The aim of the research

The aim of the project was to bridge the gap between the use of new technologies and development of English vocabulary among higher education students in a general English course. The question of whether new technologies are more effective than traditional tools was the main research problem.

2.2 The participants

The project was carried out during one term on a group of 104 higher education students in a foreign language course of general English using *New English File Intermediate (Third Edition)*. The research was conducted on four groups. The first two groups (Paper group 1 and Paper group 2) studied English vocabulary using traditional tools, i.e. paper textbooks, paper exercise books, paper dictionaries, and paper photocopies. The remaining two groups (Technological group 1 and Technological group 2) learnt the same material using Internet tools, i.e. Popplet, Animoto, Kahoot!, AnswerGarden, Vocabroo, Voki, and Quizlet. Each group consisted of 26 students.

2.3 Location

The research was conducted at Jan Grodek Vocational School of Higher Education during a general English course as part of the working experience of the author of the present article. All of the students were studying for a bachelor's degree; the research was conducted during obligatory English classes that the students attended as a part of their course.

2.4 Procedure

Four groups participated in the study. The first two groups (Paper 1 and Paper 2) were taught using traditional teaching tools, whereas the other two (Technological 1 and Technological 2) were taught with the use of new technologies.

Before starting the study, all of the students took a pre-test to confirm that they did not then know the vocabulary that was to be tested later. This test consisted of:

1. translating words into Polish,
2. translating words into English,
3. matching English words with their definitions,
4. placing the correct word in a sentence,
5. proposing a synonym/antonym.

Following the pre-test, all the students were taught English vocabulary based on *New English File Intermediate (Third Edition)* for one term with the use of various tools, i.e. traditional paper tools for paper groups and technological tools for technological groups. At the end of the term all of the students from all four groups took a post-test that was the same as the pre-test.

2.5 Data analysis

The data that was taken into consideration during the analysis comprised the average results of pre-tests and post-tests for all four groups. All possible combinations of comparisons between paper and technological groups were analysed. This was intended to verify potential differences in English vocabulary between paper and technological groups from both pre-tests and post-tests, as well as the statistical significance of any such differences. The analysis was carried out using the Mann-Whitney test. This enabled the determination of whether the use of technological tools could be beneficial for both teachers and learners.

3. Results and discussion

The following section illustrates the analysis of test results from paper and technological groups of higher education students from a general English course.

3.1 Pre-test results

Prior to teaching of English vocabulary, each group took a two-page pre-test, which was identical to the post-test. The test results form the basis of the analysis. The tests consisted of five exercises:

1. translating words into Polish,
2. translating words into English,
3. matching English words with their definitions,
4. placing the correct word in a sentence,
5. proposing a synonym/antonym.

The overall number of points was 50. The average number of points from the pre-test in every group was 20 points, that is, 40%. In the first exercise, the average number of points was 5, i.e. 10%. In the second exercise, the average number of points was the same, that is, 5 (10%). In the third exercise, the average number of points was 3 (6%). In the fourth exercise, the average number of points was the same as for the first and second exercises, that is, 5 (10%). In the fifth and last exercise, the average number of points was 3 (6%). The most difficult exercises for all students were the third (matching English words with their definitions) and fifth (proposing a synonym/antonym). The results of the pre-test are presented below.

Table 1. The average results of the pre-test for the paper and technological groups

Higher education learners								
Pre-test	Average number of points				Percentage			
	Paper 1 group	Paper 2 group	Technological 1 group	Technological 2 group	Paper 1 group	Paper 2 group	Technological 1 group	Technological 2 group
Exercise 1	5	5	5	5	10%	10%	10%	10%
Exercise 2	5	5	5	5	10%	10%	10%	10%
Exercise 3	3	3	3	3	6%	6%	6%	6%
Exercise 4	5	5	5	5	10%	10%	10%	10%
Exercise 5	3	3	3	3	6%	6%	6%	6%

3.2 Post-test results

After one term of learning English vocabulary, all groups took a two-page post-test. Technological groups achieved better results in comparison with paper groups: Paper 1 scored 72% and Paper 2 scored 74%, whereas Technological 1 scored 96% and Technological 2 scored 94%.

In the first exercise, the average number of points in all groups was 10 (20%). In the second exercise, the average number of points was the same, that is, 10 (20%). In the third exercise, the average number of points in paper groups was 8 (16%) and in technological groups 10 (20%). In the fourth exercise, the average number of points in paper groups was 5 (10%) and in technological groups 10 (20%). In the fifth and last exercise, the average number of points in Paper 1 was 3 (6%) and in Paper 2 was 4 (8%), whereas the average

number of points in Technological 1 was 8 (16%) and in Technological 2 was 7 (14%). The most difficult exercises for all students were, as in the pre-test, the third (matching English words with their definitions) and fifth (proposing a synonym/antonym). The results of the post-tests show differences of 20–22% and 22–24% between all combinations of comparisons between paper and technological groups, which was, according to the Mann-Whitney test, statistically significant ($p\text{-value} < 0.0001$). The results of the pre-test are presented below.

Table 2. The average results of the post-test for the paper and technological groups

Higher education learners								
Post-test	Average number of points				Percentage			
	Paper 1 group	Paper 2 group	Technological 1 group	Technological 2 group	Paper 1 group	Paper 2 group	Technological 1 group	Technological 2 group
Exercise 1	10	10	10	10	20%	20%	20%	20%
Exercise 2	10	10	10	10	20%	20%	20%	20%
Exercise 3	8	8	10	10	16%	16%	20%	20%
Exercise 4	5	5	10	10	10%	10%	20%	20%
Exercise 5	3	4	8	7	6%	8%	16%	14%

Table 3. The average overall results of the post-test for the paper and technological groups

Higher education learners								
Tests	Average number of points				Percentage			
	Paper 1 group	Paper 2 group	Technological 1 group	Technological 2 group	Paper 1 group	Paper 2 group	Technological 1 group	Technological 2 group
Pre-test	20	20	20	20	40%	40%	40%	40%
Post-test	36	37	48	47	72%	74%	96%	94%

4. Limitations

One of the limitations of the present study was the number of students taking part in the research, which was limited to 104 students at the same state university. This may be a small sample; thus the results cannot be generalised to all EFL teaching situations. Therefore, it would be worth conducting a study including students from various state universities at different levels. Moreover, time was also limited; it would be worth observing students' progress in each group over a longer time period. Thus, the article provides initial data for further studies.

5. Conclusions

Currently, the emergence of new technologies is having a great impact on English vocabulary teaching. Web 2.0 tools have many advantages and very often replace traditional paper books. Such tools allow collaboration between students, adaptation to the abilities of different students, enjoyable learning, and retention of English vocabulary.

The research confirmed that new technologies could be used for English vocabulary teaching. The results indicate that students who learned English vocabulary with the use of Web 2.0 tools had higher scores on English tests. A difference of 20 to 24% between paper and technological groups of higher education students during a general English course is significant and implies that such tools should be implemented in English vocabulary teaching.

Bibliography

- Blachowicz, C. L. Z., Fisher, P. J. L., Ogle, D., and Watts-Taffe, S. 2006. Vocabulary: Questions from the classroom. *Reading Research Quarterly*, 41 (4), 524–539.
- Brand, S., Favazza, A., and Dalton, E. 2012. Universal Design for Learning: A Blueprint for Success for All Learners. *Kappa Delta Pi Record*, 48 (3), 134–139.
- Brown, S. and Adler, P. 2008. Minds on fire: Open education, the long tail, and learning 2.0. *EDUCAUSE Review*, 43 (1), 17–32.
- Duin, A. H. and Graves, M. F. 1987. Intensive vocabulary instruction as a prewriting technique. *Reading Research Quarterly*, 22 (3), 311 - 330.
- Duke, N. K. and Bennett-Armistead, V. S. 2003. *Reading and Writing Informational Text in the Primary Grades*. New York: Scholastic.
- Downes, S. 2007. Learning networks in practice. *Emerging Technologies for Learning*, 2, 19 - 27.
- Flanigan, K. and Greenwood, S. C. 2007. Effective content vocabulary instruction in the middle: Matching students, purposes, words, and strategies. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 51 (3), 226–238.
- Graves, M. F. and Prenn, M. C. 1986. Costs and benefits of various methods of teaching vocabulary. *Journal of Reading*, 29 (7), 596–602.
- Harmon, J. M., Wood, K. D., Hedrick, W. B., Vintinner, J., and Willeford, T. 2009. Interactive word walls: More than just reading the writing on the walls. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 52 (5), 398–408.
- Herman, P. A., Anderson, R. C., Pearson, P. D., and Nagy, W. E. 1987. Incidental acquisition of word meaning from expositions with varied text features. *Reading Research Quarterly*, 22 (3), 263–284.
- Horst, M., Cobb, T., and Nicolae, I. 2005. Expanding academic vocabulary with an interactive on-line database. *Language Learning and Technology*, 9 (2), 90–110.
- Jacobs, G. 2011. *Writing Instruction for Generation 2.0*. New York: Rowman and Littlefield Education.
- Ma, Q. and Kelly, P. 2006. Computer assisted vocabulary learning: design and evaluation. *Computer Assisted Language Learning*, 19 (1), 15–45.
- Nagy, W., Perman, P., and Anderson, R. 1985. Learning words from context. *Reading Research Quarterly*, 85, 233–253.
- Nelson, B. 1998. Web-based vocabulary activities: pedagogy and practice. *Computer Assisted Language Learning*, 11 (4), 427–435.
- Smith, F. 1998. *The Book of Learning and Forgetting*. New York: Teachers College Press.
- Stahl, S. A. and Fairbanks, M. M. 1986. The effects of vocabulary instruction: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 56 (1), 72–110.
- Stahl, S. A. and Nagy, W. E. 2006. *Teaching Word Meanings*. Mahwah, New York: Lawrence Erlbaum.
- Sykes, J. M., Oskoz, A., and Thorne, S. L. 2008. Web 2.0, synthetic immersive environments, and mobile resources for language education. *CALICO Journal*, 25 (3), 528–546.
- Warschauer, M. and Healey, D. 1998. Computers and language learning: an overview. *Language Teaching*, 31 (2), 57–71.
- Zimmerman, C. B. 1997. Do reading and interactive vocabulary instruction make a difference? An empirical study. *TESOL Quarterly*, 31 (1), 121–140.

Szukam i myślę, więc jestem – WebQuest na lektoracie języka obcego

Streszczenie

W dobie cyfryzacji i Internetu naturalne wydaje się wykorzystywanie technologii informacyjno-komunikacyjnej (TIK) na zajęciach języka obcego. WebQuest to rodzaj pracy projektowej zachęcający ucznia/studenta do wyszukiwania w Internecie informacji niezbędnych do wykonania określonego zadania, np. rozwiązania przedstawionego problemu, podjęcia odpowiedniej decyzji, znalezienia przekonujących argumentów. Pracując na podstawie jasno sprecyzowanego scenariusza lekcji oraz wskazanych przez nauczyciela materiałów źródłowych, uczący się korzystają z Internetu w sposób metodyczny systematyczny i przemyślany. Technika WebQuestu rozwija umiejętność wyszukiwania, porządkowania, przekształcania i świadomego wykorzystywania informacji w celu wykonania zadania i zaprezentowania jego wyniku. Obok umiejętności stricte językowych, korzystanie z techniki WebQuestu przyczynia się do rozwijania pożądanych przez przyszłych pracodawców kompetencji miękkich, takich jak umiejętność krytycznej analizy informacji, rozwiązywania problemów, pracy zespołowej, korzystania z TIK, czy skutecznego przedstawiania wyników swojej pracy. Celem niniejszego rozdziału jest przedstawienie techniki WebQuestu – jej głównych założeń, poszczególnych elementów, możliwych sposobów wykorzystania, a także analizy jej zalet i wad. Opis wybranych typów WebQuestów został wzbogacony o przykładowe zadania, które można dostosować do potrzeb uczniów na lektoratach języka ogólnego lub specjalistycznego.

Słowa kluczowe: WebQuest, CALL, TIK, lektorat języka obcego, szkolnictwo wyższe

I Search and Think, therefore I Am – WebQuests in Foreign Language Teaching at Tertiary Level

Summary

In the era of digitalization and the widespread use of the Internet, it seems essential to introduce some elements of information and communication technology (ICT) in the language classroom. WebQuest (WQ) is a type of inquiry-based project work in which learners search the Internet in order to complete a specific task. Since the learners follow a clearly delineated sequence of tasks and refer to a limited number of pre-defined Internet sources, they learn how to use the Internet in a constructive, systematic and methodological way. Consequently, WebQuests create additional opportunities for language practice and help develop the ability of finding, selecting, analyzing and transforming relevant information. It is worth underlining that WebQuests contribute to the development of such soft skills as analytical thinking, problem-solving, teamwork, computer literacy and successful presentation skills, which are highly valued by prospective employers. This paper aims to present the WQ format, its objectives, components as well as its advantages and possible setbacks. The list of WQ task types is supplemented with a number of activities that can be applied in the university-based classroom to teach foreign languages for general and specific purposes.

Key words: WebQuest, CALL, ICT, foreign language teaching, higher education

Wprowadzenie

Ciągły rozwój i rozpowszechnianie się technologii komputerowej mają wpływ na wiele aspektów życia prywatnego i zawodowego współczesnego człowieka. Internet stał się nierozdzielalną częścią codzienności i nieodwracalnie rozszerzył wachlarz kanałów komunikacji międzyludzkiej i wymiany informacji. Nie bez znaczenia jest też wpływ technologii na użycie języka – obecnie skuteczna komunikacja jest z zasady szybka, zwięzła i efektywna. Komunikując się zarówno w języku ojczystym, jak i języku obcym, obok tradycyjnych sprawności językowych, takich jak pisanie, czytanie, mówienie i słuchanie, we współczesnym świecie niezbędna wydaje się umiejętność skutecznej komunikacji za pośrednictwem komputera, zwanej także komunikacją sieciową (ang. *computer-mediated communication*, CMC) (Chapelle, 2003; Garrett, 2009).

Biorąc pod uwagę powyższe zmiany, rozwijanie u uczących się umiejętności skutecznego korzystania z obcojęzycznych zasobów Internetu oraz komunikowania się poprzez różne środki przekazu wydaje się naturalnym celem nauczania języka obcego. Jak zauważa H. Widła, „Kluczową umiejętnością w społeczeństwie informacyjnym staje się (...) sprawne dotarcie do wiedzy” (2009: 183). Nie dziwi zatem rosnąca popularność wspomagane komputerowo nauczanie języków obcych, którego powszechnie używany skrót CALL pochodzi od anglojęzycznej nazwy tego podejścia, tj. *computer-assisted language learning*. Beatty definiuje CALL jako „każdy proces, podczas którego uczący się używa komputera w celu poprawienia swoich umiejętności językowych”¹ (2003: 7). Zgodnie z tą definicją CALL obejmuje wykorzystywanie całej gamy oprogramowania i sprzętu komputerowego w edukacji językowej, zaczynając od prostych edytorów tekstu, po bardziej skomplikowane i zaawansowane technologicznie multimedia i programy do nauki języków. Ważną rolę w CALL odgrywają także szeroko pojęte zasoby Internetu, z których cyfrowi tubylcy, którymi bez wątpienia są dzisiejsi studenci, korzystają każdego dnia.

Internet to nie tylko skrzynka pocztowa, wyszukiwarka czy portale społecznościowe, lecz także niezliczona liczba informacji i danych dostępnych dzięki komputerom osobistym i urządzeniom mobilnym. To dane, do których sięgamy wielokrotnie każdego dnia, dane, z których możemy także korzystać na zajęciach z języka obcego. Zasoby Internetu stanowią niewyczerpane źródło pomocy dla nauczyciela, a także ćwiczeń i materiałów źródłowych dla osób uczących się języka obcego. Niniejszy rozdział poświęcony jest technice WebQuestu (WQ), u podstaw której leży korzystanie z zasobów Internetu w celu realizacji konkretnego zadania językowego. W dalszej części zostaną przedstawione definicja techniki WQ, jej cele, poszczególne etapy oraz typowe rodzaje zadań. Chociaż technika ta jest skutecznie używana w nauczaniu przedmiotów niejęzykowych i na różnych etapach edukacyjnych, rozdział ten skupia się na stosowaniu WQ w nauczaniu języków obcych dla celów ogólnych i specjalistycznych na uczelniach wyższych.

1. Technika WebQuestu

Historia techniki WebQuestu sięga lat dziewięćdziesiątych XX wieku, kiedy to dwaj specjaliści zajmujący się technologią edukacyjną na uniwersytecie w San Diego, prof. Bernie Dodge i dr Tom March, zaprojektowali zadanie polegające na wykorzystywaniu danych pozyskanych z Internetu w celu rozwiązania rzeczywistego problemu. B. Dodge

¹ Tłumaczenia z języka angielskiego zostały dokonane przez autorkę.

(1995: 10) definiuje WebQuest jako:

typ zadania projektowego, w którym większość lub wszystkie wykorzystane informacje pochodzą z Internetu. Webquest nie ogranicza się do wyszukiwania informacji w sieci, lecz zachęca do ich twórczego wykorzystania, przez co wspomaga myślenie krytyczne na poziomie analizy, syntezy i ewaluacji.

Zgodnie z powyższą definicją pochodzące z Internetu dane są wykorzystywane do realizacji praktycznego zadania, którego efektem jest konkretny wytwór lub działanie. Stworzona z myślą o nauczaniu przedmiotów niejęzykowych, technika WQ szybko znalazła zastosowanie w nauczaniu języków obcych grup w różnym wieku i na różnych poziomach zaawansowania.

Warto tu wspomnieć, że cele WebQuestu są w dużej mierze tożsame z głównymi założeniami pracy projektowej (Mikina & Zając, 2006) czy podejścia zadaniowego w nauczaniu języków obcych (Kabzińska, 2014; Nunan, 2004), które podkreślają rolę zadań w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej. Nie chodzi tu jednak o tradycyjne ćwiczenia podręcznikowe polegające na mechanicznym powtarzaniu nowego materiału, lecz o zadania mające konkretny cel i nawiązujące do czynności i problemów, z którymi stykamy się w życiu codziennym. *Europejski system opisu kształcenia językowego* (ESOKJ) definiuje tego typu zadanie jako:

każde celowe działanie, uważane za konieczne, by rozwiązać jakiś problem, wypełnić zobowiązanie lub zrealizować dążenie; ta definicja obejmuje całą gamę działań, takich jak np.: przesuwanie szafy, pisanie książki, uzyskiwanie określonych warunków drogą negocjacji, grę w karty, zamawianie posiłku w restauracji, tłumaczenie tekstu z języka obcego lub przygotowywanie gazetki szkolnej przez grupę uczniów (Rada Europy, 2003: 21).

Tak zdefiniowane zadanie, będące również podstawą techniki WQ, umożliwia uczącym się porozumiewanie się w języku obcym w sytuacjach zbliżonych do prawdziwych sytuacji komunikacyjnych. Przykładami zadań językowych opartych na technice WQ może być stworzenie ulotki na dany temat, zaplanowanie wyjazdu lub szkolenia, znalezienie argumentów niezbędnych do przeprowadzenia dyskusji, napisanie określonego typu tekstu itp. Realizując WQ, uczący się nie wyszukują wymaganych informacji w całych zasobach internetu, lecz korzystają z wybranych przez nauczyciela źródeł, które oprócz linków do konkretnych stron internetowych mogą także zawierać tradycyjne dokumenty tekstowe i materiały audio/wideo. Co ciekawe, w celu uzyskania niezbędnej informacji studenci mogą zostać poproszeni o skonsultowanie się z ekspertami w danej dziedzinie (bezpośrednio lub przez forum/czat internetowy).

2. Typy WebQuestów

Wybór typu WQ jest uzależniony od poziomu językowego studentów i omawianego tematu. Poniżej przedstawiam wybrane typy WQ zaproponowane przez B. Dodge'a na stronie www.webquest.org, wraz z sugestiami ich wykorzystania na lektoracie języka obcego. Należy tu podkreślić, że niezależnie od typu WQ, praca studentów nie powinna ograniczać się do skopiowania i wklejenia znalezionego w źródłach tekstu – oryginalna treść każdorazowo powinna być odpowiednio streszczona lub sparafrazowana.

1. Zadanie sprawozdawcze – to najczęściej spotykany i stosunkowo prosty typ WQ, który polega na wyselekcjonowaniu, przetworzeniu i prezentacji znalezionych w źródłach informacji. Przykładowe zadanie może polegać na udzieleniu odpowiedzi

na postawione pytania (np. na temat Świąt Wielkanocnych lub systemu edukacji w różnych krajach) i przedstawieniu wyników w formie prezentacji lub raportu. Mimo pozornej prostoty ten typ WQ może być stosowany na różnych poziomach nauczania, również na zajęciach języka specjalistycznego.

2. **Zadanie kompilacyjne** – jest bardziej skomplikowane od zadania sprawozdawczego, gdyż realizacja projektu końcowego wymaga zestawienia informacji pochodzących z wielu źródeł. Do tej grupy WQ można zaliczyć zadanie, w którym spośród zbioru przepisów kucharskich studenci muszą wybrać te, które odpowiadają konkretnym kryteriom (np. dania wegetariańskie, meksykańskie, itp.). Inne zadanie polega na przygotowaniu kilku ofert wakacyjnych spełniających wymagania określonej grupy docelowej (np. rodziny z dwójką małych dzieci, grupy studentów, miłośników sportów ekstremalnych, itp.), a w przypadku grupy inżynierów – na wyborze urządzenia, oprogramowania, czy projektu zgodnych z zamówieniem hipotetycznego klienta.

3. **Zadanie detektywistyczne** – polega na rozwiązaniu zagadki lub odkryciu tajemnicy na podstawie dostępnych informacji. B. Dodge (2002) proponuje zadanie „Król Tutenchamon: Czy to było morderstwo?”, w którym uczący się szukają odpowiedzi na to pytanie w dostępnych źródłach historycznych. Z grupą studentów prawa zadanie detektywistyczne można dodatkowo wzbogacić przeprowadzając symulację rozprawy sądowej w oparciu o zebrane wcześniej dane na temat dowolnej sprawy karnej czy cywilnej.

4. **Zadanie dziennikarskie** – w tym WQ uczący się wyszukują informacje na temat aktualnego lub historycznego wydarzenia w celu sporządzenia raportu lub sprawozdania zgodnego z określoną przez prowadzącego formą dziennikarską, np. reportaż, komunikat, fragment filmu dokumentalnego. Choć zadanie tego typu wydaje się być idealne dla studentów dziennikarstwa, śmiało może być także zastosowane z innymi grupami jako forma urozmaicenia zajęć z pisania.

5. **Zadania argumentacyjne** – odnoszą się w rzeczywistości do trzech typów zadań sprowadzających się do wyszukiwania argumentów, a następnie wykorzystywania ich do realizacji zdefiniowanego wcześniej celu. W **zadaniu szukania konsensusu** uczestnicy dążą do osiągnięcia porozumienia i wypracowania konsensusu w określonej sprawie. **Zadanie perswazyjne** polega na wykorzystaniu zgromadzonych wcześniej dowodów i argumentów w celu nakłonienia drugiej strony do zmiany stanowiska. Z kolei w **zadaniu analitycznym** uczący się analizują materiał źródłowy pod kątem zależności przyczynowo-skutkowych lub różnic i podobieństw między wybranymi zjawiskami, a następnie wykorzystują zebrane informacje w eseju argumentacyjnym, projekcie lub podczas dyskusji na wybrany temat.

6. **Zadanie kreatywne** – polega na wykorzystaniu różnych umiejętności, wiedzy, a także wyobraźni w celu stworzenia określonego produktu, na przykład plakatu, przedstawienia, programu radiowego lub telewizyjnego, gry, itp. Podczas lektoratów przyszli inżynierowie mogą zaprojektować nowe urządzenie lub zaproponować nowatorskie rozwiązanie technologiczne, a osoby z kierunków pedagogicznych mogą stworzyć autorski WebQuest na wybrany temat i dla określonej grupy wiekowej.

7. **Zadanie samopoznania** – zachęca do korzystania z zasobów Internetu w celu głębszego samopoznania lub samodoskonalenia. Na lektoracie sprawdzić się może adaptacja zaproponowanego przez B. Dodge'a (<http://webquest.org/sdsu/taskonomy.html>) zadania „Co będę robić, gdy będę dorosły”, w którym na podstawie internetowego testu psychologicznego studenci określają swoje mocne i słabe strony, by następnie dokonać wyboru ścieżki zawodowej zgodnej ze swoimi predyspozycjami. Inne

ćwiczenia tego typu mogą nawiązywać bezpośrednio do doświadczeń edukacyjnych studentów i tym samym przyczynić się do wzrostu efektywności procesu uczenia się. Na przykład w oparciu o strony internetowe opisujące różne techniki i strategie uczenia się języków obcych studenci są zachęceni do wypróbowania wybranych strategii, a następnie zrelacjonowania swoich doświadczeń i obserwacji.

8. Projekt badawczy. Ten typ WQ wydaje się szczególnie przydatny dla studentów uczelni wyższych, gdyż zakłada przeprowadzenie mini-projektu badawczego w oparciu o metody naukowe. Uczący się stawiają i testują hipotezy, weryfikują informacje pochodzące z różnych źródeł, a następnie analizują wyniki i formułują wnioski końcowe. Całość badania może zostać przedstawiona za pomocą krótkiego artykułu, prezentacji ustnej lub w formie plakatu naukowego. Przykładem tego typu WQ może być zestaw zadań, w których studenci projektują i przeprowadzają badanie na temat postrzegania Polaków przez obcokrajowców. W tym celu zapoznają się z opracowaniami internetowymi dotyczącymi stereotypów na temat Polaków, i na podstawie tych danych przygotowują ankietę, którą następnie przeprowadzają wśród studentów Erasmusa lub online. Otrzymane wyniki mogą także stanowić podstawę odrębnych zajęć poświęconych aspektom interkulturowym.

3. Struktura WebQuestu

Czas trwania WQ jest uzależniony od wybranego tematu, złożoności zadania, a także potrzeb i poziomu językowego studentów. Nauczyciel może zdecydować się na realizację projektu krótkotrwałego, obejmującego 1 lub 2 jednostki zajęciowe, lub trwającego nawet 1 miesiąc projektu długoterminowego. Scenariusz WebQuestu składa się z kilku jasno zdefiniowanych etapów:

1. **Wprowadzenie** (ang. *introduction*) – pełni funkcje informujące i motywujące. Głównym celem pierwszego etapu WQ jest zainteresowanie uczących się omawianym tematem, na przykład przez projekcję krótkiego materiału filmowego, przeczytanie artykułu prasowego, przeprowadzenie burzy mózgów, dyskusji na kontrowersyjny temat, czy rozmowy na temat opinii i doświadczeń studentów. Dodatkowo, w ramach przygotowania językowego do głównego zadania, studenci mogą zostać poproszeni o wykonanie ćwiczeń gramatycznych i/lub leksykalnych.

2. **Zadanie** (ang. *task*) – zawiera opis procedury i rezultatu końcowego zadania. Wynikiem pracy, w zależności od typu realizowanego WebQuestu, może być prezentacja (ustna lub multimedialna), odpowiedź na pytania, plakat, broszura, strona internetowa, praca pisemna, nagrania audio/wideo itp. Zapoznając studentów z celem zadania i spodziewanym rezultatem WQ, warto także przedstawić i omówić kryteria, na podstawie których wyniki pracy będą w końcowej fazie ocenione.

3. **Zasoby/źródła** (ang. *resources*) – to lista wybranych przez prowadzącego i niezbędnych do realizacji WQ źródeł. Zadanie oparte na wyselekcjonowanych wcześniej stronach internetowych pozwala na efektywną pracę i, co za tym idzie, znacząco oszczędność czasu na zajęciach. Co więcej, możliwość odnoszenia się nie tylko do zasobów Internetu, lecz także do różnego typu dokumentów i informacji uzyskanych od ekspertów imituje proces wyszukiwania danych w życiu codziennym i w sytuacjach akademickich.

4. **Procedura/proces** (ang. *process*) – zakłada realizację WQ w oparciu o dostarczone przez nauczyciela wskazówki oraz prezentację wyników końcowych. Na tym etapie studenci wykonują WQ na podstawie scenariusza zawierającego listę poszczególnych

kroków, sugerowane sposoby wykonania zadania, wskazane formy współpracy, a także określającego ramy czasowe niezbędne do osiągnięcia celu. Zakończenie tego etapu stanowi prezentacja określonego w punkcie drugim rezultatu projektu.

5. **Ewaluacja** (ang. *evaluation*) – polega na omawianiu jakości pracy i jej zgodności z ustalonymi uprzednio kryteriami oceny. Oceniając wyniki WQ, prowadzący może skorzystać z jednej lub kilku dostępnych technik udzielania informacji zwrotnej. Jedną z nich jest indywidualna lub grupowa analiza mocnych i słabych stron pracy, którą można, ale nie trzeba, zakończyć wystawieniem konkretnej oceny. Warto także zachęcić studentów do samooceny lub oceniania koleżeńskiego, które pozwolą na głębszą i bardziej krytyczną refleksję nad wykonanym przez siebie zadaniem. Udzielając informacji zwrotnej na temat wyników pracy podczas WQ na zajęciach (Czura, 2016), nauczyciel może skorzystać z takich kryteriów oceniania jak: poprawność językowa (poprawność gramatyczna, leksykalna, ortograficzna, fonetyczna), zasób słownictwa i/lub struktur gramatycznych, płynność językowa, zgodność z poleceniem, spójność tekstu, organizacja tekstu/prezentacji, argumentów, czy jakość współpracy. Lista ta w żadnym wypadku nie jest zamknięta – dobór kryteriów zależy w dużej mierze od celów oraz formy zadania końcowego. Proces oceniania ułatwia tabela zawierająca dokładny opis wybranych kryteriów. Dzięki tak przedstawionym kryteriom udzielona informacja zwrotna staje się bardziej precyzyjna, rzetelna i zrozumiała. Poniżej umieszczono propozycję schematu tabeli wraz z przykładowym opisem kryteriów wymowy i płynności językowej.

Tabela 1. Przykład tabeli zawierającej wybrane kryteria oceny WebQuestu.

Kryterium	Punkty				
	0	1	2	3	Suma
Kryterium 1	...	...	...	...	
Kryterium 2	...	...	...	...	
Wymowa	<i>Błędy w wymowie uniemożliwiają zrozumienie wypowiedzi.</i>	<i>Liczne błędy w wymowie znacznie utrudniają zrozumienie wypowiedzi.</i>	<i>Nieliczne błędy w wymowie tylko nieznacznie utrudniają zrozumienie.</i>	<i>Wymowa poprawna lub zawierająca nieliczne błędy niezakłócające zrozumienia.</i>	
Płynność	<i>Bardzo liczne i przedłużające się zawahania; bardzo liczne powtórzenia; bardzo wiele zdań niedokończonych.</i>	<i>Wypowiedź z licznymi zawahaniem, powtórzeniami i pauzami; wiele zdań niedokończonych.</i>	<i>Wypowiedź dość płynna z nieznacznymi powtórzeniami i zawahaniem.</i>	<i>Wypowiedź płynna, prawie bez pauz, powtórzeń i zawahań.</i>	

6. **Podsumowanie** (ang. *conclusions*). Ostatnia część WQ ma na celu refleksję na temat procesu realizacji WQ oraz korzyści (zarówno językowych jak i pozajęzykowych) wynikających z wykonania zadania.

4. Zalety i wady techniki WQ

W technice WQ, podobnie jak w pracy projektowej i podejściu zadaniowym, język obcy nie jest celem samym w sobie, lecz stanowi narzędzie umożliwiające wykonanie zadania. Korzystając z materiałów autentycznych i używając języka w realistycznych sytuacjach, studenci mają okazję rozwijać wszystkie sprawności językowe (mówienie, pisanie, czytanie, słuchanie), a także ćwiczą skuteczność komunikacyjną. Prowadzenie negocjacji, wyrażanie własnej opinii, szukanie konsensusu podczas realizacji WQ sprzyja rozwijaniu kompetencji socjojęzykowych i pragmatycznych.

Obok korzyści stricte językowych i komunikacyjnych, do niewątpliwych zalet techniki WQ należy rozwijanie docenianych przez przyszłych pracodawców umiejętności miękkich.² Wykonywanie poszczególnych zadań WQ rozwija w studentach umiejętność skutecznego wyszukiwania informacji w zasobach Internetu, analizy dostępnego materiału, krytycznego myślenia oraz wyboru danych niezbędnych do rozwiązania określonego w zadaniu problemu (Vidoni & Maddux, 2002). Realizując zadania, studenci odwołują się do swojej wiedzy, wyobraźni i kreatywności, uczą się rozwiązywania problemów i osiągania porozumienia. Jako rodzaj pracy projektowej, technika WQ wymusza konkretne działanie zmierzające do osiągnięcia określonego rezultatu we współpracy z innymi. W przypadku tego typu zadań sprawna realizacja wyznaczonego celu i jakość efektu końcowego są zależne od jakości pracy zespołowej, odpowiedniego podziału zadań w grupie i umiejętności negocjacyjnych. Badania wskazują, że pomimo pojawiających się nieporozumień podczas wspólnego wykonywania zadania, większość uczestników WQ dostrzega korzyści wynikające ze współpracy z innymi uczniami (Bartoszesky & Kortecamp, 2003). Ponadto podsumowanie każdego WQ stanowi prezentacja osiągniętego wyniku, dzięki czemu studenci rozwijają umiejętności prezentacyjne i oswiają się z wystąpieniami publicznymi.

W przeciwieństwie do tradycyjnych technik nauczania polegających na biernym przekazywaniu wiadomości i pamięciowym opanowaniu materiału, WQ zachęca do indywidualizacji, przez co sprzyja rozwojowi autonomii ucznia i wpływa na bardziej pozytywne podejście uczących się do przedmiotu (Gaskill, McNulty & Brooks, 2006). Przekazanie części odpowiedzialności za wykonanie zadania studentom zachęca ich do przyjęcia postaw autonomicznych oraz bardziej aktywnego i samodzielnego zaangażowania w naukę języka obcego. Autonomię studentów można także wspierać przez odpowiednie zaprojektowanie opisanych wcześniej zadań samopoznania i dobór materiałów internetowych zawierających praktyczne informacje na temat strategii i technik uczenia się. Pracując z WQ warto także korzystać ze stron poświęconych edukacji językowej (np. anglojęzyczny www.bbc.co.uk/learningenglish/ czy niemieckojęzyczny www.dw.com/de/deutsch-lernen/s-2055), dzięki czemu studenci zapoznają się z różnymi możliwościami poszerzania wiedzy językowej również poza zajęciami.

Inną ważną cechą techniki WQ jest jej uniwersalność i wszechstronność. Chociaż z zasady cel WQ powinien być realizowany we współpracy z innymi uczestnikami kursu, możliwe jest także zastosowanie tej techniki w pracy indywidualnej, co wydaje się szczególnie przydatne w e-learningu, lub gdy WQ jest stanowi element nauczania hybrydowego (ang. *blended learning*). Co więcej, ze względu na sporą rozpiętość tematyczną i otwartość na treści przedmiotowe, technika WQ jest często stosowana

² Dalsze informacje dotyczące kompetencji miękkich dostępne są w Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie [Dz.U. L 394 z 30.12.2006].

w edukacji interdyscyplinarnej, zintegrowanym kształceniu przedmiotowo-językowym (CLIL) oraz nauczaniu języka specjalistycznego. E. Gajek (2012) z kolei wskazuje na prawny aspekt wykorzystania WQ i sugeruje, że praca z tą techniką stanowi znakomitą okazję do zapoznania studentów z zasadami ochrony własności intelektualnej oraz wykorzystywania wolnych zasobów Internetu.

Inny ważny problem stanowi wybór odpowiednich stron internetowych, który może okazać się szczególnie kłopotliwy w przypadku nauczania języków specjalistycznych. Warto dodać, że według B. Dodge'a (2001) sukces WebQuestu jest w dużej mierze zależny od jakości materiałów źródłowych. Odpowiednio dobrane źródła powinny być wiarygodne, rzetelne i dostosowane do zainteresowań i poziomu językowego uczących się. Jego artykuł z „FOCUS: Five rules for writing a great WebQuest” (2001) zawiera szereg praktycznych porad dotyczących wyboru ciekawych i angażujących stron internetowych. Z kolei w przypadku WQ mających na celu rozwijanie języka specjalistycznego dobrym rozwiązaniem wydaje się przeprowadzenie konsultacji z ekspertem w danej dziedzinie lub zaangażowanie samych studentów w proces wyboru stron internetowych odpowiadających ich specjalizacji.

5. Podsumowanie

W odróżnieniu od tradycyjnych typów zadań, technika WebQuestu zachęca do używania języka obcego w sytuacjach komunikacyjnych, a także wpływa na rozwój umiejętności pozajęzykowych, w tym wysoko cenionych na rynku pracy kompetencji miękkich. Dzisiejsi studenci to często cyfrowi tubylcy, którzy korzystają z Internetu i innych osiągnięć technologicznych każdego dnia i w wielu dziedzinach życia. Włączanie elementów CALL na zajęciach języków obcych wydaje się zatem nieuniknione, a rozwijanie umiejętności skutecznej komunikacji za pośrednictwem komputera staje się jednym z zadań nauczyciela. Z jednej strony przygotowanie i realizacja WQ wymagają nakładu czasu, lecz z drugiej dają wymierne korzyści językowe i pozajęzykowe. Co więcej, zastosowanie praktycznych zadań zorientowanych na uzyskanie konkretnego rezultatu w różnych sytuacjach komunikacyjnych może mieć wpływ na sposób postrzegania lektoratów języka obcego przez studentów i ich motywację do nauki. Należy jednak pamiętać, że skuteczność i atrakcyjność omawianej techniki zależy w dużej mierze od jakości samego zadania, które powinno być „autentyczne, ciekawe i przydatne” dla studentów (March, 2005: 19).

Bibliografia

- Bartoszesky, A. & Kortecamp, K. 2003. WebQuest: An instructional tool that engages adult learners, promotes higher level thinking and deepens content knowledge. W: C. Crafford i in. (Wyd.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2003* (pp. 1951-1954). Chesapeake, VA: AACE. (<http://www.editlib.org/p/18323>)
- Beatty, K. 2003. *Teaching and Researching Computer-assisted Language Learning*. London: Pearson Education.
- Chapelle, C. A. 2003. *English Language Teaching and Technology*. Amsterdam: Benjamins.
- Dodge, B. 2001. FOCUS: Five rules for writing a great WebQuest. *Learning & Leading with Technology* 28 (8), 6-9.
- Czura, A. 2016. Wpływ oceny koleżeńskiej na lęk przed pisaniem u studentów. W: Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, 19 (4), 97-114.
- Dodge, B. 1995. WebQuests: A technique for internet-based learning. *Distance Educator*, 1(2), 10-13.
- Gajek, E. 2012. Wolne zasoby edukacyjne na lekcji języków obcych. *MERITUM* 4, 52-54.
- Garrett, N. 2009. Computer-assisted language learning trends and issues re-visited: Integrating innovation. W: *Modern Language Journal* 93, 719-740.
- Gaskill, M., McNulty, A., & Brooks, D. W. 2006. Learning from WebQuests. *Journal of Science Education & Technology*, 15(2), 133-136.
- Kabzińska, A. 2014. Podejście zadaniowe na lekcji języka obcego. *Języki obce w szkole* 2014/1. (<http://www.jows.pl/sites/default/files/kabzinska.pdf>)
- Maddux, C.D., & Cummings, R. 2007. WebQuests: Are they developmentally appropriate? *Educational Forum*, 71(2), 117-127.
- March, T. 2005. The new www: Whatever, whenever wherever. *Educational Leadership*, 63(4), 14-19
- Mikina, A., & Zając, B. 2006. *Jak wdrażać metodę projektów? Poradnik dla nauczycieli i uczniów gimnazjum, liceum i szkoły zawodowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nunan, D. 2004. *Task-based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rada Europy. 2003. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: CODN.
- Vidoni, K. L., & Maddux, C. D. 2002. WebQuests. *Computers in the Schools* 19, 101-117.
- Widła, H. 2009. Przykłady metod pracy wykorzystujących technologię informacyjną na lekcji języka obcego. W: M. Pawlak, M. Derenowski i B. Wolski (red.) *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych*. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu - Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu.

Przykładowe strony internetowe na temat techniki WQ

- www.webquest.org – Portal redagowany przez twórców oraz zwolenników techniki WQ, będący obszernym źródłem wiedzy o WQ oraz możliwych zastosowaniach tej techniki. Poszczególne typy WQ można z kolei znaleźć na stronie: <http://webquest.org/sdsu/taskonomy.html>
- <http://ux.up.krakow.pl/~brtek/webquest/> – Polskojęzyczna strona poświęcona WebQuestom. Warto tu zwrócić uwagę na liczne przykłady WQ oraz pomoc w tworzeniu własnych zadań (opcja dostępna po zalogowaniu).
- <http://www.enauczanie.com/metodyka/webquest> – Praktyczny opis WQ w języku polskim
- <http://questgarden.com/> – Zbiór anglojęzycznych WebQuestów.
- <https://www.teachingenglish.org.uk/article/webquests> - Strona zawierająca podstawowe informacje na temat WQ oraz linki do materiałów dla ucznia i dla nauczyciela.

Magdalena Jeżewska

Szkoła Językowa UAM

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

B-learning na lektoracie języka włoskiego - wady i zalety pracy z platformą Moodle

Streszczenie

B-learning to metoda kształcenia, która łączy tradycyjne metody nauki z nauczaniem zdalnym przy zastosowaniu np. platformy Moodle. Podczas pracy ze studentami uczącymi się języka włoskiego w ramach lektoratu wskazane jest wykorzystanie tej właśnie formy nauki obok tradycyjnej metody pracy z podręcznikiem na zajęciach. Lektorat języka włoskiego jest generalnie lektoratem drugiego języka, bywa fakultatywny, stąd tym bardziej potrzebne są inne elementy motywujące do nauki. Materiał realizowany na zajęciach zebrany w jednym miejscu, zawsze dostępny z własną bazą ćwiczeń stanowi pomoc zarówno dla studenta zdolnego jak i słabszego. Może wzbudzić zainteresowanie przedmiotem, zachęcić do samodzielnej pracy i do obcowania z językiem także poza zajęciami w sposób obecnie preferowany przez studentów.

W artykule zostały zaprezentowane wybrane fragmenty autorskiego kursu języka włoskiego na platformie Moodle w systemie b-learningu wraz z zestawem ćwiczeń słownikowych i gramatycznych w programie Hot Potatoes oraz typy zadań quizowych sprawdzających wiedzę. Na przykładzie kilku tematów pokazano podział materiału gramatycznego i słownikowego w ramach danego tematu wraz z rozszerzeniem o zagadnienia brakujące w podręczniku lub omówione pobieżnie. Ponadto zostały przedstawione wady i zalety wykorzystania b-learningu na przykładzie własnych doświadczeń z punktu widzenia nauczyciela oraz wyniki ankiety przeprowadzonej wśród studentów korzystających z platformy wraz z ich uwagami, sugestiami i propozycjami jej udoskonalenia.

Słowa kluczowe: b-learning, platforma Moodle, Hot Potatoes, lektorat języka obcego, język włoski

B-learning as a Part of the Italian Language Course - Advantages and Disadvantages of Working with the Moodle Platform Summary

B-learning is a teaching method which combines traditional teaching methods and e-learning with the use of the Moodle platform. While working with students of Italian as a foreign language, it is advisable to use this form of learning in addition to the traditional techniques of working with the textbook in the classroom. The Italian language course is an optional foreign language course, therefore various additional elements are useful to motivate the learners. The material taught in the classroom is collected in one place and accompanied by its own set of exercises. The fact that it is always available makes it very convenient for learners. It can be helpful for students of different linguistic aptitude. This type of course can awaken interest in the subject, encourage independent work and contact with the language outside the classroom, in a way which is nowadays preferred by students.

The article presents some excerpts of the author's course on the Moodle platform in the system of b-learning with a set of vocabulary and grammar exercises in the program Hot Potatoes and the types of tasks which check students' knowledge. The structure of grammatical and vocabulary material within particular topics was based on the example of a few topics. The material on the platform also includes items missing in the textbook or discussed briefly. Moreover, the advantages and disadvantages of the application of b-learning are presented on

the basis of the author's own experience. They are shown from the point of view of both the teacher and the students. The article discusses the results of the questionnaire conducted amongst students who used the Moodle platform, including their observations, recommendations and suggestions for improvement.

Key words: B-learning, Moodle Learning Platform, Hot Potatoes Program, Italian language course, Italian language

Wprowadzenie

Kształcenie na odległość ma aż 300 lat tradycji. Prawdziwy rozwój takiej edukacji miał miejsce w XX wieku poprzez kształcenie korespondencyjne, radio i telewizję. W formie korespondencyjnej oraz telewizyjnej szczególnie popularna była nauka języków obcych. W XXI wieku Internet podłączony do komputera zapoczątkował erę e-edukacji czyli nowoczesnej odmiany kształcenia zdalnego. Grażyna Penkowska (2010) stwierdza, że sieć to optymalne środowisko uczenia się w polskich szkołach wyższych. Poprzez e-learning można zrealizować zdalnie wszystkie cele danego etapu edukacji a poprzez b-learning (blended learning – kurs mieszany lub hybrydowy) uzupełniać tradycyjną formę zajęć przenosząc ich część na platformę edukacyjną. B-learning jest to więc model kształcenia, który łączy tradycyjne metody nauki z nauczaniem zdalnym przy zastosowaniu np. platformy Moodle. B-learning jest nazywany inaczej kształceniem komplementarnym. Autorem tego pojęcia jest prof. Maciej Tanaś, a jego istotą jest takie połączenie tradycyjnego i zdalnego typu kształcenia, by uzupełniały się one wzajemnie. W kształceniu komplementarnym nie chodzi więc o to, by zastąpić zajęcia tradycyjne nauczaniem zdalnym, ale je uzupełnić lub rozszerzyć (Czarkowski, 2012).

Korzystanie z pełnego e-learningu daje studentowi wymierne korzyści takie jak: (Penkowska, 2010)

- Elastyczny sposób uczenia się – dowolny czas i miejsce;
- Treści dostosowane do możliwości i potrzeb uczestników;
- Łatwy dostęp do informacji;
- Komunikacja między nauczycielem a studentami oraz między studentami;
- Praca w grupach, wspólne realizowanie projektów;
- Samokontrola, koncentracja, motywacja i samoocena;
- Tworzenie wspólnoty e-learningowej poprzez forum lub czat;
- Nauka w środowisku doskonale znanym studentom – Internet.

Kurs mieszany (b-learning) lub jego uproszczona wersja model agregowany łączący zajęcia tradycyjne i zdalne nie zawiera pewnych elementów pełnego kursu e-learningowego. W modelu agregowanym prezentowanym tutaj brakuje czatu, projektów, korzystania z forum przez studentów w celu wymiany informacji między sobą, ponieważ te elementy pojawiają się na zajęciach stacjonarnych. Sylabus zajęć przedstawiany jest na pierwszych zajęciach, jednak jego treść może być również umieszczona na platformie. Student ma wtedy nieograniczony dostęp do programu zajęć i może na bieżąco kontrolować jego realizację. Czat zastępowany jest dyskusją/konwersacją na zajęciach. Forum niekoniecznie będzie służyło do dyskusji i wymiany informacji, ponieważ może to odbywać się „twarzą w twarz” podczas zajęć stacjonarnych, jednak może być miejscem przesyłania ważnych informacji czy przypominania o zaliczeniach quizów na platformie. W przypadku lektoratów konwersacje, dialogi czy przygotowanie wypowiedzi w parach odbywają się podczas zajęć tradycyjnych. Ponadto model agregowany jest bardziej nastawiony na pracę samodzielną niż na interakcję w sieci między studentami.

Platforma Moodle (Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment – Modularne Zorientowane Obiektowo, Dynamiczne Środowisko Nauczania) jest obecnie najpopularniejszą platformą Open Source użytkowaną przez polskie uczelnie jako portal edukacyjny. Jest to platforma bardzo przyjazna w użytkowaniu zarówno przez nauczyciela jak i studenta. Istnieje możliwość umieszczania na niej zróżnicowanych materiałów edukacyjnych w różnej postaci (plik tekstowy, film, prezentacja) poprzez zakładki „Dodaj zasób” i „Dodaj składową”. Wybór zasobów zależy może od preferencji nauczyciela i przede wszystkim od rodzaju kursu. Może być obsługiwana przez jedną osobę, która kurs tworzy, monitoruje, ulepsza i nim zarządza (Penkowska, 2010). Te właśnie cechy platformy doskonale sprawdziły się w tworzeniu materiałów pomocniczych i dodatkowych do zajęć stacjonarnych z języka włoskiego.

1. Platforma na lektoracie języka włoskiego

Lektorat języka włoskiego bywa generalnie lektoratem języka drugiego, co oznacza, że student nie jest zobowiązany do uzyskania certyfikatu kończącego naukę na poziomie B2. Język włoski wybierany jest głównie na poziomie A1 i po 120 godzinach nauki kończy się na poziomie A2. Niewątpliwie jest to język wybierany przez mniejszą liczbę studentów, stąd tak ważne jest dobre zmotywowanie do nauki i pracy z tym językiem. Zajęcia stacjonarne i podręcznik już nie wystarczają w dobie Internetu i portali społecznościowych, tym bardziej potrzebne są inne elementy motywujące do nauki. Obecnie każdy student ma dostęp do Internetu praktycznie stale. Na zajęciach studenci często korzystają ze słowników internetowych, wobec czego równie dobrze mogą korzystać także z materiałów zamieszczonych na platformie Moodle. Studenci „traktują swoje urządzenia mobilne jak przedmioty bardzo osobiste, lubią wielozadaniowość, eksperymentowanie oraz oczekują szybkich efektów” (Czarkowski, 2012). Platforma Moodle na lektoracie języka włoskiego jest takim właśnie elementem motywującym, angażującym i umożliwiającym szybkie dotarcie do materiałów bez konieczności posługiwania się wersją papierową. Materiał realizowany na zajęciach zebrany w jednym miejscu, zawsze dostępny z własną bazą ćwiczeń stanowi pomoc zarówno dla studenta zdolnego, jak i słabszego. Może wzbudzić zainteresowanie przedmiotem, zachęcić do samodzielnej pracy i do obcowania z językiem także poza zajęciami w sposób obecnie preferowany przez studentów. W dobie Internetu platforma staje się jednym z elementów budowania motywacji zwłaszcza podczas zajęć językowych w grupie jednojęzycznej i poza krajem danego języka.

Pomysł stworzenia materiałów dodatkowych lub pomocniczych do języka włoskiego na platformie Moodle powstał na bazie doświadczeń z zajęć stacjonarnych. Autorami podręczników do języka włoskiego są zwykle włoscy wykładowcy. Student, który nie miał do czynienia z żadnym językiem romańskim napotyka podstawowe problemy w rozumieniu poleceń do aktywności na zajęciach oraz ćwiczeń. Wiele czasu trzeba poświęcić na objaśnienia budowy podręcznika i poleceń, a następnie wyjaśniać wszelkie nowe zwroty i wyrazy podczas realizacji tematyki zajęć. Stąd pomysł, by większość zwrotów i wyrażen umieścić tematycznie w plikach na platformie z polskim tłumaczeniem oraz objaśnieniami gramatycznymi. W ten sposób student może przyjść na zajęcia już wstępnie przygotowany słownikowo. Może sobie wydrukować ten materiał lub mieć do niego dostęp w swoim telefonie lub na tablecie. Podobny problem związany ze zrozumieniem poleceń dotyczy również ćwiczeń. W podręcznikach włoskich mamy do czynienia z ćwiczeniami nastawionymi niemalże tylko na komunikację i rozumienie kontekstu z poleceniami w języku włoskim. Niestety, nie zawsze metoda ta sprawdza się

w grupie jednojęzycznej na lektoracie odbywającym się jeden raz w tygodniu. Ćwiczenia zaproponowane na platformie nie bazują tylko na komunikacji. Często są to ćwiczenia słownikowe z języka polskiego na włoski i odwrotnie. Opisy ćwiczeń i polecenia są w języku polskim. Nie należy zniechęcać studentów koniecznością rozumienia polecenia w języku włoskim. Platforma ma ułatwić zrozumienie materiału, a nie pogłębić frustrację wynikającą z faktu, że język włoski nie jest wszechobecny i większość studentów nie jest w stanie zorientować się choćby ogólnie w znaczeniu polecenia, dialogu czy tekstu. Jednym z zadań platformy jest zatem skrócenie czasu, jaki trzeba przeznaczyć na nowe zagadnienia.

2. Budowa kursu

Prezentowany tu kurs języka włoskiego na platformie Moodle jest w zasadzie modelem agregowanym. Oznacza to, że zawiera pełną liczbę zajęć tradycyjnych oraz aktywności na platformie, które mają wspomagać pracę na zajęciach stacjonarnych. Zawiera materiały merytoryczne i aktywności oraz zakłada większy nakład pracy ze strony zarówno studenta (samokształcenie), jak i nauczyciela (obsługa kursu). Posiada wstępny, krótki opis kursu. Nie jest to sylabus zajęć, a tylko krótka informacja wprowadzająca, zachęcająca do nauki i zapoznania się z platformą. Po zalogowaniu się na platformie student widzi następujące informacje o kursie:

Język włoski WSE

Strona główna -> Moje kursy -> STUDIA I STOPNIA -> Języki romańskie -> JW WSE

NAWIGACJA

- Strona główna
 - Moja strona domowa
 - Strony
 - Mój profil
 - Bieżący przedmiot
 - JW WSE**
 - Uczestnicy
 - Odnaki
 - Główne składowe
 - Temat 1

JĘZYK WŁOSKI DLA POCZĄTKUJĄCYCH to kurs, który pozwoli Wam poznać podstawowy zasób słownictwa i gramatyki tak, by bez przeszkód porozumieć się w prostych sytuacjach życiowych we Włoszech. Dzięki zebranemu w jednym miejscu słownictwu, gramatyce i ćwiczeniom oraz pracy na zajęciach łatwo, przyjemnie i bardzo szybko zaczniecie mówić po włosku. Tak więc do dzieła i powodzenia!

Kurs wspomaga w systemie b-learningu zajęcia stacjonarne. Może być wykorzystywany do samodzielnej pracy i z jakimkolwiek innym sylabusem. Posiada własną bazę ćwiczeń.

Forum

NADCHODZĄCE TERMINY

Brak nadchodzących spotkań

[Przejdź do kalendarza...](#)

[Nowy termin...](#)

(Rys.1)

Po przeanalizowaniu potrzeb studentów, długości kursu, liczby godzin i stosowanych podręczników materiał został podzielony tematycznie, a nie tygodniowo. Każdy temat jest dodatkowo podzielony wewnętrznie. Realizowany jest tak długo, jak długo jest to konieczne. Ponieważ kurs jest modelem agregowanym, nie posiada ćwiczeń z wymowy oraz słuchania ze zrozumieniem. Te aktywności realizowane są na zajęciach stacjonarnych. Nie jest też obudowany w inne materiały multimedialne jak fotografia czy film. Brakuje również rozbudowanej strony wizualnej. Te elementy znajdujemy w podręczniku. Nie zastosowano – przynajmniej na razie – na poziomie A1/A2 linków do stron www. Wynika to też ze specyfiki danej grupy, jej zainteresowania przedmiotem i chęci wykonania dodatkowego zadania. W przyszłości planowane jest dodanie do każdego tematu linku do strony internetowej z dodatkowym zadaniem. Pod tytułem wybranego działu znajduje się wstępny opis tematyki, a następnie pojawiają się materiały:

Temat 2

IL LAVORO, LA FAMIGLIA, L'ASPETTO FISICO

Słownictwo związane z opisem wyglądu zewnętrznego osób, pracą, rodziną. Liczba mnoga rzeczowników i przymiotników, czas teraźniejszy, liczby, przyimki.

 Gramatyka2

 Słownictwo2

DO ZROBIENIA W TYM BLOKU: ☺

Wskazówka do ćwiczeń: zadanie Dialog3 i Marta powinny być wykonane jako ostatnie. Reszta ćwiczeń wg realizowanego materiału. ☺

 Ćwiczenia_blok_2

 Quiz - blok 2

(Rys.2)

Zakładka Słownictwo to uporządkowany zbiór wszelkich zwrotów i wyrazów, jakie mogą pojawić się na zajęciach, przetłumaczonych na język polski. Studenci zwykle korzystali z tych materiałów podczas zajęć na swoich urządzeniach mobilnych. Niekiedy mieli je też wydrukowane. Materiały te wykorzystywane były w trakcie ćwiczeń sprawności słuchania i mówienia. Ponadto przydatne były w kształtowaniu kompetencji kulturowych w trakcie pracy z krótkimi tekstami ukazującymi realia włoskie (Komorowska 2003).

PYTANIE O IMIĘ I NAZWISKO /PRZEDSTAWIANIE SIĘ / PRZEDSTAWIANIE KOGOŚ

Come ti chiami? / Come si chiama, signore (signora)? - Jak się nazywasz? / Jak pan (pani) się nazywa?

Mi chiamo Marco. / Sono Marco. - Nazywam się Marco. / Jestem Marco.

Piacere. / Molto piacere. - Miło mi. / Bardzo mi miło

Questo e' Marco, un amico. / Questa e' Maria, un'amica. - To jest Marco, przyjaciel. / To jest Maria, przyjaciółka.

Questo e' il signor Martini. / Questa e' la signora Martini. - To jest pan Martini. / To jest pani Martini.

Qual e' il tuo nome/cognome/indirizzo/numero di telefono? - Jakie jest twoje imię, nazwisko, adres, numer telefonu?

Qual e' la tua lingua madre/e-mail? - Jaki jest twój język ojczysty/adres mailowy?

(Rys. 3)

Słownictwo4 - Posiłki

I PASTI - POŚILKI

1. La colazione - śniadanie

2. Il pranzo - obiad

3. La cena - kolacja

4. Faccio colazione a casa. - Jem śniadanie w domu. (UWAGA: zwrot FARE COLAZIONE oznacza JEŚĆ ŚNIADANIE a nie robić)

5. Pranzo al ristorante / fuori - Jem obiad w restauracji / poza domem. (PRANZARE - JEŚĆ OBIAD)

6. Ceno a casa. - Jem kolację w domu. (CENARE - JEŚĆ KOLACJĘ)

7. La colazione e' buona. - Śniadanie jest dobre.

8. Il pranzo e' squisito. - Obiad jest wyśmienity.

9. La cena e' leggera. - Kolacja jest lekka.

10. A colazione non mangio niente. - Na śniadanie nie jem nic. (MANGIARE - JEŚĆ)

11. A pranzo vado in mensa. - Na obiad idę do stołówki.

(Rys.4)

Materiały gramatyczne prezentują zagadnienia z gramatyki włoskiej w języku polskim i często dla ułatwienia odwołują się do porównań z językiem polskim lub, rzadziej, z innymi językami romańskimi. W kursie języka włoskiego zawarto program gramatyczny wyczerpująco prezentujący zagadnienia gramatyczne w połączeniu z programem tematycznym. Zastosowano również przychylne stanowisko wobec wykorzystywania języka ojczystego w nauce języka obcego. Objaśnienia gramatyczne i słownikowe oraz polecenia do ćwiczeń w języku polskim zdecydowanie skróciły czas potrzebny do zrozumienia danego zagadnienia gramatycznego oraz ułatwiły pracę na zajęciach stacjonarnych (Komorowska, 2003).

AGGETTIVI POSSESSIVI - ZAIMKI DZIERŻAWCZE

W języku włoskim zaimki dzierżawcze wymagają rodzajnika w przeciwieństwie do takich języków jak angielski, niemiecki, francuski czy hiszpański. Dla "mój, twój, jego, jej, nasz, wasz" forma zależy od rodzaju posiadanej rzeczy. Dla "ich" forma jest nieodmienna, choć oczywiście rodzajnik jest wymagany. Nie istnieje forma różniująca "jego, jej", wobec czego wszystko zależy od kontekstu, np.:

il mio lavoro / la mia casa / i miei compiti / le mie borse - moja praca/mój dom/moje zadania/moje torby

il tuo lavoro / la tua casa / i tuoi compiti / le tue borse - twoja praca/twój dom/twoje zadania/twoje torby

il suo lavoro / la sua casa / i suoi compiti / le sue borse - oznacza: jego/jej praca, jego/jej dom, jego/jej zadania, jego/jej torby.

il nostro lavoro / la nostra casa / i nostri compiti / le nostre borse - nasza praca/nasz dom/nasze zadania/nasze torby

il vostro lavoro / la vostra casa / i vostri compiti / le vostre borse - wasza praca/wasz dom/wasze zadania/wasze torby

il loro lavoro / la loro casa / i loro compiti / le loro borse - ich praca/ich dom/ich zadania/ich torby

(Rys. 5)

MI PIACE / MI PIACONO - LUBIĘ

W języku włoskim "mi piace / mi piacciono" znaczy dosłownie "podoba mi się / podobają mi się", dlatego trzeba znać zasady stosowania tego wyrażenia:

Mi piace **mangiare** tardi / **bere** un tè / **andare** al bar - Lubię (podoba mi się) jeść późno, pić herbatę, iść do baru.

MI PIACE + BEZOKOLICZNIK

Mi piace **il caffè** / **la torta** / **il pesce** - Lubię (podoba mi się) kawę, tort, rybę.

MI PIACE + RZECZOWNIK W LICZBIE POJEDYNCZEJ

Mi piacciono **gli spaghetti** / **le tagliatelle** / **i pomodori** - Lubię (podobają mi się) spaghetti, wstążki, pomidory.

MI PIACONO + RZECZOWNIK W LICZBIE MNOGIEJ

(Rys.6)

3. Ćwiczenia w programie Hot Potatoes

Jakub Czarkowski (2012) stwierdza, że różnego rodzaju programy do tworzenia treści kursu umożliwiają stworzenie wartościowych elementów bez zaawansowanych umiejętności informatycznych. Jednym z takich programów jest aplikacja Hot Potatoes, która umożliwia napisanie ćwiczeń interaktywnych obsługiwanych za pomocą standardowych przeglądarek internetowych. W kursie języka włoskiego wykorzystano tę aplikację do utworzenia ćwiczeń.

Każdy temat zrealizowany na platformie posiada swój własny zestaw ćwiczeń. Jest ich każdorazowo przynajmniej 10. Obecnie kurs liczy 93 ćwiczenia. Przed przystąpieniem do ćwiczeń student powinien zapoznać się z informacją, w jakiej kolejności powinny być one wykonywane i jaki mają stopień trudności. Ćwiczenia student wykonuje we własnym zakresie. Nie przewidziano kontroli ich wykonywania. Założono, że przynajmniej część studentów robi je wszystkie.

Zestaw ćwiczeń umieszczony na platformie nie dotyczy wymowy, sprawności słuchania ze zrozumieniem, mówienia i pisanie, ponieważ takie ćwiczenia realizowane są na zajęciach stacjonarnych. Na platformie natomiast ćwiczenia utrwalają słownictwo, zwroty sytuacyjne, gramatykę, czytanie ze zrozumieniem i w mniejszym stopniu ortografię.

W kursie zastosowano następujące typy ćwiczeń:

- ćwiczenia na dopasowanie utrwalające słownictwo i zwroty (antonimy, polski odpowiednik):

(Rys.7)

La famiglia
Autor ćwiczenia Magdalena Jeżewska UAM Poznań

Połącz rodzaj męski z jego odpowiednikiem w rodzaju żeńskim przesuwając wyraz z prawej strony do lewej stronie.

figlio	moglie
padre	nipote
nonno	madre
cugino	nuora

(Rys.8)

Per strada
Autor ćwiczenia Magdalena Jeżewska UAM Poznań

Połącz wyrażenie z jego tłumaczeniem przeciągając prawą stronę do lewej.

Accanto alla posta	Na lewo od jublera.
Vicino alla farmacia.	Wokół placu.
Intorno alla piazza.	Daleko od szkoły.
Di fronte al museo.	Az do dworca.

- ćwiczenia z luką utrwalające ortografię, gramatykę i słownictwo:

(Rys.9)

L'ortografia
Autor Magdalena Jeżewska UAM Poznań

Il tuo risultato: 14%.
Nektóre odpowiedzi są błędne.

1. cappu [?] ho
2. gelato (lody)
3. su [?] o di fru [?] a (sok owocowy)
4. spremuta d'aran [?] a (świeżo wyciskany sok z pomarańczy)
5. spa [?] letti
6. personaggio (osoba)
7. ca [?] e' (kawa)
8. vo [?] ei (chciałbym)
9. abbastanza bene (dość dobrze)
10. non capi [?] o (nie rozumiem)

(Rys.10)

- ćwiczenia wyboru wielokrotnego – quizy utrwalające słownictwo, gramatykę i konteksty sytuacyjne:

(Rys.11)

Autor ćwiczenia Magdalena Jeżewska UAM Poznań

Zamknij prawidłową odpowiedź na pytanie lub wybierz prawidłową do odpowiedzi pytanie spośród 4 możliwości. Uwaga: może być więcej niż jedna prawidłowa odpowiedź.

1. Scusate ragazzi, come posso arrivare alla stazione?
 - a. Sono le dieci e venti, ragazzi.
 - b. Devi prendere il tram numero 5.
 - c. È un po' lontano ma puoi prendere l'autobus.
 - d. All'edicola, signora.
2. Scusi, per arrivare al negozio Rossi?
 - a. Ah, e' vicino. Deve girare qua a sinistra e attraversare la piazza.
 - b. Mi dispiace, ma non ho l'indirizzo.
 - c. Il negozio e' aperto dalle due alle sei.
 - d. Grazie mille, ora ho capito.

Pronomi diretti e possessivi
Autor ćwiczenia Magdalena Jeżewska UAM Poznań

Wybierz tylko jedną prawidłową odpowiedź. Zadanie dotyczy zaimków dopełniacza bliźszego (pronomi diretti) oraz zaimków dzierżawczych (pronomi possessivi).

Pokaż jednokrotnie jedno pytanie.

1. madre lavora in ospedale e sorellina in un'agenzia viaggi.

A. ? Mia, la mia

B. ? La mia, mia

C. ? Mia, mia

2. Maria lavora lontano allora accompagna al lavoro.

A. ? Io

B. ? lei

C. ? la

(Rys.12)

- krzyżówki utrwalające słownictwo:

Ristorante*
Autor ćwiczenia Magdalena Jeżewska UAM Poznań

* (zadanie z gwiazdką o wyższym stopniu trudności)

Uzupełnij krzyżówkę na podstawie opisów w języku włoskim tylko poziom. Kliknij każdorazowo na pierwszą kratek krzyżówki w poziomie. Klikając odpowiednią liczbę razy na "suggerimento" uzyskasz podpowiedź. Hasła składają się z jednego wyrazu. Apostrof ma swoją kratkę. Jeśli wyraz ma akcent, nie wpisuj go. Rzeczowniki wpisuj bez rodzajnika.

Poziomo 16: Mozzarella, pomodori e basilico. caprese Wpisz odpowiedź Suggerimento

1	e	2	s	3	p	4	r	5	e	s	s	o
6												
7								8	9	10	11	
12												
13	c	a	m	e	r	i	e	r	e			
14												
15												
16	c	a	p	r	e	s	e					
17								18	19			
20										21		
22												

(Rys.13)

- Ćwiczenia na tłumaczenie wyrazów:

Casa
Autor ćwiczenia Magdalena Jeżewska UAM Poznań

W puste miejsca wstaw podany przymiotnik w odpowiedniej formie.

La mia villa e' [?] e [?] . (uroczy, cichy)

La villetta dei miei amici e' [?] e [?] . (wygodny, przytulny)

L'appartamento di Marco e' [?] e [?] . (jasny, spokojny)

(Rys.14)

Ćwiczenia mają zawsze tę samą szatę graficzną w kolorach szarym i żółtym. Ułożone są w każdym temacie w miarę możliwości według stopnia trudności. Czasami mają tytuł np.: czasowniki, miasta, narodowości, pytania, a czasami tylko numer. W mniejszym stopniu sprawdzają się w tym programie ćwiczenia na tłumaczenie zdań, ponieważ wystarczy jeden błąd literowy lub inny szyk wyrazów w zdaniu, by zadanie nie zostało uznane, co może zniechęcić do wykonywania ćwiczeń w ogóle. Roman Lorens (Czarkowski, 2012.) tak skomentował tworzenie ćwiczeń w aplikacji Hot Potatoes: „Powstałe ćwiczenia i zadania zapisane w postaci interaktywnych stron internetowych są bardzo atrakcyjnym materiałem dydaktycznym”. W prezentowanym kursie języka włoskiego stanowią jego najbardziej rozbudowaną i motywującą część.

4. Quiz

Każdy temat wieńczy quiz zaliczeniowy związany z rozwiązywanymi wcześniej ćwiczeniami. W początkowej fazie nauki quiz składa się z 10 pytań z odpowiedziami a,b,c,d, z których tylko jedna jest prawidłowa. Na dalszych etapach quiz zawiera pytania, w których więcej odpowiedzi może być prawidłowych lub opiera się na zadaniach na dopasowanie do danego kontekstu. Nie zastosowano w zaliczeniach zadań opisowych, w których student musi sam wpisać wyraz lub wyrażenie. Wynika to z częstych literówek, jakie w systemie

mogą robić uczący się. Quiz nie testuje wyłącznie umiejętności gramatycznych, ale też sprawdza zastosowanie kontekstowe danego zwrotu, a także znajomość słownictwa.

Quiz zaliczeniowy opisany jest w następujący sposób:

- Na czym polega i jak należy go wykonać
- Ile jest pytań
- Ile jest podejść
- Jaka jest przerwa między podejściami
- Ile jest czasu na wykonanie

Quiz - blok 2

QUIZ

Po zapoznaniu się ze słownictwem i ćwiczeniami zawartymi w bloku 2 proszę rozwiązać quiz. Quiz polega na wybraniu jednej właściwej odpowiedzi. Do quizu można podejść dwukrotnie.

Po zakończeniu quizu pojawi się liczba punktów. Po drugim podejściu pojawi się najwyższa ocena z obu podejść. Nie jest konieczne dwukrotne rozwiązywanie quizu.

Quiz:

- 10 pytań
- masz dwa podejścia do rozwiązania - możesz wykonać tylko jedno podejście
- 30 minut przerwy między jednym a drugim podejściem
- czas na rozwiązanie 15 minut

BUONA FORTUNA!

(Rys.15)

Typy zadań stosowane w quizach zaliczeniowych to wybór wielokrotny (jedna odpowiedź, kilka odpowiedzi) i dopasowanie:

Pytanie 1

Nie udzielono odpowiedzi

Punkty: 1,00

Oflaguj pytanie

Edytuj pytanie

Noi.....sete.

Wybierz jedną odpowiedź:

☐ a. prendiamo
 ☐ b. stiamo
 ☐ c. siamo
 ☐ d. abbiamo

Pytanie 2

Nie udzielono odpowiedzi

Punkty: 1,00

Oflaguj pytanie

Edytuj pytanie

Marta e'.....

Wybierz jedną odpowiedź:

☐ a. italiana
 ☐ b. italiani
 ☐ c. italiano
 ☐ d. italiane

(Rys.16)

Pytanie 1

Nie udzielono odpowiedzi

Punkty: 1,00

Oflaguj pytanie

Edytuj pytanie

Gli Italiani mangianocarne everdura.

Wybierz jedną lub więcej:

☐ a. molta, molta
 ☐ b. molte, poca
 ☐ c. tanta, poche
 ☐ d. poca, molta
 ☐ e. troppa, molta

Pytanie 2

Nie udzielono odpowiedzi

Punkty: 1,00

Oflaguj pytanie

Edytuj pytanie

I ragazzicolazione al bar,un cappuccino, ma dopo pranzoun bell'espresso.

Wybierz jedną lub więcej:

☐ a. fanno, beviamo, preferiscono
 ☐ b. fanno, bevono, preferiscono
 ☐ c. fanno, preferiscono, prendono
 ☐ d. fanno, bevono, prendono
 ☐ e. mangiano, bevono, preferiscono

(Rys. 17)

(Rys.18)

Początkowo quizy miały być jedynym elementem testowania znajomości języka w ramach zaliczeń częściowych. Jest to jednak możliwe tylko przy wysokiej motywacji ze strony studenta, dlatego obecnie quizy stanowią w kursie języka włoskiego raczej ludyczny element testowania niż faktycznie sprawdzający opanowanie materiału. Nie mogą być jedynym elementem testującym, mają jedynie pomóc studentowi w ocenie swoich umiejętności. Są dość praktyczne, ponieważ dają natychmiastowy wynik i możliwość kilkukrotnego podchodzenia do zaliczenia. Ponadto zmiana kolejności pytań oraz wewnątrz pytania w jakimś stopniu uniemożliwia kolektywne rozwiązywanie quizów, choć oczywiście całkowicie nie da się tego problemu wyeliminować. W przyszłości należy pomyśleć o rozbudowaniu quizu zaliczeniowego do większej liczby zadań oraz zmienić stopień ich trudności, czas wykonywania tak, by były bardziej miarodajne. Obecnie quizy są stosunkowo łatwe do zaliczenia dla osoby, która uczestniczy regularnie w zajęciach i wykona przynajmniej kilka zadań z platformy. Ponadto platforma znacznie ułatwia zaliczenie przedmiotu osobie, która z jakichś powodów rzadko uczestniczy w zajęciach stacjonarnych. Dobrym pomysłem na kolejne edycje kursu może być zaliczanie na platformie części zajęć przez osoby, które z jakichś powodów nie uczestniczą regularnie w zajęciach stacjonarnych.

5. Wady i zalety pracy z platformą

Niewątpliwie materiał umieszczony na platformie edukacyjnej może urozmaicać zajęcia i sprawić, że wydają się one bardziej atrakcyjne. Jednak włączenie pracy z platformą do zajęć stacjonarnych niesie ze sobą nie tylko same zalety. Wyobrażenia dotyczące takiego rozbudowania zajęć poprzez platformę zostały zweryfikowane pracą ze studentami i okazały się bardzo wyidealizowane. Założono, że każdy student będzie często logował się na platformie, będzie zawsze wykonywał wszystkie ćwiczenia, będzie na czas przystępował do zaliczeń i pilnował ich terminów. Przyjęto za pewnik, że osoby wybierające język włoski jako lektorat są autentycznie zainteresowane nauką, wobec czego rozszerzony materiał platformy zostanie w pełni zrealizowany. Po 3 latach wspomagania zajęć stacjonarnych pracą z platformą można spróbować określić zalety i wady takiego sposobu nauki z punktu widzenia prowadzącego:

ZALETY

- Usystematyzowany materiał zebrany w jednym miejscu zawsze dostępny;
- Możliwość wydruku dla studenta i korzystanie podczas zajęć stacjonarnych również na urządzeniach mobilnych bez konieczności ciągłego przepisywania z tablicy;
- Stały dostęp do materiałów w każdym miejscu i czasie;

- Baza ćwiczeń o różnym stopniu trudności;
- Możliwość komunikowania się ze studentami poprzez forum – przysyłanie ważnych informacji;
- Zaliczanie materiału w dowolnym miejscu i czasie w granicach czasowych określonych w quizie;
- Szansa dla studentów gorzej sobie radzących oraz dla studentów dobrze zmotywowanych;

WADY

- Konieczność ciągłego przypominania o terminach zaliczeń i stała kontrola wykonywania zaliczeń ze strony prowadzącego;
- Opóźniony wgląd do zaliczeń z powodu braku dyscypliny niektórych studentów;
- Zaliczenie quizu na platformie nie przekłada się na faktyczną wiedzę, co niesie ze sobą konieczność przeprowadzania również zaliczeń w sali;
- Wymaga znacznego nakładu pracy ze strony prowadzącego w początkowej fazie tworzenia kursu, ale też później przy zaliczeniach i modyfikacji materiału;
- Brak kontroli prowadzącego nad wykonywaniem ćwiczeń;
- Brak kontroli informacji na forum ze strony studentów;
- W przypadku podłączenia kursu pod system USOS forum nie działa tak jak powinno. Nie każdy student sprawdza pocztę systemu USOS lub ma przekierowaną na prywatną. Często informacja nie dociera na czas, bo nie została przeczytana;
- Zbyt rozbudowany materiał dla studentów mniej zmotywowanych.

W kontekście powyższych wad i zalet warto wspomnieć o e-learningowym i b-learningowym kursie języka włoskiego jako drugiego zatytułowanego *Nove Passi* dla studentów obcokrajowców zrealizowanym na platformie Moodle w Centrum Językowym Uniwersytetu w Bolonii. Kurs prowadzony był na poziomie A1, przy czym jedna grupa uczyła się w systemie e-learningu, a druga b-learningu. Studenci z pierwszej grupy nie mieli kontaktu z nauczycielem w sali podczas zajęć, druga grupa natomiast spotykała się regularnie na zajęciach konwersacyjnych w sali. Wtedy też można było wyjaśnić wszelkie wątpliwe kwestie. Z ankiet przeprowadzonych po kursie wynikało jednoznacznie, że studenci wolą b-learning i spotkania z nauczycielem pomimo nauki w kraju języka. Jednakże stosowanie tego typu nauczania zdalnego powodowało zdecydowanie mniejszą liczbę logowań na platformie i krótszy czas pracy z materiałami w stosunku do pełnego e-learningu. W powyższym kursie pojawiły się też problemy ze zrozumieniem poleceń i materiałów, wobec czego autorzy zamierzają wprowadzić krótkie słowniki dwujęzyczne, by ułatwić naukę oraz zorganizować fora dla określonych grup językowych. Ponadto studenci mogli użyć wersji platformy w swoim języku. Oczywiście trudno porównywać naukę w kraju języka, gdzie motywacja jest wyjątkowo wysoka z nauką w grupie jednojęzycznej poza krajem języka, ale jedna kwestia pozostaje bez wątpienia taka sama: w przypadku b-learningu student rzadziej loguje się na platformie i krócej z nią pracuje, ponieważ wie, że zawsze może skorzystać z pomocy na zajęciach stacjonarnych. Jednocześnie problemy ze zrozumieniem materiałów w języku włoskim przez studentów kursu *Nove passi* są takie same, jak problemy ze zrozumieniem włoskich podręczników przez polskich studentów uczących się na lektoracie. Zatem idea zaproponowana w naszym b-learningowym kursie języka włoskiego, by ułatwić studentowi pracę poprzez wprowadzenie bloków słownikowych oraz gramatyki w języku polskim, wydaje się być słuszna.

6. Wyniki ankiety

W semestrze letnim 2016 roku została przeprowadzona wśród studentów lektoratu języka włoskiego krótka ankieta oceniająca pracę z platformą Moodle. Niektórzy studenci pracowali z nią już 90 godzin, inni tylko 30. Celem ankiety było zdobycie informacji, czy studentom podoba się taka forma pracy, ćwiczeń i zaliczeń. Jednocześnie zostali poproszeni o wskazanie zalet i wad, jakie widzą w konstrukcji kursu języka obcego – w tym wypadku włoskiego – wspomagającego zajęcia. Ankieta zawierała tylko 3 pytania:

1. Czy uważasz, że platforma Moodle wspomaga naukę języka obcego? TAK/NIE
2. Jakie są wg Ciebie wady i zalety korzystania z platformy?
3. Czy masz swoje propozycje udoskonalenia platformy? Jeśli tak, jakie?

W ankiecie wzięło udział 37 studentów. Wszyscy uczą się języka włoskiego jako języka II. Na pytanie pierwsze 100% respondentów wybrało odpowiedź TAK. Wśród zalet platformy studenci wskazywali:

Zalety ogólne

1. dostępność w czasie nieograniczonym;
2. przejrzystość i duża ilość informacji w jednym miejscu;
3. motywacja do regularnego odwiedzania;
4. łatwość w obsłudze;
5. wygoda – korzystanie na wielu urządzeniach;
6. innowacyjność – brak konieczności notowania wszystkiego z zajęć;
7. zintegrowanie treści przekazywanych na zajęciach i samodzielnej nauki;
8. komunikacja z prowadzącym również poza zajęciami;
9. kalendarz przypomina o zaliczeniu;
10. elementy kursu dobrze dobrane kolorystycznie.

Zalety dydaktyczne:

1. logiczny porządek kursu;
2. ćwiczenia praktyczne i powtórkowe z zajęć;
3. quizy zaliczające każdy dział;
4. usystematyzowanie działami i tematami;
5. klarownie pokazane słownictwo;
6. możliwość wykorzystania słówek w praktyce;
7. możliwość kontroli pisowni w trakcie ćwiczeń.

Wśród **wad** wskazywane były szczególnie problemy techniczne:

1. błędy serwera i problemy z otwarciem strony i logowaniem;
2. trudność w odnalezieniu ścieżki kursu na stronie;
3. konieczność pamiętania loginu i hasła;
4. konieczność pobrania pliku przed rozpoczęciem ćwiczeń w programie Hot Potatoes;
5. zbyt krótki czas testu – kwestia umowna;
6. brak przypomnień o zaliczeniach w mailu,

Wśród innych wad wskazywano na problemy już ściśle związane z konstrukcją ćwiczeń w Hot potatoes:

1. brak znaków graficznych danego języka – konieczność stosowania apostrofu jako akcentu i apostrofu.
2. nie zawsze ćwiczenie pokazuje błędy – kwestia kontroli ustawień ćwiczeń;
3. program często traktuje małą literę jako błąd – kwestia kontroli ustawień ćwiczeń.

Jeśli natomiast chodzi o udoskonalenie platformy, tych odpowiedzi było najmniej i wynikały raczej z indywidualnej motywacji i problemów napotkanych w pracy z platformą. Najczęściej proponowano:

1. zmodyfikowanie informowania o wiadomościach z forum przy wejściu na Moodle;
2. zwiększenie szybkości serwera, gdyż często jest bardziej obciążony (zwłaszcza gdy zbliża się ostateczny termin zaliczenia)
3. poszerzenie zakres materiału gramatycznego;
4. wprowadzenie ćwiczeń z wymowy i materiałów do słuchania;
5. zmodyfikowanie pokazywania błędów w ćwiczeniach Hot Potatoes.

7. Podsumowanie

Niewątpliwie łączenie środowiska wirtualnego i realnego może dać wymierne efekty zwłaszcza na lektoratach języków obcych. Przy tego typu zajęciach najlepiej sprawdza się metoda hybrydowa łącząca zajęcia stacjonarne z korzystaniem z materiałów umieszczonych na platformie. Zaprezentowany kurs języka włoskiego dla początkujących zawiera umieszczone w blokach tematycznych materiały realizowane na zajęciach w konwersacjach, odsłuchach i ćwiczeniach. Posiada ponadto elementy ściśle e-learningowe związane z samokontrolą czyli ćwiczenia do zrobienia na platformie oraz quiz zaliczeniowy. Nie jest jednak i być nie może samodzielnym kursem e-learningowym, ponieważ nie zawiera wszystkich komponentów zdalnego kursu do nauczania języka obcego. Zaprojektowany został wyłącznie jako dodatek wspomagający do zajęć stacjonarnych i jest ułatwieniem w nauce języka, co zostało potwierdzone w ankietach studenckich. Przeprowadzona anketa wskazała, że studenci są zainteresowani taką formą wzbogacenia zajęć stacjonarnych, lubią wykonywać część zadań w Internecie i mają swoje pomysły na udoskonalenie platformy. Doświadczenia związane z pracą z platformą podczas lektoratu języka włoskiego sugerują, że warto inwestować w taki element urozmaicenia zajęć językowych pomimo trudności, jakie może ze sobą nieść nauczanie zdalne. Ponadto, jak zauważa Jakub Czarkowski (2012), w dobie Internetu „elementem kompetencji nauczycielskich powinna być umiejętność funkcjonowania w systemach e-learningowych lub wykorzystywania ich w edukacji prowadzonej metodami tradycyjnymi jako jej ważne, cenne i skuteczne uzupełnienie oraz wzbogacenie.”

Bibliografia

- Cervini, C., Valdivieso, A. 2011. *Percorso multimediale di italiano A1 su Moodle: dalla progettazione all'erogazione, dal monitoraggio alla revisione*. Educazione Linguistica – Language Education (EL.LE). <http://www.italy.it/editoriale/bollettino-italy-aprile-2011>
- Czarkowski, J.J. 2012. *E-learning dla dorosłych*. Warszawa: Difin SA.
- Komorowska, H. 2003. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Penkowska, G. 2010. *Meandry e-learningu*. Warszawa: Difin SA.



Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych
Uniwersytetu Wrocławskiego

