

INSTYTUT KULTUROZNAWSTWA I KATEDRA LINGWISTYKI STOSOWANEJ  
WYŻSZEJ SZKOŁY GOSPODARKI W BYDGOSZCZY

# **H E T E R O G L O S S I A**

## **Studia kulturoznawczo-filologiczne**

Numer 1 (2011)



Bydgoszcz 2011

### **Rada naukowa**

Prof. dr hab. Piotr Cap – przewodniczący

Prof. dr hab. Adam Bezwiński, prof. dr hab. Walenty Piłat, prof. dr hab. Bolesław Andrzejewski

Prof. dr hab. Joanna Korzeniewska-Berczyńska, prof. dr hab. Swietłana Waulina

Dr hab. Adam Grzeliński, dr hab. Marek Siwiec, dr inż. Ryszard Maciołek

Dr Marzena Sobczak-Michałowska, dr Włodzimierz Moch, dr Sylwia Wiśniewska

### **Redakcja**

prof. dr hab. Walenty Piłat – redaktor naczelny

dr Irena Kudlińska – sekretarz redakcji

dr Marek Chamot, dr Ewa Fryska, mgr Małgorzata Springer-Wołodko, mgr Diana Korniecka

### **Recenzent tomu**

Prof. dr hab. Leontij Mironiuk, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

### **Recenzenci artykułów**

dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

dr hab. Tamara Goncharova, prof. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

dr hab. Anna Zielińska, prof. Instytutu Sławistyki Polskiej Akademii Nauk

### **Korekta**

Małgorzata Zamojska

### **Projekt okładki**

Marta Rosenthal-Sikora

### **Skład**

Adam Kujawa

Copyright © by Wydawnictwo Uczelniane

Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2011

ISSN 2084-1302

Wydawnictwo Uczelniane

Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy

85-229 Bydgoszcz, ul. Garbary 2

tel. 52 5670047, 52 5670049

[www.wsg.byd.pl](http://www.wsg.byd.pl)

[wydawnictwo@byd.pl](mailto:wydawnictwo@byd.pl)

[e-ksiegarnia.byd.pl](mailto:e-ksiegarnia.byd.pl)

## SPIS TREŚCI

Przedmowa .....	5
Interaktywne quizy Hot Potatoes jako forma aktywizacji języka obcego .....	9
<i>Mirosław Marchlewski</i>	
Podcasting w nauczaniu języków obcych .....	19
<i>Andrzej Nazarewski</i>	
Wykorzystywanie b-learningu w nauczaniu języka specjalistycznego (angielski w turystyce) .....	27
<i>Joanna Jercha-Malinowska</i>	
Nauczanie komplementarne na studiach niestacjonarnych .....	31
<i>Paweł D. Madej</i>	
Przykłady dobrych praktyk dydaktycznych w procesie rozwijania różnych sprawności językowych u studentów kierunków neofilologicznych z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych .....	43
<i>Katarzyna Gramsz</i>	
Wykorzystanie platformy Moodle w polsko-amerykańskim projekcie edukacyjnym .....	53
<i>Elżbieta Gajek</i>	
Czytanie hipertekstu przez uczących się języka polskiego jako obcego – badania pilotażowe .....	61
<i>Dominika Bucko (Bargieł)</i>	
Materiały online dla nauczycieli języka angielskiego – lekko, łatwo, przyjemnie .....	67
<i>Monika Knapkiewicz</i>	
Prawne i organizacyjne aspekty pracy z grupą autorów – na przykładzie przygotowania komplementarnych kursów językowych w Wyższej Szkole Gospodarki w Bydgoszczy .....	73
<i>Agnieszka Wedel-Domaradzka</i>	
B-learning na kierunku dziennikarstwo i komunikacja społeczna .....	81
<i>Anna Bączkowska</i>	
Wykorzystanie platformy Moodle w dydaktyce języków obcych .....	89
<i>Dominika Goltz-Wasiucioneł</i>	

Kształcenie komplementarne na poziomie akademickim – kontekst dydaktyczny i informacyjny .....	95
<i>Maciej R. Tanaś</i>	
Założenia programu nauczania „А знаете ли Вы Россию?” .....	107
<i>Joanna Orzechowska</i>	
Ewolucja programu nauczania „А знаете ли Вы Россию?” .....	119
<i>Beata Jeglińska</i>	
Planning and teaching english for academic purposes (selected issues) .....	129
<i>Andrzej Lis</i>	
Po drugiej stronie lustra: nauczyciel-rodzic w klasie .....	143
<i>Sylwia Wiśniewska</i>	
Język obcy on-line – oczami studentów Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy .....	163
<i>Jolanta Zygnerska-Hajduk</i>	
Czy writer to pisarz? Rozważania kulturowo-leksykalne o nazwie wykonawcy graffiti .....	169
<i>Włodzimierz Moch</i>	

## Przedmowa

Współczesna pedagogika nie może ograniczać się wyłącznie do refleksji natury teoretycznej i ogólnej. Pedagogika jest bowiem tą dziedziną nauki, która łączy namysł teoretyczny z żywą działalnością praktyczną. W tym właśnie nurcie mieszczą się wypowiedzi autorów poszczególnych fragmentów przedkładanej Czytelnikowi książki.

Analiza pedagogicznych aspektów języka obcego i także metod jego nauczania zwykła koncentrować się na jego znaczeniu w poznawaniu świata i tworzeniu kultury. Może jednak podejmować również kwestie roli technologii informacyjno-komunikacyjnych w uzyskiwaniu dominacji przez jeden, dwa lub trzy języki wehikularne, dominacji prowadzącej do unicestwienia różnorodności kulturowej i lingwistycznej. Może wreszcie poruszać problem najnowszych technologii informacji i komunikowania w aspekcie ich znaczenia dla zachowania bogactwa języków, zapisu ich oralnych postaci, ochrony dziedzictwa oraz nadziei na ich przetrwanie i rozwój.

Niezależnie od obaw bądź nadziei pokładanych w rozwoju technologicznym i jego kierunkach oraz w narzędziowym wykorzystaniu narzędzi przetwarzania, magazynowania i przesyłania informacji społecznie akceptowana jest teza, że owe narzędzia stają się coraz bardziej użyteczne w wielu dziedzinach aktywności człowieka. Dzięki wielofunkcyjności i specyficznym cechom owe narzędzia, nazywane niekiedy mediami cyfrowymi, stały się także atrakcyjnymi środkami dydaktycznymi i narzędziami modyfikacji procesu kształcenia na poziomie akademickim.

Warto przypomnieć, że współczesne media cyfrowe pełnią cztery funkcje:

- 1) są narzędziem komunikacji społecznej,
- 2) są narzędziami nauczyciela i ucznia w procesach kształcenia i samokształcenia,
- 3) są narzędziem nowej organizacji kształcenia, zwanego zdalnym,
- 4) organizują czas wolny człowieka.

Każda z wyżej wymienionych funkcji wymaga refleksji pedagogicznej. Pozorne bowiem podobieństwo mediów cyfrowych do mediów tradycyjnych budzi obawę o brak umiejętności posługiwania się nimi oraz o nierespektowanie istotnych różnic kulturowych i społecznych, a także o niepożądane dydaktyczne i osobowe skutki. Wykorzystanie mediów cyfrowych w procesie kształcenia rodzi też potrzebę nowej metodyki. Owa potrzeba wynika ze szczególnych cech narzędzia.

Przykładem niech służy Wikipedia – encyklopedia internetowa<sup>1</sup>. Jej karty zapisane symbolicznymi znakami różnią się w sposób istotny od kart tradycyjnej książki i to nie tylko dlatego, że umieszczone na ekranie monitora są źródłem światła, w przeciwieństwie do światła odbitego wersji drukowanej. Opasłych tomów encyklopedii opublikowanej drukiem zmodyfikować nie sposób (bez zniszczenia). Tymczasem encyklopedia internetowa podlega ustawicznym przeobrażeniom, niemającym ani określonego kierunku, ani ustalonych autorów, ani też jednolitego światopoglądu i kulturowo kształtu. Nadto encyklopedia internetowa zawierać może elementy niedostępne klasycznej jej postaci (obraz ruchomy, dźwięk). Równocześnie zapewnia łatwość i powszechność dostępu do poszczególnych haseł metodą hipertekstu.

Jeśli nawet przyjmujemy, że dysponujemy metodyką wykorzystania prasy, radia czy telewizji w izbie lekcyjnej (sali wykładowej), to i tak cechy informatycznych (cyfrowych) środków dydaktycznych, w tym ich polisensoryczność oraz interaktywność, rodzą potrzebę nowej metodyki. Także dlatego, że powstający w płataninie komputerów, sieci i światłowodów oraz fal radiowych wirtualny świat zmusza ucznia do aktywności, tak przecież pożądaną dydaktycznie, a nawet pozwala się kreować. Czyż celem oddziaływań dydaktycznych nie ma być Homo Concors – człowiek pełny, harmonijnie rozwinięty, zgodny wewnątrznie, aktywny w sferze poznawania świata, przeżywania wartości i zmieniania świata? Czyż teoria wielostronnego kształcenia Wincentego Okonia<sup>2</sup> i koncepcja uczenia się przez przeżywanie Władysława Zaczyńskiego<sup>3</sup> o takim właśnie człowieku nie traktują? Wirtualny świat stwarza niepowtarzalną szansę na realizację dydaktycznego postulatu kształcenia człowieka aktywnego w miejsce biernego odbiorcy, na wychowanie twórcy, a nie wyłącznie konsumenta.

Trzeba wszakże pamiętać, że cyfrowe i matematyczne przedstawienie rzeczywistości osłabia, a często zrywa ontologiczną więź z rzeczywistością, sprzyjając „przemieszaniu prawdy i fikcji, tego, co naturalne i sztuczne, rzeczywistości i odwzorowania tego, co wydaje się nam rzeczywistością. Umożliwia to manipulację kodami, obrazami i symbolami”<sup>4</sup>. Pojawia się tu pole badań pedagogiki medialnej.

Niezbędna wydaje się również nowa metodyka wykorzystania środków informatycznych w kształceniu, gdyż dotychczasowe próby określenia ich roli przez tradycyjne kategorie nie sprawdzają się. Komputer różni się od mediów tradycyjnych nie tylko wspomnianą interaktywnością (rozumianą jako zdolność do maszynowego dialogu człowiek-komputer, zapewniającą uczniowi podmiotowe poczucie sprawstwa) i polisensorycznością (tj. oddziaływaniem na wiele zmysłów człowieka). Komputer również, poza szczególną zdolnością do przesyłania, przetwarzania, selekcji

1 Polska wersja Wikipedii została uruchomiona 26 września 2001 r., a 10 grudnia 2006 r. zawierała już 323 434 haseł.

2 W. Okoń, *Wielostronne uczenie się a problem aktywności uczniów*, „Nowa Szkoła” 1965, nr 7/8. Zob. też idem, *Podstawy wykształcenia ogólnego*, Warszawa 1976; idem, *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole*, Warszawa 1975 oraz idem, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1987.

3 W. Zaczyński, *Teoria wielostronnego kształcenia jako paradygmat współczesnej dydaktyki – rozważania wstępne*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1984, nr 2. Zob. też idem, *Uczenie się przez przeżywanie. Rzecz o teorii wielostronnego kształcenia*, Warszawa 1990.

4 F. Mayor, J. Bindé (red.), *Przyszłość świata*, Warszawa 2001, s. 303.

i magazynowania oraz multiplikacji informacji, cechuje się: multimedialnością (czyli możliwością sprzętowego i programowego łączenia w jednym urządzeniu wielu mediów i ich funkcji oraz wielu środków wyrazu), symulacyjnością (czyli możliwością imitowania rzeczywistych zjawisk, procesów lub urządzeń), komunikacyjnością (traktowaną jako zdolność do zapewnienia poprzez sieć wizualnej, głosowej lub symbolicznej łączności z drugą osobą, także innym komputerem bądź urządzeniem) i wirtualizacją (jej istotą jest zdolność do tworzenia fikcyjnej rzeczywistości, zwanej rzeczywistością wirtualną lub cyberprzestrzenią)<sup>5</sup>.

Oczywiście narzędzia technologii informatycznej nie są nośnikiem tych wartości, które stanowią o pedagogicznym sensie zastosowań komputerów w dydaktyce – co tak zasadnie podkreślał wiele już lat temu Władysław Zaczyński. Jego zdaniem „sens (...) leży nie w wartościach technologicznych, a w wartościach etyczno-poznawczych”<sup>6</sup>. Narzędzia informatyczne mają niewątpliwe zalety, nie są jednak ani remedium na bóle oświaty, ani też nie staną się nowym, tańszym, sterowalnym i podatnym na manipulację zastępnikiem nauczyciela. Jak każde jednak narzędzie, którym posługuje się człowiek, pozwalają coś usprawnić bądź naprawić, w czymś być przydatnym bardziej lub mniej niż inne narzędzia, pozostawiają też ślad na swym użytkowniku. Bywa, że ów ślad jest dydaktycznie niepożądany lub nawet osobowo, społecznie czy kulturowo niebezpieczny

Autorzy umieszczonych w książce wystąpień wywodzą się z różnych środowisk naukowych, łączą ich jednak wspólne zainteresowania najnowszymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi jako narzędziami kształcenia w zakresie języków obcych. Zrodzona z wypowiedzi ekspertów praca zbiorowa ujawnia, że w wielu ośrodkach akademickich Polski dydaktycy języków obcych podejmują interesujące poznawczo i cenne merytorycznie działania w zakresie kształcenia zdalnego. Ich rezultaty są kamieniami milowymi na polu zastosowań technologii informacyjno-komunikacyjnych w edukacji.

Adresatem tej niewielkiej objętościowo, acz cennej publikacji są nie tylko nauczyciele języków obcych, lecz ci wszyscy pedagodzy i nauczyciele, którzy usiłują samodzielnie, choć jakże często bez wystarczającego wsparcia finansowego i organizacyjnego, stawiać odważnie pierwsze kroki w cyberprzestrzeni. Myślą przenikliwą i rozumnym działaniem otwierają przestrzeń sieci dla efektywnego kształcenia dzieci, młodzieży i osób dorosłych. To wystarczający powód, dla którego książka ta powinna trafić w ręce nie tylko studentów, ale też świadomych rosnącej roli mediów cyfrowych nauczycieli.

Przedkładana Czytelnikowi praca zbiorowa zawiera referaty wygłoszone podczas II seminarium naukowo-dydaktycznego „Innowacyjne rozwiązania i technologie w dydaktyce języków obcych”, które odbyło się 19 marca 2010 roku w ramach spotkania naukowych z cyklu „Języki obce w XXI wieku”. Seminarium zorganizowało

5 M. Tanaś, *Dydaktyczne granice użyteczności komputerów*, [w:] idem (red.), *Technologia informacyjna w procesie dydaktycznym*, Warszawa 2005, s. 25-26.

6 W.P. Zaczyński, Nauczyciel w świetle antropologii technologicznej, XII ogólnopolskie sympozjum naukowe „Techniki komputerowe w przekazie edukacyjnym”, Kraków 27-28 września 2002, <http://www.ap.krakow.pl/ptn/spis.html>.

Studium Języków Obcych Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszcy. Przedstawiane w pracy egzemplifikacje doświadczeń akademickich w zakresie lingwistycznej edukacji zdalnej, realizowanej z wykorzystaniem Internetu, dostarczają wzorów rozwiązań praktycznych, uczą i inspirują twórczo. Za owo bogactwo myśli zawarte w poszczególnych fragmentach pracy, ujawniające i potwierdzające rzetelną robotę na polu kształcenia redaktorzy pracy zbiorowej składają wszystkim Autorom podziękowanie.

Szczególne wyrazy podziękowania skierować wypada na ręce JM Rektora, Kanclerza i Władz Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszcy, gospodarzy kolejnego już, drugiego naukowego spotkania teoretyków i praktyków dydaktyki języków obcych oraz edukacji informatycznej i medialnej. Aktywność naukowa największej uczelni niepublicznej w północnej Polsce sprawia, że jej mury opuszczają nie tylko znakomicie przygotowani absolwenci, ale też sytuuje to ją w gronie ośrodków akademickich, które rozumieją i skutecznie realizują misję uczelni wyższej.

Maciej R. Tanaś



*Mirosław Marchlewski*  
Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

## **Interaktywne quizy Hot Potatoes jako forma aktywizacji w nauczaniu języka obcego**

### **Wprowadzenie**

Nauczanie języków obcych jest jedną z najprężniej rozwijających się dziedzin edukacji. Można nawet zaryzykować stwierdzenie, iż jest to dziedzina wyjątkowa. Jej specyfika wynika przede wszystkim z dwóch czynników. Po pierwsze kształcenie językowe przebiega długodystansowo i nie jest ograniczone żadnymi limitami czasu, wieku, zainteresowań czy umiejętności. Po drugie oferta językowa, obejmująca w chwili obecnej praktycznie wszystkie języki nowożytnie skierowana jest do odbiorców każdego typu, na wszystkich poziomach zaawansowania językowego, wykształcenia, statusu zawodowego. Można zatem powiedzieć, że nauczanie języków obcych jest niepodważalnym przykładem lifelong learningu obejmującym swoim zasięgiem największą grupę osób na świecie. Dlatego też, w tej dziedzinie edukacji, podlegającej surowym wymogom konkurencyjności na rynku usług edukacyjnych w czasach niżu demograficznego często po raz pierwszy wdraża się wszelkie nowe metody przekazywania i utrwalania wiedzy.

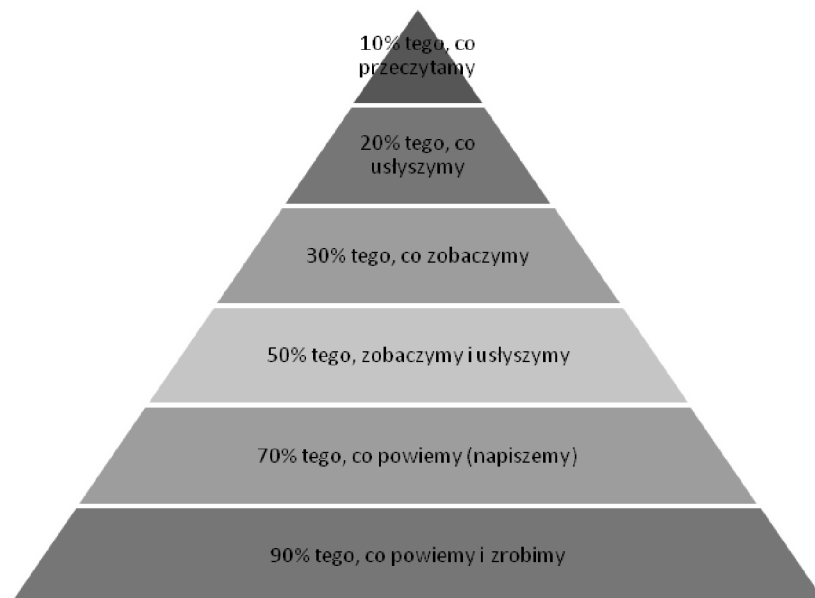
### **Czy warto aktywizować?**

Obecne tendencje w metodyce nauczania języków obcych kładą nacisk przede wszystkim na umiejętności komunikacyjne. Ważne staje się zatem nie nauczanie sztywnych struktur gramatyczno-leksykalnych, ale przede wszystkim dostarczenie wiedzy dla samodzielnego wytworzenia komunikatu językowego w określonym kontekście komunikacyjnym, ponieważ „prawdziwym sprawdzianem zdobytej wiedzy nie są egzaminy ani testy, lecz prawdziwe sytuacje życiowe, w których musimy ją zastosować”<sup>1</sup>. Odchodzimy od klasycznego modelu: „Jak powiedzieć...?”, w którym interakcja ogranicza się do odpowiadania przez słuchacza na pytania lektora, na rzecz wytworzenia

1 G. Dryen, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu*, Poznań 2003, s. 327.

autentycznej sytuacji komunikacyjnej<sup>2</sup>. Używając konstrukcji: „Wyobraź sobie, że rozmawiasz przez telefon, piszesz list, maila, smsa etc.” precyzujemy kontekst, nadawcę, odbiorcę, medium i cel komunikatu. W ten sposób kształcimy umiejętności komunikacji, jednocześnie aktywizując wszystkich uczestników zajęć. Zamiast przeczytać tekst w podręczniku i zaznaczyć omawiane fragmenty wyświetlimy je na tablicy interaktywnej, używając elektronicznego markera do naniesienia notatek. Jako zadanie domowe polecimy słuchaczom wykonanie ćwiczenia na stronie WWW lub platformie e-learningowej. Magnetofon, magnetowid czy nawet odtwarzacz DVD ustępują miejsca filmom z YouTube czy plikom MP3 zintegrowanym w materiałach pomocniczych do podręcznika albo wplecionych przez lektora do prezentacji multimedialnej. Wszystkie te czynniki działają marketingowo, przyciągając do nowoczesnej cyfrowej pracowni językowej najbardziej wymagających klientów, otwierając przed nimi nowe drogi nauki poprzez zabawę i eksplorację internetowej przestrzeni innych krajów. Powstaje jednak pytanie o celowość wykorzystania takich form. Czy stosowanie aktywizacji przekłada się nie tylko na ilość słuchaczy, ale również na ich zadowolenie i osiągnięte wyniki?

Aby odpowiedzieć na to pytanie, wystarczy przywołać w tym celu badania prowadzone przez Edgara Dale'a, które ilustrują zdolność zapamiętywania w zależności od sposobu przekazywania i utrwalenia wiedzy.



Rys. 1. Stożek zapamiętywania według E. Dale'a.

Źródło: opracowanie własne.

Dale dokonał podziału aktywności, które przedstawił w postaci piramidy (rys. 1) – wydzielił metody pasywne takie, jak: czytanie, oglądanie, słuchanie oraz aktywne – różnego rodzaju – symulacje, gry, przygotowanie prezentacji czy w końcu praktykę. Znamienne są wyniki jego badań, wskazujące jednoznacznie na znacznie

2 J.C. Beacco, *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paryż 2007.

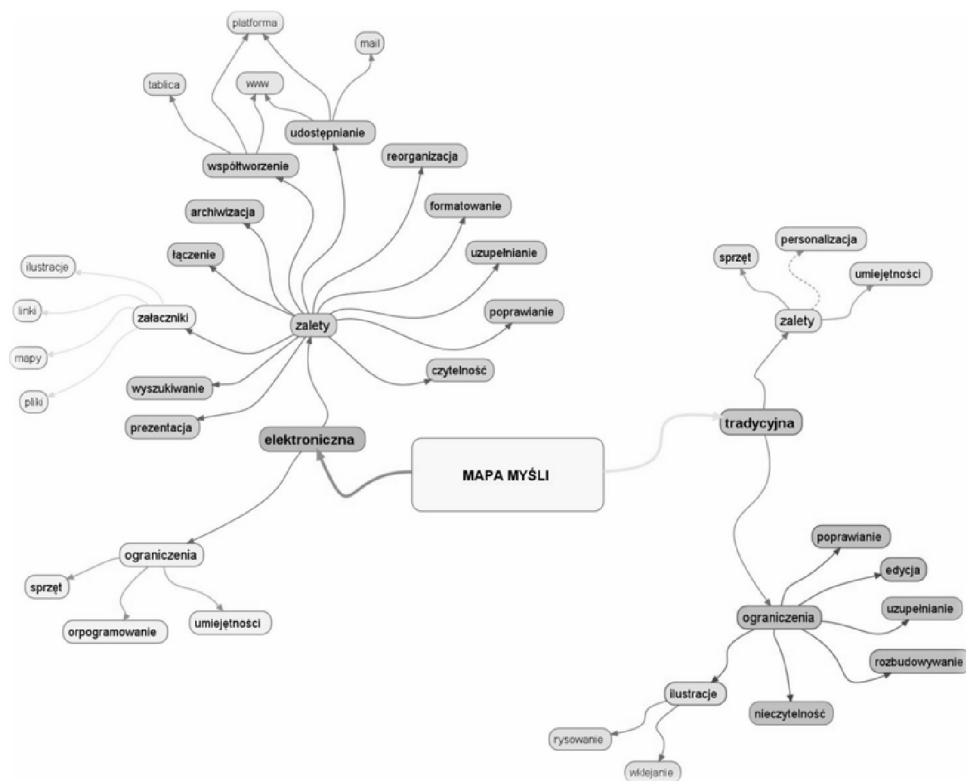
wyższą skuteczność metod aktywizujących (od 70 do 90%). Jest to bodźcem do radykalnej zmiany strategii pracy na zajęciach dydaktycznych. Rezygnując z metody podawczej lub też ograniczając ją do minimum można osiągnąć znacznie większą skuteczność nawet przy rozwoju kompetencji gramatycznych. Wnioski te są stosowane w konstrukcji podręczników, w których odchodzi się od klasycznego podawania wiedzy w postaci prostego przedstawienia informacji na rzecz odnajdywania przez odbiorcę konstrukcji spełniających określone kryteria i samodzielnego konstruowania reguł. Ten sposób nauczania jest widoczny również w obecnej tendencji egzaminowania, która nie zakłada testowania znajomości gramatyki czy słownictwa w dedykowanych im ćwiczeniach, ale kładzie nacisk na praktyczne sprawdzanie czterech umiejętności – dwóch dotyczących rozumienia przekazu pisemnego i mówionego oraz tworzenia komunikatu pisemnego i ustnego. Aktywizowanie powinno stać się zatem naturalną metodą pracy przy nabywaniu umiejętności komunikacyjnych na wszystkich poziomach kształcenia językowego. Stwarzając sytuację sprzyjającą nabywaniu wiedzy poprzez samodzielne kreatywne myślenie ułatwimy słuchaczom zapamiętywanie, ale również nauczymy ich swobody i naturalności komunikacji w języku obcym. Poprzez ćwiczenia wykonane na tablicy interaktywnej czy w pracowni komputerowej uda nam się nieporównywalnie lepiej skupić uwagę uczestników zajęć, a tym samym lepiej utrwalić informacje. Stosując dodatkowe elementy audiowizualne możemy mobilizować różne typy inteligencji wyszczególnione przez Howarda Gardnera, angażując oprócz inteligencji językowej, również wizualno-przestrzenną, muzyczną czy ruchową. Ma to duże znaczenie przy pracy grup zróżnicowanych pod względem wieku i doświadczeń społecznych oraz zawodowych, jakie spotykamy praktycznie na każdym zajęciach poza szkołami czy uczelniami. Jednakże nawet przy jednolitej pod względem wieku i wykształcenia grupie, różnicowanie przekazu informacji i aktywizowanie różnych typów zmysłów ma znaczenie ze względu na osobniczy charakter inteligencji każdego z nas. Zatem im bardziej multisensoryczny i aktywizujący materiał dydaktyczny zostanie zaprezentowany słuchaczom, tym większa szansa na osiągnięcie wyrównanego stopnia opanowania wiedzy. Aby potwierdzić powyższe wnioski, wystarczy odwołać się do jednego z czołowych współczesnych autorytetów z dziedziny zapamiętywania – Toniego Buzana, który na podstawie wieloletnich badań zdefiniował zasadę notowania nazywaną Mind Mappingiem<sup>3</sup>. Opiera się ona na zasadzie skojarzeń logicznych słów i obrazów, a zatem angażowania przede wszystkim inteligencji językowej, wizualno-przestrzennej i logicznej. Poprzez rysunki, symbole, fotografie i liczby tworzymy spersonalizowaną strukturę logiczną informacji<sup>4</sup>, która odwołuje się do sumy naszych dotychczasowych doświadczeń – habitusu w rozumieniu socjologa Pierre'a Bourdieu<sup>5</sup>. W metodzie Buzana, mimo że odnoszącej się do kilku rodzajów inteligencji, ale pozostającej w sferze unisensorycznej, stosuje się głównie przekaz

3 Zagadnieniu temu poświęcona jest książka: T. Buzan, *Mapy twoich myśli*, Łódź 2007; idem, *Mapy myśli*, Łódź 2007.

4 Strukturę drzewkową jako naturalny sposób powtarzania materiału i robienia notatek polecana jest również w: G. Dryen i J. Vos, op. cit., s. 165, 327.

5 Pojęcie habitusu pojawia się między innymi w: P. Bourdieu, *Reguły sztuki. Geneza i struktura pola literackiego*, przeł. A. Zawadzki, Kraków 2001.

wizualny. Mimo tego jej skuteczność została potwierdzona również obserwacjami fizjologicznych reakcji ludzkiego mózgu, który poprzez asocjacje słowa z jego wizualną reprezentacją angażuje w procesie myślowym jednocześnie obie półkule.



Rys. 2. Przykładowa podstawowa mapa myśli (bez obrazków) jako narzędzie skutecznego notowania, prezentacji, powtórek, czy pracy nad słownictwem w nauczaniu języków obcych.

Źródło: opracowanie własne.

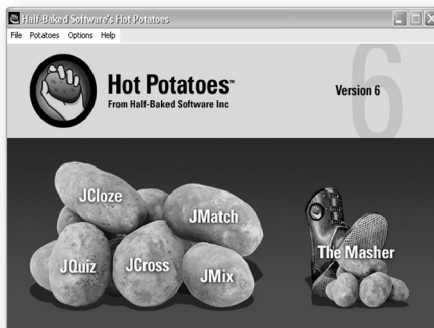
Dodatkowo obserwacje własne autora, prowadzone w grupach językowych w latach 2007-2010, potwierdzają jednoznacznie skuteczność metod aktywizujących<sup>6</sup> i multisensorycznych w procesie nauczania języka obcego. W grupach zróżnicowanych wiekowo (od 14 do 60 lat) słuchacze wykazywali znacznie większą motywację do nauki i lepszy o około 18% stopień przyswojenia materiału gramatyczno-leksykalnego, jak i postępował u nich rozwój umiejętności komunikacyjnych przy systematycznym stosowaniu zróżnicowanych metod. Stosując techniki aktywizacji komunikacyjnej na każdych zajęciach (średnio 4 godziny dydaktyczne w tygodniu), pracę z tablicą interaktywną (2 do 3 razy w miesiącu całe zajęcia i 3 do 4 razy w miesiącu pojedyncze ćwiczenia) oraz ćwiczenia do samodzielnej realizacji na platformie Moodle (3 do 4 razy

6 Skuteczność zastosowania tablicy interaktywnej potwierdza się również w dydaktyce innych przedmiotów. Od 2004 roku szczególnie badania dotyczące dydaktyki chemii prowadzone są na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu w Zakładzie Dydaktyki Chemii. Por.: H. Gulińska, M. Bartoszewicz, *Tablica interaktywna środkiem wspomagającym nauczanie*, „E-mentor” 2007, nr 1.

w miesiącu od 1 do 3 quizów, około 10 pytań jednokrotnego lub wielokrotnego wyboru, krzyżówka, tekst z lukami) udało się osiągnąć zadowolenie słuchaczy na poziomie 97% i wyeliminować praktycznie całkowicie rezygnację z uczestnictwa w zajęciach. Wyniki interpretowane na podstawie ujednoliconych testów sprawdzających 4 kompetencje (rozumienie: tekstu pisanego i mówionego ustnego, tworzenie tekstu pisanego i ustnego), przeprowadzane po każdych 16 godzinach zajęć, wskazują jednoznacznie na lepsze wyniki i zaangażowanie w stosunku do grup aktywizowanych wyłącznie tradycyjnie (komunikacyjnie). Szczególnie interesujący jest wzrost motywacji uczestników, co przekłada się, niezależnie od wieku, na wzrost frekwencji na zajęciach, jak i na dobrowolne uczestnictwo we wszystkich proponowanych aktywnościach. W ciągu 3 lat zaledwie 2 osoby spośród ponad 60 słuchaczy wykazały niezadowolenie z zastosowanych środków dydaktycznych. Wynikało to z trudności przesuwania elementów palcem na tablicy interaktywnej (Smart) i nie zniechęciło wspomnianych słuchaczy do podejmowania kolejnych prób. Warto zauważyć, że mimo zadań wymagających systematycznego korzystania z nowoczesnych technologii tylko 3 razy pojawił się problem braku własnego komputera z dostępem do Internetu. We wszystkich przypadkach dotyczył on osób powyżej 55 roku życia i nie wpłynął na motywację uczestnika (ćwiczenia zostały przekazane w formie tradycyjnego wydruku lub udostępnione na komputerze przed zajęciami).

### Jak aktywizować z użyciem Hot Potatoes?

Aktywizowanie uczestnika zajęć z języka obcego jest zatem zabiegiem nie tylko skutecznym, ale i koniecznym dla zwiększenia efektywności i podtrzymania motywacji. Za pomocą ogólnodostępnych narzędzi lektor jest w stanie przygotować całe zestawy ćwiczeń do wykorzystania zarówno na tablicy interaktywnej, jak i na platformie zdalnego nauczania, zwykłej stronie WWW czy na dowolnym nośniku danych takich, jak pendrive lub płyta CD. Narzędziem szczególnie godnym polecenia jest oprogramowanie Hot Potatoes, które stanowi połączenie pięciu programów do tworzenia różnego rodzaju quizów oraz programu pozwalającego na łączenie ćwiczeń w dowolne sekwencje.



Rys. 3. Oprogramowanie Hot Potatoes – panel główny programu.  
Źródło: opracowanie własne.

Poprzez uruchomienie oprogramowania zyskujemy możliwość wyboru jednego z niezależnych narzędzi, do których dostęp można uzyskać również z menu Start. Każda z aplikacji dysponuje podobnymi interfejsami, opcjami i ustawieniami, co pozwala na szybkie tworzenie quizów po zapoznaniu się z obsługą dowolnego programu z grupy Hot Potatoes (aplikacji darmowej od września 2009 roku<sup>7</sup>).

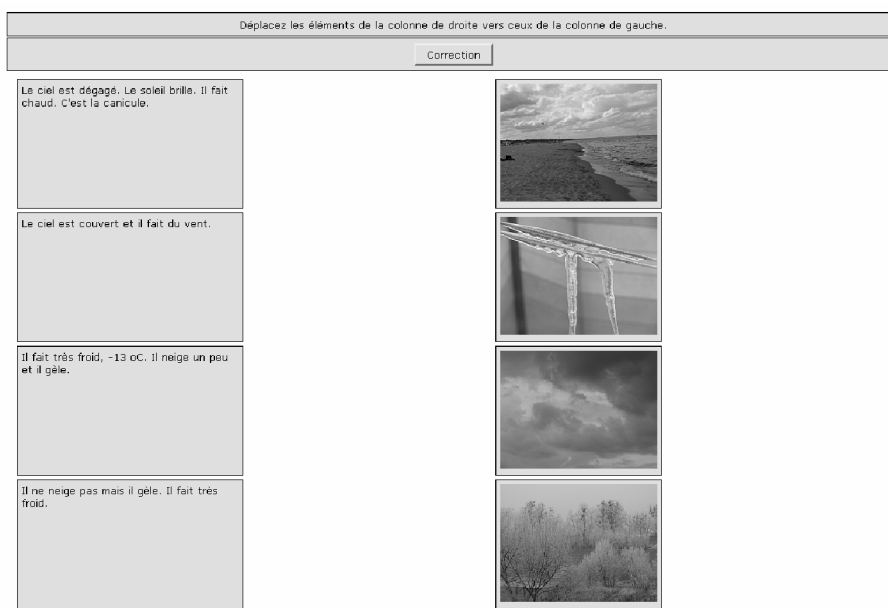
Niezwykle intuicyjne w obsłudze programy pozwalają na przygotowanie całych zestawów ćwiczeń, jednego lub wielu typów, które można ułożyć w odpowiednią sekwencję całościową. JClose służy do tworzenia tekstu z lukami poprzez ukrycie wskazanych przez autora słów lub automatyczne ukrywanie słowa przypadającego po obliczeniu wskazanej ilości (np. co dziesiąte słowo). Ukrywanie automatyczne wydaje się mało przydatne, biorąc pod uwagę losowy charakter tworzonych przez program luk i ich małą wartość dydaktyczną. Ciekawą opcją jest za to bez wątpienia możliwość zdefiniowania podpowiedzi, indywidualnie do każdej z luk, jak również wstawienia w treści obrazków czy linków zewnętrznych. W ten sposób stworzenie kompletnego ćwiczenia zajmuje zaledwie kilka minut, pozwalając praktycznie na skopiowanie autentycznego dokumentu w języku obcym i wykorzystania tekstu do ćwiczenia gramatyki, słownictwa czy rozumienia tekstu pisanego (obrazki muszą być wstawiane oddzielnie). Warto wspomnieć o możliwości zdefiniowania wielu odpowiedzi alternatywnych, co jest z pewnością zabiegiem czasochłonnym, ale rozwiązuje problem niejednoznacznych pytań-luk.

Innym praktycznym programem jest JQuiz, służący do tworzenia testów wyboru. Jest on najbardziej skomplikowany ze względu na możliwość wyboru jednego z czterech trybów tworzenia ćwiczeń: (1) wskazania jednej z poprawnych odpowiedzi (niezależnie od ich liczby), (2) krótkiej odpowiedzi, (3) hybrydowych, łączących obie z wcześniej wymienionych opcji, oraz (4) wielokrotnego wyboru. W zależności od wybranego trybu pracy możliwe jest wyprodukowanie określonego typu ćwiczenia, co wiąże się również z możliwością zdefiniowania informacji zwrotnych przypisanych do konkretnej odpowiedzi albo osiągniętego wyniku. Interesującym rozwiązaniem jest forma hybrydowa, zbudowana z połączenia pytania wyboru z pytaniem z krótką dopowiedzią. Drugi typ pytania pojawia się po wyczerpaniu wskazanej przez autora liczby prób udzielenia poprawnej odpowiedzi w trybie wyboru jednej z poprawnych opcji. Dla urozmaicenia ćwiczeń warto zastosować obrazki, wplatając je w treść pytań jako ilustracje albo odpowiedzi. Takie rozwiązanie pozwoli na stworzenie efektywnych, a przy odpowiednim doborze grafiki również do stworzenia bardzo efektywnych ćwiczeń dotyczących słownictwa wszelkiego typu, do zastosowania nawet w nauczaniu wczesnoszkolnym. Jediną przeszkodą w wykorzystaniu programu – np. jako miarodajnego narzędzia ewaluacji – jest skomplikowany system punktowania, który pozostaje niezrozumiały dla przeciętnego użytkownika, co nie wpływa w żaden sposób na ogromne możliwości zastosowania ćwiczeń tego typu jako cennej formy aktywizacji.

7 Do września 2009 roku warunkiem darmowego wykorzystywania oprogramowania Hot Potatoes było udostępnienie wyprodukowanych w nim ćwiczeń w Internecie. W wersji darmowej oprogramowanie The Masher ograniczało ilościowo łączone ćwiczenia i strony HTML do kilku sztuk.

Jednym z najbardziej docenianych programów jest JCross – program do tworzenia krzyżówek. Jego wartość polega na możliwości automatycznego wygenerowania krzyżówki o określonej wielkości (w kwadracie o boku równym wskazanej ilości pól) na podstawie wpisanych haseł. Standardowo dostępna jest opcja wstawiania do wpisywanych pytań obrazków, co stwarza duże możliwości zastosowania tego typu ćwiczenia w pracy ze słownictwem tematycznym. Drobną wadą JCrossa jest brak możliwości zmiany czarnego tła krzyżówki z poziomu programu, co poprawiłoby jej estetykę.

Z kolei JMatch służy do tworzenia ćwiczeń na dopasowywanie. Bardzo efektywne ćwiczenia powstaną tradycyjnie przy zastosowaniu obrazków, umożliwiając aktywizację uczestników zajęć językowych niezależnie od ich wieku (rys. 4.). Interesująca jest możliwość zapisu pliku w kilku wersjach wyjściowych, co pozwala na uzyskanie wielu wersji tego samego ćwiczenia. Mamy do wyboru stworzenie rozwijanej listy wyboru, flashcards albo elementów typu przeciągnij i upuść (drag and drop), które wykorzystują technologię JavaScript. Używając tej ostatniej opcji, zwłaszcza z wykorzystaniem zdjęć, trzeba mieć na uwadze trudność wykonania ćwiczenia przy długiej liście wyboru, wykraczającej poza jeden ekran przeglądarki. Zbyt duża liczba obrazków lub niedostosowanie ich wielkości może skutecznie uniemożliwić wykonanie ćwiczenia.



**Rys. 4.** Dopasowywanka stworzona w programie JMatch.  
**Źródło:** opracowanie własne.

Ostatni typ ćwiczeń – układanka – może zostać wykonana w programie JMix. Dwie wersje wyjściowe ćwiczenia (układanie poprzez wskazanie kursorem kolejnego elementu układanki lub przeciąganie i upuszczanie elementów) nadają się świetnie do porządkowania mniejszych lub większych partii tekstu lub/i ilustracji. Można je

wykorzystać do układania słowa z pojedynczych liter, jak również skonstruowania zdania ze wskazanych części (słów czy fragmentów) aż po uporządkowanie wersów wiersza czy strof piosenki.

Podstawowa znajomość języka HTML umożliwia spersonalizowanie nagłówków wyświetlanych ćwiczeń Hot Potatoes, a prosty edytor stylów pozwala na ustawienie kolorów poszczególnych elementów. Za pomocą dostępnego w zestawie programu The Masher można dodatkowo łatwo połączyć wszystkie ćwiczenia, jednocześnie automatycznie ujednociając ich wygląd i dodając do tworzonej sekwencji dowolną ilość zewnętrznych stron HTML. W ten sposób staje się możliwe nie tylko konstruowanie części aktywizującej, ale i wplatanie treści dydaktycznych czy odnośników do wybranych stron zewnętrznych. Warto podkreślić, że nawet w treści każdego z ćwiczeń do standardowo dostępnych opcji należy wstawienie obrazków, dłuższego tekstu czy odnośników zewnętrznych. Niemniej The Masher poprzez proste ułożenie plików na liście za pomocą kilku kliknięć pozwala połączyć ćwiczenia różnych typów i ustawić je w określonej kolejności. Tylko od autora zależy umieszczenie w menu nawigacyjnym opcji powrotu do poprzednich ćwiczeń, zatem wielokrotnego ich wykonywania. Warto wspomnieć o możliwości zaimplementowania zadań na platformach zdalnego nauczania, których większość pozwala na zamieszczenie ćwiczeń oraz uwzględnienie osiąganych wyników w zestawieniach ocen. W ten sposób zyskujemy nie tylko możliwość aktywizacji na zajęciach, ale również zdalnej i weryfikowalnej oceny postępów kształcenia. Co ważne, każdy z programów Hot Potatoes umożliwia zapisanie pliku jako strony HTML, co pozwala otwierać ćwiczenia na praktycznie każdym komputerze niezależnie od systemu operacyjnego czy przeglądarki internetowej. Jediną poważniejszą wadą opisywanego oprogramowania jest brak polskiej wersji językowej interfejsu, co może stanowić problem przy korzystaniu z zaawansowanych opcji programów.

## Podsumowanie

Mimo kilku wad oprogramowanie Hot Potatoes stanowi potężne narzędzie, które nawet przy podstawowych umiejętnościach informatycznych pozwala lektorowi na łatwe i szybkie wyprodukowanie wielu urozmaiconych ćwiczeń. Przy zastosowaniu obrazków i multimediów spełnią one nie tylko funkcję stymulującą dla różnych rodzajów inteligencji, ale również pozwolą na zaktywizowanie uczestników zajęć w sali i w domu, wpływając korzystnie na ich motywację. Zaangażowanie wielu zmysłów zwiększy skuteczność przekazu jak i utrwalenia informacji, co potwierdzają jednoznacznie badania dotyczące zapamiętywania (Buzan, Dale) oraz przyswajania wiedzy (Gardner). Oddziaływanie multisensoryczne poprawi również efektywność nauczania niezależnie od grupy docelowej na zajęciach dydaktycznych, a docelowo ułatwi zdobycie umiejętności komunikatywnego posługiwania się językiem obcym



## Bibliografia

- Beacco J.C., *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Wydawnictwo Didier, Paryż 2007.
- Buzan T., *Mapy myśli*, Wydawnictwo Aha!, Łódź 2007.
- Buzan T., *Mapy twoich myśli*, Wydawnictwo Aha!, Łódź 2007.
- Dryen G, Vos J., *Rewolucja w uczeniu*, Wydawnictwo Zys i S-ka, Poznań 2003.
- Dylak S., *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1995.
- Gulińska H., Bartoszewicz M., *Tablica interaktywna środkiem wspomagającym nauczanie*, „E-mentor” 2007, nr 1.
- Hymes D.H., *Vers la compétence de communication*, Crédif/Hatier, Paryż, 1984.
- Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2005.

## Netografia

- Oficjalna strona WWW poświęcona projektowi i oprogramowaniu Hot Potatoes:  
<http://hotpot.uvic.ca/>
- Polskie tutoriale i spolszczenia starszych wersji oprogramowania Hot Potatoes:  
<http://www.enauczanie.com/narzedzia-web/hotpotatoes>

## Abstract

Teaching foreign languages is one of the most dynamically developing fields of education. At present, the language offer practically comprising all modern languages is directed at all types of receivers at all levels of language competence, education and professional status. Such great diversity among the learners issues a challenge, especially due to the fact that the contemporary tendencies in methodology of foreign language teaching put particular emphasis on communication skills. Therefore, how to choose stimulating materials for various types of intelligence but at the same time allow to stimulate learners and also have the favourable influence on their motivation? Should the foreign language teacher use the technological innovations such as the interactive board, multimedia quizzes or mind mapping?

**Keywords:** Hot Potatoes, interactive quizzes, mind mapping, the methodology of English language teaching, stimulation during foreign language classes



Andrzej Nazarewski  
Katedra Lingwistyki Stosowanej  
Collegium Medicum w Bydgoszczy

## Podcasting w nauczaniu języków obcych

Rozwój technik informatycznych i powszechna dostępność urządzeń komputerowych umożliwiają digitalizację w wielu dziedzinach naszego życia. Trudno sobie dzisiaj wyobrazić sporządzenie prostego dokumentu urzędowego bez wspomaganie komputerowego, projektowanie nowoczesnych maszyn na tradycyjnych deskach kreślarskich czy też zarządzanie olbrzymimi sieciami energetycznymi bez pomocy komputera. Nie tylko lekcje informatyki, ale również nauczanie języków obcych jest doskonałą sferą dla wykorzystania komputera.

### 1. Podcasting

#### 1.1. Czym jest podcasting?

Podcasting jest jedną z wielu technologii informatycznych, z której dobrodziejstw korzystamy w coraz większym stopniu. Nazwa ta pochodzi z połączenia dwóch słów iPod (odtwarzacz MP3 firmy Apple) i angielskiego *broadcasting* (nadawanie, emisja radiowo-telewizyjna). Według encyklopedii Wikipedia podcasting lub podkasting jest to forma cyfrowej publikacji dźwiękowej lub filmowej. Początki technologii podcasting sięgają roku 2000, jednak gwałtowny jej rozwój datuje się od 2005. W roku 2000 wyszukiwarka Google zwracała kilkaset stron z hasłem *podcast* lub *podcasting*, obecnie liczba to wynosi około 100 milionów, czego dowodem jest poniższy zrzut ekranowy.



Podcasting może być przekazem audio lub video na dowolny temat, na przykład kurs językowy lub hobbistyczny, książka czytana przez lektora, wykład, film instruktażowy i wiele innych zastosowań. Ograniczeniem jest tu jedynie pomysłowość twórcy podcastu.

## 1.2. Zalety technologii podcasting

Najważniejszymi zaletami technologii podcasting są niewielkie koszty i nieograniczone możliwości zastosowania. W sferze nauczania języków obcych oznacza to:

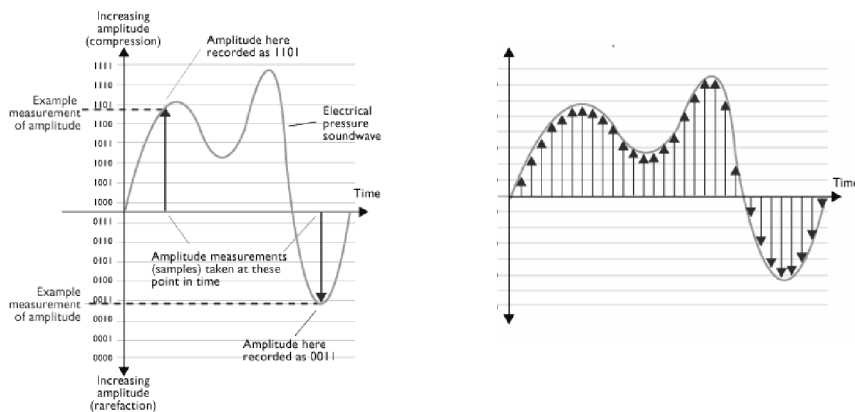
- ułatwiony kontakt z językiem poprzez dostęp do materiałów w dowolnym czasie i miejscu,
- łatwą i prostą edycję materiałów audio lub video i z tym związaną aktualizację i personalizację,
- możliwość gromadzenia dużej ilości materiałów audio i video oraz bardzo prostą archiwizację, połączoną z łatwym dostępem do szukanego materiału,
- urozmaicenie procesu nauczania i uczenia.

## 2. Tworzenie własnych podcastów

Jeżeli nie zależy nam na profesjonalnym nagraniu, to już za pomocą mikrofonu i komputera domowego, dyktafonu lub telefonu komórkowego można zrobić podcast w formie pliku WAV lub MP3, który z powodzeniem może służyć jak pomoc dydaktyczna. Można również wykonać nagranie za pomocą analogowego magnetofonu i następnie zamienić je na cyfrowe przy użyciu komputera.

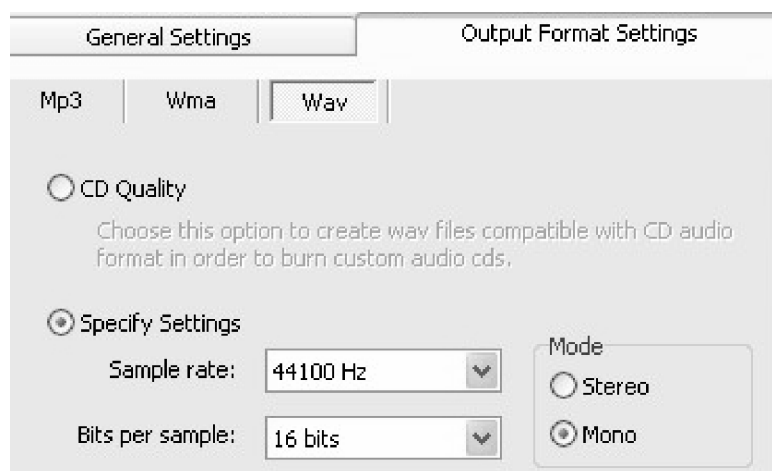
### 2.1. Digitalizacja dźwięku

Proces digitalizacji dźwięku polega na zamianie sygnału analogowego na sygnał cyfrowy, w którym pobierane są próbki sygnału analogowego w ściśle określonych odstępach czasu.



## 2.2. Jakość dźwięku cyfrowego

W przeciwieństwie do dźwięku analogowego, który jest bardziej złożony, o jakości dźwięku cyfrowego decydują dwa parametry: częstotliwość próbkowania, wyrażona w kHz i dokładność próbkowania w bitach. Częstotliwość próbkowania jest to częstotliwość pobierania próbki z sygnału analogowego, a głębokość próbkowania to liczba stopni kwantyzacji sygnału analogowego. Im częstotliwość i głębokość próbkowania są większe, tym wierniejsze jest cyfrowe odwzorowanie sygnału analogowego. Z uwagi na to, że zakres słyszalności u człowieka wynosi od około 20 Hz do około 20 000 Hz, przyjmuje się częstotliwość próbkowania 44,1 kHz za wystarczającą dla zastosowań nieprofesjonalnych. Jeśli chodzi zaś o dokładność próbkowania, to wartość 16 bitów pozwala na dość dokładne odwzorowanie dźwięku analogowego.



## 2.3. Kompresja plików audio a jakość dźwięku

Kompresja, która odbywa się według specjalnego algorytmu, ma na celu zmniejszenie pamięci potrzebnej do zapisania danego pliku. Parametrami, które opisują stopień kompresji, są kbps (kilobit per second) i kHz. Na podstawie doświadczeń i eksperymentów stwierdzono, że jakość dźwięku o parametrach 192 kbps i 44.1 kHz przyjmowana jest jako zadowalająca dla utworów muzycznych, a 64 kbps i 44.1 kHz – dla mowy. Do produkcji językowych pomocy audio w zupełności wystarczy więc dźwięk mono (można zapisać dwukrotnie więcej utworów niż w przypadku dźwięku stereo) o parametrach 64 kbps i 44.1 kHz.

## 2.4. Formaty audio

Nieskompresowane:

- WAV (Waveform Audio Format)
- AIFF (Audio Interchange File Format)

Skompresowane:

- MP3 (MPEG-1, Audio Layer 3)
- AAC (Advanced Audio Coding)
- WMA (Windows Media Audio)
- Real Audio

## 2.5. Wymagania sprzętowe

Zarówno notebook, jak i komputer stacjonarny (biurowy, domowy) jak najbardziej nadają się do tworzenia podcastów. Aczkolwiek w przypadku notebooków zawsze many do czynienia z kartą dźwiękową zintegrowaną z płytą główną, co czasami może prowadzić do pewnych niedogodności. W obu przypadkach zalecany jest szybszy niż 2 GHz procesor, co ma duże znaczenie podczas kompresji plików czyli zamiany z nieskompresowanego na format MP3 lub inny.

## 2.6. Oprogramowanie do edycji dźwięku

Za początek technologii cyfrowej w przemyśle fonograficznym można przyjąć rok 1972, kiedy Firma Denon użyła metody PCM (pulse-code modulation) w celu poprawy jakości płyt analogowych. Później pojawiły się odtwarzacze CD i magnetofony cyfrowe. Pierwsze komputerowe urządzenia do edycji dźwięku tzw. digital audio workstations pojawiły się z początkiem lat 1990. Wraz z postępem technologicznym i rozpowszechnieniem komputerów domowych pojawiły się programy takie, jak: Audacity, WavePad, Sound Forge, Audition, Creative Wavestudio, Total Recorder, WaveLab i wiele innych. Ze względu na dostępność i łatwość obsługi do wykorzystania w praktyce szkolnej należy polecić darmowy program Audacity, tzw. *freeware* i wersję bezpłatną WavePad, znaną pod nazwą angielską jako Basic Edition.

## 3. Wykorzystanie edytora dźwięku w praktyce szkolnej

Za pomocą edytora dźwięku można dokonać następujących czynności edytorskich: wycinanie, wyciszanie, miksowanie, wstawianie, zamienianie, łączenie, zmienianie tempa i wiele innych. Korzystając np. z funkcji wyciszania, można sporządzić ćwiczenia na uzupełnianie luk. Używając miksowania lub funkcji wstawiania, można dodać swój głos lub inne dźwięki. Po usunięciu z nagrania pewnych fragmentów otrzymujemy ćwiczenie na wyszukiwanie błędów. Nagranie można również uatrakcyjnić poprzez dodanie muzyki relaksacyjnej. Możliwości jest więc tyle, ile mamy pomysłów.

### 3.1. Pomoce edukacyjne

- Audio słownik.
- Audio tekst.

- Audio książka.
  - Digitalizacja starszych nagrań audio.
  - Dodawanie muzyki lub swojego głosu do istniejącego nagrania.
  - Nagrywanie lekcji dla nieobecnych uczniów.
- a) Ćwiczenia na poprawę umiejętności słuchania:
- Słuchanie w celu uzyskania określonej informacji.
  - Uzupełnianie luk w tekście.
  - Wyszukiwanie błędów.
- b) Poprawa wymowy i rozwijanie umiejętności mówienia
- Audio słownik.
  - Audio tekst w zwolnionym tempie.
  - Materiał dźwiękowy jako punkt wyjściowy do dyskusji na dany temat.
  - Nagrania kształtujące poprawny akcent wyrazowy i zdaniowy.

#### 4. Przykłady wykorzystania podcastów na zajęciach

a) Słuchanie: uzupełnianie luk.

Poland's ace reporter Ryszard Kapuściński accused of fiction-writing

He has been voted the greatest journalist of the 20th century. In an unparalleled career, Ryszard Kapuściński transformed the ..... job of reporting into a literary art, chronicling the wars, coups and bloody revolutions that ..... Africa and Latin America in the 1960s and 70s.

But a new book ..... that the legendary Polish journalist, who died three years ago aged 74, repeatedly crossed the ..... between reportage and fiction writing – or, to put it less politely, made stuff up.

In a 600-page biography of the writer published in Poland yesterday, Artur Domosławski says Kapuściński often strayed from the strict rules of „Anglo-Saxon journalism”. He was often ..... with details, claiming to have witnessed events he was not present at. On other occasions, Kapuściński invented images to suit his story, ..... from reality in the interests of a superior aesthetic truth, Domosławski claims.

<http://www.guardian.co.uk/world/2010/mar/02/ryszard-kapuscinski-accused-fiction-biography>

## b) Słownik z muzyką w tle.

- Diabetes
- Fatigue
- Severe
- Environmental diseases
- Acquired immunity
- Diuretic
- Meningitis

## c) Słuchanie: wyszukiwanie błędów.

Z nagrania usunięto niektóre przedimki (*a, an i the*). Proszę wskazać te miejsca.

## The origins of @

Giorio Stabile, a professor of history at La Sapienza university in Rome, has demonstrated that the @ sign, now used in email addresses, was actually invented 500 years ago. Professor Stabile has shown that the @, now symbol of internet, was first used by Italian merchants during sixteenth century.

He claims that it originally represented unit of volume, based on the large jars used to carry liquids in the ancient Mediterranean world. He has found first example of its use in letter written in 1546 by a merchant from Florence. The letter, which was sent to Rome, announces the arrival in Spain of ships carrying gold from South America.

The professor argues that the @ sign derives from the special script used by these merchants, which was developed in sixteenth century. According to him, loop around the 'a' is typical of that style. He found evidence while researching a visual history of twentieth century.

Stephen Biley *Academic Writing: A Practical Guide for Students*

## d) Ćwiczenie wymowy.

Alice's Adventures In Wonderland, Chapter 7, A Mad Tea Party

Proszę odegrać rolę Alicji (*druk wytłuszczony*). *Partia Alicji została wyciszona.*

Have some wine,' the March Hare said in an encouraging tone.

Alice looked all round the table, but there was nothing on it but tea. **'I don't see any wine,'** she remarked.

'There isn't any,' said the March Hare.

**'Then it wasn't very civil of you to offer it,'** said Alice angrily.

'It wasn't very civil of you to sit down without being invited,' said the March Hare.



**'I didn't know it was your table,'** said Alice; **'it's laid for a great many more than three.'**

'Your hair wants cutting,' said the Hatter. He had been looking at Alice for some time with great curiosity, and this was his first speech.

**'You should learn not to make personal remarks,'** Alice said with some severity; **'it's very rude.'**

The Hatter opened his eyes very wide on hearing this; but all he said was, 'Why is a raven like a writing-desk?'

**'Come, we shall have some fun now!'** thought Alice. **'I'm glad they've begun asking riddles.--I believe I can guess that,'** she added aloud.

'Do you mean that you think you can find out the answer to it?' said the March Hare.

**'Exactly so,'** said Alice.

'Then you should say what you mean,' the March Hare went on.

**'I do,'** Alice hastily replied; **'at least--at least I mean what I say--that's the same thing, you know.'**

'Not the same thing a bit!' said the Hatter. 'You might just as well say that „I see what I eat” is the same thing as „I eat what I see”!’

W powyższym fragmencie zadaniem jest imitacja głosu Alicji. Jeżeli chcemy, by uczeń zagrał inną postać, to należy wyciszyć odpowiednie części nagrania.

## Bibliografia

Bailey S., *Academic Writing: A Practical Guide for Students*, [Online], dostępne: [www.ebook3000.com/Academic-Writing--A-Practical-Guide-for-Students\\_85333.html](http://www.ebook3000.com/Academic-Writing--A-Practical-Guide-for-Students_85333.html).

Carroll L., *Alice's Adventures in Wonderland*, wydanie dowolne.

Dirckx J., *Stedman's Concise Medical Dictionary 4th Edition*, Lippincott 2001.

Dudeney G. & Hockly N., *How to...Teach With Technology*, Warszawa 2007.

Encyclopedia Britannica.

Encyklopedia Wikipedia.

Erben T., *Teaching Language Learners through Technology*, Routledge 2009.

Everest F.A., *The Master Handbook of Acoustics*, Mc Graw-Hill 2001.

Henderson H., *Encyclopaedia of Computer Science and Technology*, Harvard 2004.

*How to creat my own MP3's?*, [Online], dostępne: [http://www.weethet.nl/english/audio\\_createmp3.php](http://www.weethet.nl/english/audio_createmp3.php); <http://www.lisashea.com/hobbies/music/>.

Nazarewski A., *Developing IT-based Audio Teaching/Learning Materials*, w przygotowaniu do druku, w zbiorach autora.

*Podcasting in Plain English*, [Online], dostępne: <http://www.youtube.com/watch?v=y-MSL-42NV3c>.

Tan L., *Digital Signal Processing*, Wrocław 2008.

Wootton C., *A Practical Guide to Video and Audio Compression*, Wrocław 2005.

### **Abstract**

Introducing computers into the ESL classroom represents an enormous change for teachers and students. Thanks to better computing power and more sophisticated software the computer is not only used as a typewriter in the ESL classroom today. The use of computers for linguistic skills provides a lot of advantages over traditional approaches. With computers students can practice, control and master their language skills. Especially in the field of listening and pronunciation, teachers can with ease design and produce course-specific materials, whereas students can employ a computer to record themselves to compare their pronunciation to the target one, make their own audio materials and manage huge collections of audio files. Also the rise of the Internet medium known as podcasting has created a new tool of sharing and disseminating teaching materials worldwide.

**Keywords:** teaching materials, podcasting, CAT/L (computer aided teaching/learning)

Joanna Jercha-Malinowska  
Studium Języków Obcych  
Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

## Wykorzystanie b-learningu w nauczaniu języka specjalistycznego (angielski w turystyce)

Pojęcie „blended learning” pojawiło się w drugiej połowie dwudziestego wieku. Według Warda i Branche oznacza ono połączenie różnorodnych podejść w zakresie nauczania i uczenia się, czyli mieszanie metod e-learningu z nauczaniem tradycyjnym<sup>1</sup>. Polega na łączeniu metod nauczania zdalnego z tradycyjnym, co pozwala na zestawianie dowolnych typów i stylów uczenia się. Jak każda nowa forma pracy b-learning ma swoje mocne i słabe strony. Do zalet z pewnością należy zaliczyć elastyczność, a więc możliwość dostosowania materiałów do potrzeb indywidualnej grupy, modyfikacji materiałów do potrzeb studentów. Jest to niewątpliwie nowoczesny sposób nauczania, który pozwala zredukować koszty i czas. Student oszczędza cenne minuty czy godziny oraz pieniądze, które musiałby przeznaczyć na dojazd do uczelni. Co więcej, uczący się ma możliwość skorzystania z kursów o każdej porze. Jedynym ograniczeniem może być brak dostępu do Internetu. Pracując z kursami b-learning student otrzymuje możliwość samodzielnej pracy i sprawdzenia opanowanej wiedzy i umiejętności. Patrząc na b-learning z perspektywy wad na pewno trzeba odnotować czas i wysokie koszty wytworzenia materiałów. Aby zapewnić różnorodne motywujące do wykonywania zadania, należy powołać grupę autorów i ustalić odpowiednio długi przedział czasowy do stworzenia zasobów. Piątą achillesową b-learningu są również problemy techniczne, które towarzyszą pracy na platformie, a przejawiają się między innymi: brakiem wyświetlanych elementów, kłopotami z zalogowaniem się itp. Zasadne wydają się pytania: dlaczego warto wykorzystywać ten sposób kształcenia, zwłaszcza w nauczaniu języka specjalistycznego oraz w jaki sposób tworzyć b-learningowe materiały?

Po pierwsze, konieczne jest zdefiniowanie terminu „język specjalistyczny”. Zgodnie z definicją zaczerpniętą z podręcznego słownika językoznawstwa ten subjęzyk określany jest jako „szczególna postać języka ogólnonarodowego, przystosowana

1 J. Ward, G.A. La Branche, *Blended learning: The convergence of e-learning and meetings*, “Franchising World” 2003, nr 35 (4), s. 22-23.

do możliwie precyzyjnego interpretowania określonej gałęzi wiedzy<sup>2</sup>. Omawiając ten specyficzny typ nauczania często wskazuje się na tak zwany tailoring czyli dostosowywanie języka do potrzeb indywidualnej grupy odbiorców. Taki sposób pracy ze studentami powinien mieć na celu zwalczanie barier zawodowych i umożliwianie jak najrzetelniejszego przygotowania do przyszłej pracy poprzez opanowanie powszechnego środka komunikacji, jakim jest język.

## W jaki sposób realizuje te wyzwania platforma?

Po pierwsze, jest to sposób kształcenia wymagany przez otaczającą nas rzeczywistość. W dobie Internetu i wolnego rynku konieczne jest dostosowanie się do rynku pracy. Co więcej, ministerialne programy nauczania na wybranych kierunkach studiów wymagają opanowania wielu umiejętności i wiedzy, na co nie zawsze nauczycielowi wystarcza czasu w klasie. Jeśli studenci mają okazywać się znajomością języka na wysokim poziomie, muszą z nim stale pracować, pogłębiać swoją wiedzę i umiejętności, a kursy tego typu pozwalają na elastyczne dostosowanie się do ram czasowych i gwarantują indywidualne podejście do tych zagadnień.

Drugą ważną kwestią jest znajomość języków obcych kadry turystycznej. Osoby pracujące w tej dziedzinie zmuszone są do rozwijania kontaktów na całym świecie, w zależności od miejsca pracy skazani są na stały kontakt z klientem i zapewnienie mu jak najwyższej jakości usług, więc umiejętność posługiwania się językiem jest sprawą kluczową – narzędziem do komunikacji. Wymaga to oczywiście od studenta opanowania terminologii, funkcji językowych zarówno w mowie, jak i piśmie.

Trzecim, równie istotnym faktem, jest świadomość, że coraz więcej uczelni wzbogaca swoje oferty edukacyjne, wprowadzając taki rodzaj kształcenia, z myślą o zapewnieniu większych możliwości rozwoju swoim studentom.

Z myślą o studentach kierunku turystyka i rekreacja lektorzy języka angielskiego Wyższej Szkoły Gospodarki podjęli się opracowania kursów języka angielskiego w turystyce na 3 poziomach zaawansowania, uzupełniających i poszerzających materiały z podręczników English for Tourism Pre-Intermediate, English for Tourism Intermediate oraz Going International.

Prace nad kursem trwały kilka miesięcy i składały się z fazy przygotowawczej, związanej z opracowaniem dokumentacji i harmonogramu. Następnie zespół składający się z metodyka zdalnego nauczania, koordynatora i autorów rozpoczął prace nad stworzeniem materiałów, które w chwili obecnej są używane i na bieżąco korygowane<sup>3</sup>.

Opracowane kursy składają się z modułu 0, modułów merytorycznych i powtórzeniowych, przewodnika dla nauczyciela i spisu słownictwa, z których każdy poprzedzony jest wstępem. Wprowadzenia te mają za zadanie przekazać ogólną informację o częściach składowych kursu, zasadach pracy i ocenianiu oraz zawiera-

2 *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, K. Polański (red.), Wrocław-Warszawa-Kraków 1999, s. 237.

3 J. Bartkowiak, *Metodologia projektowanie szkoleń e-Learning*, [w:] J. Mischke (red.), *Akademia on-line*, Łódź 2005, passim.

ją przestrogi nawiązujące do tego, jakich praktyk unikać oraz udzielają dokładnych wskazówek, w jaki sposób wykonywać poszczególne zadania.

Zaprojektowane materiały skupiają się na rozwoju wszystkich umiejętności językowych zarówno receptywnych, jak i produktywnych. W tym celu zróżnicowano rodzaje aktywności, wprowadzono moduły powtórzeniowe, zapewniające wszechstronny rozwój umiejętności studenta. W materiałach zastosowano rodzaje testów takie, jak m.in.: dopasowywanie, testy wielokrotnego i jednokrotnego wyboru, uzupełnianie luk, prawda/fałsz, układanie treści we właściwej kolejności.

Dbając o zapewnienie komfortu w samodzielnym przyswajaniu wiedzy przez uczącego się, przy pisaniu poleceń zastosowano nie tylko szczegółowe instrukcje wykonania zadania, lecz również zamieszczono referencje do dodatkowych materiałów z adresami stron, na których są publikowane, gdzie studenci mogą doskonalić i rozwijać swoje umiejętności. Oprócz odnośników do źródeł, pozwalających poszerzyć wiedzę, referencje dołączane są do każdego z modułów w sekcji materiałów dodatkowych. Z myślą o zapewnieniu komfortu pracy uczącego każdy z kursów wyposażono w przewodnik dla nauczyciela i spis słownictwa. Te z kolei pomagają nauczycielowi akademickiemu w przygotowaniu zajęć i doborze treści na lekcje realizowane metodą tradycyjną w klasie.

## **Dlaczego warto skorzystać z b-learningu?**

To nie tylko świetna powtórka przed kolokwium i sprawdzenie swojej wiedzy, ale przede wszystkim ustawiczna praca studenta, zwłaszcza na studiach niestacjonarnych, pozwalająca na sterowanie nauką zgodnie z własnymi potrzebami a zarazem rozwijająca wszystkie umiejętności i pozwalająca wielokrotnie wykonywać zadania w celu uzupełnienia materiału lub doprowadzenia umiejętności studenta do perfekcji (użycie specjalistycznych wyrażeń).

Projektując kursy na platformę należy zwrócić uwagę na materiały autentyczne. Im więcej takich materiałów zawiera kurs, tym nauczyciel ma większe szanse na lepsze zmotywowanie studentów do indywidualnej prac. Z racji tego, że w turystyce nie można wybrać tylko jednej umiejętności kluczowej, konieczna jest pełna integracja i korelacja mówienia, czytania i pisanania.

## **W jaki inny sposób kursy języka specjalistycznego na platformie korzystnie wpływają na kształcenie studentów?**

Po pierwsze, studenci otrzymują wyższe stopnie z kolokwiów dzięki temu, że zmuszeni są do ciągłej pracy z materiałem. Co więcej, uczący się samodzielnie łatwo mogą zarządzać własnym rozwojem, w każdej chwili sprawdzić stopień przyswojenia wiedzy, a tym samym świadomie przygotowują się do egzaminów, rozwijając wszystkie umiejętności. Ponadto praca na platformie zapewnia studentowi możliwość stałego kontaktu z nauczycielem, któremu pomaga z kolei w wyegzekwowaniu wiedzy od osób

nieobecnych na zajęciach w klasie. Nie bez znaczenia jest też fakt, że studenci mogą zmierzyć się z nowoczesnymi technologiami i nabrać sprawności w posługiwaniu się komputerem jako narzędziem przyszłej pracy. Z kolei dla uczelni rozwiązanie to jest niezwykle cenne ze względów ekonomicznych, bowiem oznacza mniejszy wydatek na sfinansowanie zajęć tradycyjnych.

## Bibliografia

Bartkowiak J., *Metodologia projektowanie szkoleń e-Learning*, [w:] J. Mischke (red.), *Akademia on-line*, Łódź 2005.

*Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, K. Polański (red.), Wrocław-Warszawa-Kraków 1999.

Ward J., La Branche G.A., *Blended learning: The convergence of e-learning and meetings*, "Franchising World" 2003, nr 35 (4).

## Abstract

The article refers to the problem of b-learning. It provides the analysis of the advantages and disadvantages of this way of learning from the student's perspective. First of all, the author attempts to answer the question whether to use this way of teaching, especially in terms of English for specific purposes at university. Secondly, the paper is to advise teachers how to create b-learning materials and what initial requirements one needs to meet in order to succeed in designing b-learning materials in English for specific purposes on the basis of the b-learning project carried out at the University of Economy in Bydgoszcz. Moreover, the paper presents the components of the online courses comprising the designed materials, instructions, etc. Finally, the author deliberates another problem, which is the question whether it is worth taking advantage of b-learning or not.

**Keywords:** b-learning, English for specific purposes

Paweł D. Madej  
Uniwersytet Warszawski  
Dowództwo Wojsk Lądowych

## **Nauczanie komplementarne na studiach niestacjonarnych**

Truizmem dziś jest twierdzenie, że komputer i Internet stały się integralną częścią życia zawodowego i prywatnego większości społeczeństw w Europie i Stanach Zjednoczonych. Coraz częściej są też one stosowane w salach lekcyjnych na zajęciach z różnych przedmiotów. Minął okres bezkrytycznego zachwyty nad możliwościami, jakie stwarzają nowoczesne technologie informacyjne i komunikacyjne (TIK) i dziś zastosowanie komputerów, Internetu i urządzeń mobilnych w dydaktyce języków obcych wymaga rzetelnych podstaw metodycznych (Krajka 2007; Żylińska 2007; Dudeney, Hockly 2007).

Artykuł ten ma na celu przybliżenie zjawiska nauczania komplementarnego, łączącego elementy nauczania tradycyjnego i zajęć przeprowadzonych w Internecie (cz. 1), w kontekście metodologii opartej na podejściu konstruktywistycznym, które w ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat zyskuje coraz więcej zwolenników wśród nauczycieli języków obcych (cz. 2). Na zakończenie autor zaprezentuje swoje doświadczenia z nauczaniem komplementarnym (cz. 3).

### **1. E-nauczanie i nauczanie komplementarne**

#### **Zagadnienia terminologiczne**

Znaczna popularność TIK doprowadziła do zróżnicowania stopnia, w jakim nowoczesne technologie są obecne w dydaktyce języków obcych. To z kolei spowodowało chaos terminologiczny, pojawiły się terminy *CALL*, *TELL*, *e-learning*, *online learning*, *blended learning*, *hybrid learning* etc. Często niektóre z powyższych terminów są stosowane zamiennie, a czasem dwa różne terminy służą do opisu tego samego zjawiska. Dlatego pierwszym etapem niniejszych rozważań będzie uściślenie stosowanych nazw.

Z uwagi na ograniczone ramy niniejszej publikacji autor pomija szczegółowe rozważania terminologiczne. Zainteresowani tym tematem mogą sięgnąć do

glosariusza na jednej z ważniejszych stron poświęconych zastosowaniu TIK w dydaktyce języków *Information and Communications Technology for Language Teachers* ([www.ict4lt.org](http://www.ict4lt.org) – dostępna w językach: angielskim, włoskim, fińskim i szwedzkim). Poniżej zostaną omówione podstawowe terminy stosowane w tym artykule.

*E-learning* (*electronic learning* – uczenie za pomocą urządzeń elektronicznych) oznacza naukę z zastosowaniem mediów elektronicznych (komputera, Internetu czy urządzeń mobilnych). Niezależnie, czy uczeń korzysta z procesora tekstu, odtwarza mp3, programu komputerowego do nauki, czy poszukuje wiedzy w Internecie, każda z tych aktywności spełnia warunki definicji słowa *e-learning* (Dudenev i Hoc-ky 2007; Garrison i Kanuka 2004; Davies 2008; Żylińska 2007).

W literaturze poświęconej tej tematyce pojęcie *e-learning* jest często stosowane zamiennie z terminem e-nauczanie, który oznacza wykorzystanie Internetu zarówno jako środka przekazu, jak i źródła informacji do prowadzenia kursów na odległość, a więc całkowicie pozbawionych zajęć stacjonarnych (Zieliński 2005). Terminowi temu odpowiada angielska nazwa *online learning*.

Następnym terminem, kluczowym dla tej pracy, jest *blended learning* (równoznaczny z *hybrid learning* lub rzadziej stosowanym *mixed learning*). Oznacza on połączenie e-nauczania z zajęciami tradycyjnymi, w sali lekcyjnej. Dyskusyjnym jest zagadnienie proporcji godzin zajęć kontaktowych do zajęć wirtualnych czy też stopnia integracji komponentu wirtualnego ze stacjonarnym<sup>1</sup>, niemniej jednak większość badaczy jest zgodna, co do zasady połączenia dwóch sposobów przekazu treści nauczania. Pojęcie *blended learning* jest często nietłumaczone na języki narodowe, np. w literaturze niemieckojęzycznej (Żylińska 2007), jednak w polskiej literaturze pojawiają się próby jego spolszczenia. W materiałach z VIII Konferencji „Uniwersytet Wirtualny” zostały użyte terminy nauczanie komplementarne, nauczanie mieszane i nauczanie hybrydowe (Wajs 2008). Autor wybiera ten pierwszy termin i będzie go używał w dalszym ciągu artykułu.

### Czym jest nauczanie komplementarne?

Nauczanie komplementarne jest zwykłym połączeniem zajęć lekcyjnych przeprowadzanych przez nauczyciela w klasie z ćwiczeniami lub materiałami uzupełniającymi, które nauczyciel rekomenduje uczniom do wykonania. Praktycy podkreślają potrzebę zmiany podejścia do nauczania i tradycyjnego pojmowania statusu nauczyciela i ucznia w procesie nauczania, co pozwoli na maksymalne wykorzystanie tak elastycznego i zróżnicowanego medium, jakim są technologie informacyjne i komputerowe (TIK). W przeciwnym wypadku platformy internetowe staną się zaledwie internetową biblioteką z elektronicznymi książkami, z których można skorzystać dopiero po wydrukowaniu, lub też zbiorem ćwiczeń, uczących sztywnych formuł.

Garrison i Kanuka (2004) zwracają uwagę na interaktywność i elastyczność TIK, które umożliwiają komunikację pozbawioną ograniczeń czasowych i przestrzennych, łatwo dostosowującą się do potrzeb i możliwości użytkowników. Komunikacja asynchroniczna (np. poczta elektroniczna, fora internetowe) pozwala na właściwe

1 Por. Olapiryakul, Scher (2006); Garrison, Kanuka (2004); Sharma, Barret (2007).



sformułowanie wypowiedzi w dowolnym tempie, zaś komunikacja synchroniczna (np. chat, telefonia internetowa) pozwala na szybkie uzyskanie żądanej informacji. Także wielość środków przekazu (obraz, dźwięk, tekst) pozwala na dostosowanie treści nauczania do różnych osobowości i stylów uczenia się (Krajka 2007).

Cechy te pozwalają na takie sformułowanie treści przekazu i zadań, które przeniesie odpowiedzialność za zdobywanie wiedzy na ucznia. Aktywna postawa zaś leży u podstaw trwałej wiedzy, co potwierdzają psycholodzy zajmujący się uczeniem, nawet różniący się co do zajmowanych stanowisk (kognitywiści – O'Malley, Chamot 1990 i konstruktywiści – Williams, Burden 1997). Nie stanowi więc zaskoczenia fakt, że znaczna liczba osób zajmujących się nauczaniem komplementarnym czy e-nauczaniem wskazuje na konieczność umieszczenia zadań aktywizujących – stawiania przed problemami raczej niż odpytywania z wyuczonej wiedzy – i promowanie autonomii ucznia (Garrison, Kanuka 2004; Olapiriyakul, Scher 2006; Żylińska 2007; Lamping 2004; Wheeler 2008).

Powyższa charakterystyka odnosi się do e-nauczania jak i do nauczania komplementarnego. Jednak praktycy wskazują na przewagę połączenia TIK i spotkań z nauczycielem w sali lekcyjnej nad e-nauczaniem. E. Stracke (2007, s. 59) podkreśla niemożliwość zastąpienia czynnika ludzkiego w dydaktyce i konieczność jego zaistnienia zarówno w uczeniu się, jak i nauczaniu. Tezę tą potwierdzają wyniki badań przeprowadzonych na Uniwersytecie w Munster przez Stracke, których celem była ocena recepcji nauczania komplementarnego przez studentów (Stracke 2007). Także badania przeprowadzone w New Jersey Institute of Technology przez Olapiriyakul i Scher (2006, s. 300) potwierdzają pozytywne reakcje studentów na doświadczenie nauczania komplementarnego. Autorzy wskazują, że łączenie spotkań z nauczycielem z komponentem wirtualnym pomaga osobom mniej autonomicznym i niepotrafiącym samodzielnie zaplanować i kontrolować procesu uczenia się oraz przez odpowiednią motywację ze strony nauczyciela pomaga uczniom wytrwać na kursie.

Autorzy zajmujący się nauczaniem komplementarnym, cytowani powyżej, wskazują na jego trzy zasadnicze elementy:

- 1) Solidna podbudowa pedagogiczna, która przy podejmowaniu decyzji bierze pod uwagę także potrzeby i osobowość studenta (m.in. autonomię i style uczenia się).
- 2) Technologia dostosowana do założeń pedagogicznych i do możliwości studentów i nauczyciela.
- 3) Integracja treści nauczania na zajęciach kontaktowych i komponentu wirtualnego kursu.

### **Jakie korzyści płyną z nauczania komplementarnego?**

Nauczanie komplementarne początkowo było wykorzystywane w szkoleniu pracowników, ponieważ usprawniało proces doskonalenia zawodowego, a jednocześnie pozwalało na oszczędności związane z bardziej efektywnym zarządzaniem salami zajęciowymi. Dodatkową zaletą było umożliwienie pracownikom ustawicznego szkolenia

w zakresie umiejętności, które aktualnie są potrzebne do wykonywania poszczególnych zadań (Thorne 2003). Także Olapiriyakul i Scher (2006) wskazują na bardziej efektywne wykorzystanie sal zajęciowych w sytuacji, gdy uniwersytety nie mogą zapewnić miejsca na zajęcia dla zbyt dużej liczby studentów.

Oszczędności wynikające z lepszego wykorzystania infrastruktury uniwersyteckiej są niewątpliwie ważnym argumentem za organizacją kursów komplementarnych. Nierzadko sądzi się, że pozwalają one również na zaoszczędzenie na wydatkach na pensje dla nauczycieli. Praktycy jednak wskazują, że pod tym względem nauczanie komplementarne jest bardziej czasochłonne i wymaga większego nakładu pracy ze strony nauczyciela przygotowującego dany kurs w fazie tworzenia jak i przeprowadzania kursu (Garrison, Kanuka 2004; Olapiriyakul, Scher 2006).

Także studenci korzystają na kursach komplementarnych w wymiarze finansowym i psychologicznym. Olapiriyakul i Scher podkreślają, że studenci zamiejscowi nie muszą ponosić tak dużych kosztów związanych z dojazdem i zapewnieniem sobie zakwaterowania. Żylińska (2007, s. 144) wskazuje na fakt, iż nauczanie komplementarne promuje cechy osobowości, które w tradycyjnym nauczaniu nie są rozwijane, a mianowicie: kreatywność, samodzielność, umiejętność wyszukiwania potrzebnych informacji i ich przetwarzania, umiejętność tworzenia z informacji spójnej, logicznej całości.

Cytowani wyżej autorzy wskazują także na jakościową różnicę między kursami tradycyjnymi a komplementarnymi. Chodzi o zmianę w traktowaniu studenta – z pasywnego odbiorcy wiedzy pochodzącej od profesorów na aktywnego i autonomicznego odkrywcę prawidłowości i relacji występujących w danej dziedzinie wiedzy, sprawdzającego i doprecyzowującego swoje wnioski w dyskusji grupowej, w przestrzeni wirtualnej lub w czasie spotkania grupy i nauczyciela. Efektem tej zmiany instytucjonalnej ma być przemiana wewnętrzna studenta, której efektem jest gotowość do ustawicznego rozwijania swojej wiedzy i umiejętności także po zakończeniu studiów.

### **Jakie problemy niesie ze sobą nauczanie komplementarne?**

Najczęściej wskazywanym problemem jest infrastruktura techniczna – uczelnia musi zapewnić odpowiednie zaplecze w postaci nowoczesnych komputerów, pozwalających na obsługę różnych rodzajów plików (wideo, audio, dokumenty tekstowe). Konieczne jest również łącze internetowe umożliwiające szybkie przesyłanie danych, szczególnie w przypadku konieczności korzystania z danych przesyłanych strumieniowo (internetowe audycje radiowe, telewizyjne, korzystanie z serwisów typu You Tube, Skype etc.).

Następnym problemem jest szkolenie nauczycieli zarówno w zakresie korzystania z oprogramowania, w tym platform do zarządzania kursów (Course Management Systems, np. Moodle), jak i wsparcia metodycznego. Praktyczna wiedza informatyczna służy nie tylko bardziej efektywnemu wykorzystaniu możliwości nowych technologii przez nauczyciela, ale także do udzielania wsparcia w tym zakresie swoim studentom.

Rozwój w zakresie metodyki to przede wszystkim szerszy wachlarz środków dydaktycznych, ale i rozumienie dynamiki grupy na kursach komplementarnych. Dudeney i Hockley (2007) wskazują na konieczność szkolenia w zakresie e-nauczania lub wzięcia udziału w dowolnym kursie internetowym. Takie doświadczenie pozwoli na zrozumienie, z jakimi trudnościami borykają się uczniowie na e-kursach lub kursach komplementarnych.

E. Stracke (2007) wskazuje na trzy główne problemy, wymieniane przez respondentów w wyżej cytowanym badaniu:

- 1) Brak wsparcia ze strony nauczyciela. Grupa studentów nigdy nie jest jednorodna pod względem potrzeb, oczekiwań i samodzielności. Część studentów potrzebuje wsparcia i zainteresowania nauczyciela, ponieważ nie zawsze łatwo jest znaleźć odwagę na ujawnienie swoich słabości przed grupą.
- 2) Brak materiałów drukowanych. Badania dowodzą, że istnieje spora grupa studentów, która musi mieć fizyczny kontakt z materiałem w formie drukowanej, szczególnie w formie książkowej. Podręcznik kursowy jest istotny do osiągnięcia sukcesu edukacyjnego. Studenci potrzebują czegoś namacalnego, co stanowi dla nich oparcie. Doświadczeniem potocznym jest ulotność materiałów w postaci pojedynczych kartek otrzymywanych od nauczyciela w czasie zajęć. Najlepszym wyjściem wydaje się opracowanie kursu komplementarnego w oparciu o istniejący podręcznik.
- 3) Ograniczona rola nowych technologii jako środka przekazu. Badania wskazały, że dla wielu studentów pisanie na klawiaturze komputera jest niewystarczające. W ich mniemaniu fizyczny akt pisania długopisem czy piórem jest skuteczniejszym sposobem nauki. Podobnie, jeśli chodzi o czytanie tekstów, czytanie z ekranu komputera jest mniej efektywne, jeśli chodzi o zrozumienie tekstu i manipulowanie jego treścią. Nie chodzi tu o wykazanie, które medium jest lepsze, lecz o dostrzeżenie prostego faktu – komputery nie zastąpią całkowicie innych środków przekazu i różnych rodzajów aktywności studenta, szczególnie jeśli mamy do czynienia z osobami dorosłymi, które w dzieciństwie nie miały tak bliskiej styczności z technologiami komputerowymi i informacyjnymi. Rolą nauczyciela jest taki dobór środków dydaktycznych, które będą odpowiednie dla jak największej ilości studentów.

W podsumowaniu należy podkreślić, że nauczanie komplementarne otwiera przed dydaktykami zupełnie nowe możliwości w zakresie doboru metod, jak i środków nauczania. Wykorzystanie ich może doprowadzić do jakościowej zmiany w systemie edukacyjnym. Należy jednak pamiętać, że samo zastosowanie TIK nie stanowi panaceum na wszelkie braki w systemie czy metodach nauczania i na pewno nie stanowi łatwego wyjścia. Atrakcyjność komputera i Internetu nie zastąpi rzetelnie przygotowanych, pod względem metodycznym i merytorycznym, materiałów dydaktycznych. Z drugiej strony, nauczanie komplementarne wydaje się być naturalnym udoskonaleniem zajęć prowadzonych w trybie niestacjonarnym. Uzupełnia bowiem największą niedoskonałość tego trybu nauczania – małą ilość godzin zajęć z nauczycielem, która jest najczęstszą przyczyną miernych wyników studentów zaocznych.

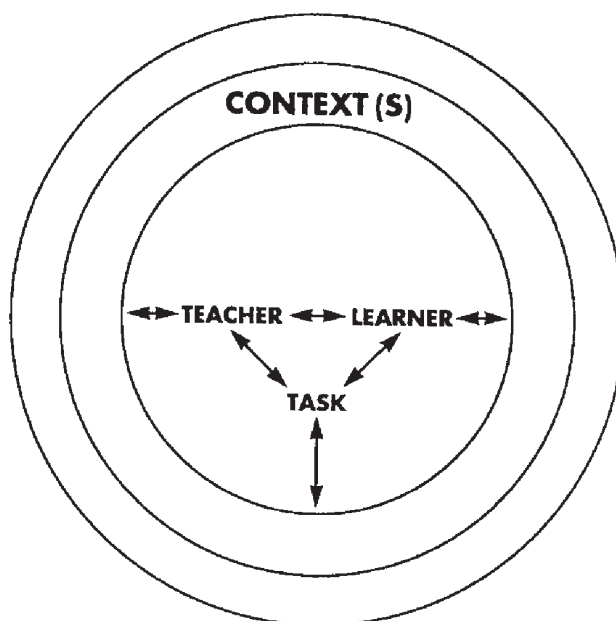
Wielokrotnie wspomniano tu o konieczności wprowadzenia zmian w sposobie przekazywania treści nauczania – odejście od traktowania ucznia jako naczynia, które należy wypełnić odpowiednią ilością wiedzy, i zastąpienia go takim podejściem do ucznia, które pozwoli mu na uaktywnienie własnych możliwości poznawczych, wzięcia odpowiedzialności za proces uczenia się i kontrolowania go. Konstruktivism społeczny jest jednym z możliwych sposobów podejścia do nauczania, które mieszczą się w tym nurcie i które sprawdzają się w nauczaniu komplementarnym. Omówieniu tego stanowiska w psychologii poznania poświęcona będzie druga część artykułu.

## 2. Konstruktivism społeczny

Konstruktivism społeczny jest poglądem kształtowanym przez wielu psychologów poznawczych, m.in. Jean Piaget, Jerome Bruner, George Kelly, Lew Wygocky. Trudno byłoby w tej pracy poddać gruntownej analizie ich poglądy. Autor dokona zestawienia najważniejszych elementów konstruktivismu społecznego (na podstawie Williams, Burden 1997), a następnie wskaże na ważniejsze konsekwencje dla dydaktyki.

- 1) Umysł ludzki przyjmuje aktywną postawę wobec świata doświadczanego i konstruuje wiedzę o nim. Tym, co go pobudza do działania, jest dążenie do harmonii między wiedzą nabytą a nowymi informacjami, które modyfikują wiedzę istniejącą w umyśle. Sterują tym 2 procesy – asymilacji i przystosowania. Nowe informacje są modyfikowane, aby mogły pasować do istniejącej wiedzy, a ta jest przystosowywana do zmieniających się doświadczeń.
- 2) Rozwój umysłu przebiega etapowo – od fazy, kiedy najważniejsze są konkretne działania, manipulacja przedmiotami, poprzez fazę, kiedy manipulacja przybiera świadome formy, aż po etap na którym człowiek formułuje prawa dotyczące świata.
- 3) Wiedza o świecie ma charakter wielowymiarowy; składają się na nią, oprócz faktów, emocje i relacje społeczne.
- 4) Konstruowana przez każdego człowieka wiedza jest modyfikowana w relacjach społecznych. Szczególne znaczenie ma mediator – osoba ważna dla uczącego się (nauczyciel, rodzic lub kolega), który mając większą wiedzę na dany temat motywuje uczącego się do zdobywania informacji.
- 5) Mediator powinien dawać uczącemu się zadania, które znajdują się w strefie najbliższego rozwoju (Zone of Proximal Development) czyli są nieznacznie powyżej obecnej wiedzy i umiejętności ucznia.
- 6) Nie tylko nauka, ale i proces oceniania ma charakter dynamiczny. Polega on na takim poprowadzeniu dialogu, które pozwoli nauczycielowi poznać obecny poziom wiedzy i umiejętności ucznia oraz na wskazaniu sposobów poprawy obecnego stanu.
- 7) Wszystkie elementy procesu dydaktycznego są współzależne. Nie tylko uczeń (Learner) i nauczyciel (Teacher) wchodzi we wspólne oddziaływanie, ale

również i zadania (Task) stawiane przez nauczyciela. Nauczyciel modyfikuje zadania i treści nauczania podporządkowując je swojej osobowości i systemowi wartości. Uczeń modyfikuje zadania, dostosowując je do swojej wiedzy. Ten trójkąt współzależności podlega także wpływowi ze strony otoczenia (Contexts): zaufanie uczniów i nauczycieli, sala lekcyjna, etos szkolny, sytuacja polityczna itd. Poniższy wykres (za Williams, Burden 1997) pokazuje złożoność tych interakcji.



Społeczny konstruktywizm jest poglądem w psychologii poznania i jako taki ma wyjaśniać fenomen uczenia się, nie jest więc metodą w ścisłym znaczeniu. Dostarcza natomiast podstaw do formułowania ogólnych zaleceń dydaktycznych (Williams, Burden 1997):

- a) Skoro postawa aktywna względem wiedzy jest naturalna, nauczyciele powinni motywować uczniów do podejmowania wysiłku aktywnego kreowania swojej wiedzy, zamiast tłumić aktywność przez zmuszanie do wykuwania regułek na pamięć.
- b) Lekcja powinna stać się polem dyskusji, w której samodzielnie wytworzona wiedza jest konfrontowana z wiedzą innych uczestników lekcji, w tym nauczyciela. Nauczyciel musi wytworzyć atmosferę sprzyjającą dyskusji.
- c) Zadania powinny być tak formułowane, żeby pobudzały do uczestnictwa – powinny odpowiadać potrzebom ucznia i rozwijać jego naturalne zainteresowania. Wszystkie sprawności językowe, jak też gramatyka, mogą być ćwiczone w różnych kontekstach. Słownictwo natomiast, jeśli jest wymuszane np. testem, bardzo szybko zostaje zapominane.

- d) Zadania powinny również być dostosowane do obecnego etapu rozwoju umysłowego ucznia, tj. tak by nie były za trudne (od dziecka 8-letniego nie można wymagać konstruowania reguł gramatycznych) i nie były za łatwe (np. kolorowanie rysunków); a także do jego poziomu wiedzy i umiejętności.
- e) Teoria asymilacji i przystosowania wyjaśnia rolę błędów popełnianych przez ucznia jako etapu rozwoju umiejętności językowych. Stąd nauczyciele nie powinni piętnować ich jako czegoś złego, lecz wspólnie z uczniem je korygować wraz z rozwojem wiedzy i umiejętności.
- f) Nauczyciel powinien stworzyć optymalne warunki uczenia się, a więc m.in. stworzyć odpowiednią do tego celu atmosferę, ale również pokazać uczniom, jak samodzielnie zdobywać wiedzę, skąd czerpać informację. Uwaga ta jest szczególnie ważna w przypadku uczniów słabych i przeciętnych, dla których wiedza o tym, jak się uczyć, może stać się kamieniem milowym w nauce języka obcego.

Powyższe zalecenia nie są zasadniczo niczym nowym. Wiele punktów nawiązuje do pojęć i praktyk znanych dobrze we współczesnej dydaktyce (np. pojęcie „interlanguage” w nawiązaniu do pkt. e; autonomia w nauczaniu, nauczanie skoncentrowane na uczniu – pkt. od a do c). Wydaje się, że jest to potwierdzenie dydaktyki opartej na konstruktywizmie z uwagi na jego całościowy charakter.

W kontekście konstruktywizmu Internet wraz z jego społeczną i interaktywną naturą (Web 2.0) stanowi dobre środowisko do nauczania i uczenia się. Zajęcia wirtualne mogą stanowić wzbogacenie i udoskonalenie całego procesu dydaktycznego. Szczególnie w sytuacji, gdy liczba godzin na zajęcia w klasie jest znacznie ograniczona, jak w przypadku studiów niestacjonarnych.

### 3. Moje doświadczenia z nauczaniem komplementarnym

W książce o zastosowaniach TIK w nauczaniu języka angielskiego Dudeney i Hockly (2007) sugerują, żeby praktykę kursów internetowych rozpoczynać metodą małych kroków. Ta filozofia sprawdziła się dobrze w mojej praktyce. Początkowo wykorzystywałem platformę edukacyjną Moodle do uzupełniania moich zajęć w sali lekcyjnej dodatkowymi ćwiczeniami, pozwalającymi studentom słabszym na praktykę w innym środowisku i w dowolnym momencie. Ćwiczenia te miały charakter tradycyjny – wpisywanie, dopasowywanie, wybieranie odpowiedzi, krzyżówka itp. Niemniej jednak studenci chętnie wykonywali te zadania. Dla nich bowiem motywacją do robienia ćwiczeń przygotowanych przeze mnie było to, że zarówno ćwiczenia, jak i test końcowy przygotowywany jest przez tę samą osobę. W świetle cytowanych wyżej badań można przypuszczać, że pełna integracja z omawianym materiałem, a więc celowość podjęcia wysiłku, jak również istnienie materiałów drukowanych (towarzyszący zajęciom podręcznik) nie były bez znaczenia dla skuteczności komponentu wirtualnego. Wreszcie zastosowanie nowego medium było zapewne elementem zachęcającym do ich wykonania. W efekcie studenci uzyskali lepsze wyniki testów semestralnych.

W kontaktach ze studentami w czasie lekcji, jak i w trakcie nieformalnych rozmów, zauważyłem częstą nieumiejętność samodzielnego uczenia się w sposób efektywny. Studentom brakuje umiejętności organizowania sobie nauki i sprawnego przyswajania. Często fakt, że materiał napisany jest w języku obcym deprymuje studenta tak bardzo, że nie jest w stanie wyciągać logicznych wniosków na podstawie materiału, który ma przed sobą. Krótko rzecz ujmując, studentom brak strategii uczenia się. Poniżej przedstawiam lekcję, którą zaprojektowałem do samodzielnego wykonania. Jej celem jest zapoznanie studentów początkujących z zasadami stosowania konstrukcji „there is/are”, a jednocześnie podjęcie refleksji nad uczeniem się. Stanowi ona wstęp do szerszego projektu, którego celem jest systematyczne kształcenie strategii uczenia się. Studenci poznają zadany materiał jako wstęp do jednostki z książki *New English File Elementary*, która ćwiczy ten sam materiał gramatyczny, ale w innym kontekście sytuacyjnym – tu przedmioty, które znajdują się w torbie (słownictwo znane z wcześniejszych lekcji), w podręczniku zaś – meble i pomieszczenia w domu (nowy materiał).

Lekcja ta składa się z kilkunastu kroków, prowadzących od najbardziej podstawowych zagadnień poprzez etap formułowania reguł gramatycznych i sprawdzenia ich w ćwiczeniach, aż do etapu finalnego – opracowania krótkiej zagadki z zastosowaniem konstrukcji „there is/are”. Chodzi mianowicie o opisanie zawartości torby/plecaka jakiejś osoby, zadaniem czytelnika zaś jest odgadnięcie na tej podstawie zawodu tej osoby. Formę wykonania zadania zostawiłem studentom – możliwe opcje to: tekst, tekst i zdjęcie, film z nagraniem tekstem mówionym. Studenci są proszeni o to, żeby odpowiedzi na zagadki były umieszczane na oddzielnym forum, którego celem jest zainicjowanie dyskusji między studentami w języku nauczonym.

Konstrukcja lekcji pozwala na wracanie do ważniejszych elementów, a także zawiera podstrony z dodatkowymi wyjaśnieniami dla słabszych studentów, dzięki czemu łatwiej jest o sukces motywujący do dalszej pracy. Wiele stron ma opcje, pozwalające na wybór trudności następującego zadania (w części teoretycznej lekcji). Osoby, które już znają tę konstrukcję, mogą od razu (na wstępie lekcji, po zaprezentowaniu materiału) przejść do ćwiczeń, których zadaniem jest sprawdzenie słuszności reguł, które studenci tworzą w części teoretycznej. Ci, którzy mają problem z samodzielnym formułowaniem zasad stosowania konstrukcji, mogą przejść do planszy z pytaniami pomocniczymi. Lekcja ta oparta jest generalnie na zasadzie indukcyjnego nauczania gramatyki – zadawania pytań do zaprezentowanego materiału językowego (wybrane przykłady z korpusu języka angielskiego z kolorowymi oznaczeniami ułatwiającymi skupienie uwagi na istotnych słowach) i oczekiwaniu od studenta wydedukowania odpowiedzi.

Ponieważ lekcja jest przeznaczona dla studentów początkujących, wszystkie polecenia i pytania są w dwóch językach – po polsku i po angielsku. Także forum poświęcone trudnościom związanych z przyswojeniem tej lekcji jest także po polsku, ponieważ inaczej byłoby to znacznym ograniczeniem dyskusji na temat strategii uczenia się.

Lekcja ta jest pierwszą, która postawiła studentów w nowej roli, dlatego studenci zgłaszali wiele problemów związanych z niezajomością słownictwa, trudno-

ściami przy wyszukiwaniu prawidłowości zachodzących w obcym języku. Dla mnie także było to nowe doświadczenie i niejednokrotnie musiałem dawać dodatkowe wyjaśnienia. Celem tej lekcji, z punktu widzenia nauczyciela, było sprawdzenie, czy podobne zadania są wykonalne, celowe i czy sprawdzają się w praktyce akademickiej. Reakcje studentów zachęcają do dalszej pracy.

W perspektywie należałoby przeprowadzić serię zadań aktywizujących i jednocześnie uczących technik przyswajania wiedzy i dopiero wtedy poddać ocenie ich skuteczność, jak i atrakcyjność.

## Bibliografia

- Davies G. (red.), *Information and Communications Technology for Language Teachers (ICT4LT)*, Thames Valley University, Slough 2008, [Online], dostępne na: <http://www.ict4lt.org/> (03.08.2008).
- Dudenev G., Hockly N., *How to Teach English with Technology*, Longman, London 2007.
- Garrison D.R., Kanuka H., *Blended Learning: Uncovering its transformative potential in higher education*, "Internet and Higher Education" 2004, nr 7, s. 95-105.
- Kossakowska-Pisarek S., *Narzędzia Web 2.0 w nauczaniu komplementarnym – możliwości i zagrożenia*, [w:] *Materiały konferencyjne VIII Konferencja Uniwersytet Wirtualny VU'08*, Politechnika Warszawska, 18-20 czerwca 2008.
- Krajka, J., *English Language Teaching in the Internet Assisted Environment*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2007.
- Lamping A., *Blended Language Learning: A report by Alwena Lamping, Academic Director: Get Talking*, 2004, [Online], dostępne na: [http://www.bbc.co.uk/languages/tutors/blended\\_learning/](http://www.bbc.co.uk/languages/tutors/blended_learning/) (3.08.2008).
- Olapiriyakul K., Scher J.M., *A guide to establishing hybrid learning courses: Employing information technology to create a new learning experience, and a case study*, "Internet and Higher Education" 2006, nr 9, s. 287-301.
- Rzeźnik M., *Język angielski na studiach internetowych Polsko-Japońskiej Wyższej Szkoły Technik Komputerowych*, [w:] Mischke J. (red.), *Akademia on-line*, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, Łódź 2005, s. 183-190.
- Stracke E., *A road to understanding: A qualitative study into why learners drop out of a blended learning (BLL) environment*, "ReCALL" 2007, 19 (1), s. 57-78.
- Wajs E., *Blended-learning w praktyce szkolnej*, [w:] *Materiały konferencyjne VIII Konferencja Uniwersytet Wirtualny VU'08*, Politechnika Warszawska, 18-20 czerwca 2008.
- Wheeler S., *All changing: the social web and the future of higher education (a tale of two keynotes)*, [w:] *Materiały konferencyjne VIII Konferencja Uniwersytet Wirtualny VU'08*, Politechnika Warszawska, 18-20 czerwca 2008.
- Williams M., Burden R.L., *Psychology for Language Teachers*, Cambridge University Press, Cambridge 1997.



Zieliński W., *Co hamuje rozwój e-nauczania w Polsce?*, [w:] Mischke J. (red.), *Akademia on-line*, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, Łódź 2005, s. 65-76.

Żylińska M., *Postkomunikatywna dydaktyka języków obcych w dobie technologii informacyjnych. Teoria i praktyka*, Wyd. Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2007.

### **Abstract**

The text describes the peculiarity of teaching extramural students at Polish universities with the connection to notions of traditional teaching combined with new, alternative methods, including the Internet. Written from the perspective of a foreign language teacher, the text presents the author's experiences connected with teaching.

**Keywords:** Studies, blended learning, constructivist approach, Internet, foreign languages



*Katarzyna Gramsz*  
Instytut Lingwistyki Stosowanej  
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

## **Przykłady dobrych praktyk dydaktycznych w procesie rozwijania różnych sprawności językowych u studentów kierunków neofilologicznych z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych**

### **1. Wstęp**

Obecnie coraz więcej wykładowców wykorzystuje nowoczesne narzędzia technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesie dydaktycznym udostępniając studentom materiały na platformie e-learningowej, komunikując się poprzez fora poza salą wykładową, czy też wykorzystuje nowoczesne technologie w celu rozwijania różnych sprawności językowych. Zastosowanie nowoczesnych technologii, w szczególności technologii Web 2.0 (zaawansowanych technologicznie usług sieciowych, dzięki którym ludzie masowo współpracują, dzielą się danymi, informacją i wiedzą online) w procesie nauczania powoduje więc nie tylko wzbogacenie istniejących dotychczas form kształcenia, dostarczając np. autentycznych materiałów do nauki języka obcego, ale również, lub może przede wszystkim, stwarzając nowe formy interakcji oraz możliwość aktywnego uczestniczenia studentów w tworzeniu wiedzy i zasobów edukacyjnych.

Celem niniejszego referatu jest przedstawienie przykładów wykorzystywania przez wykładowców kierunków neofilologicznych wybranych narzędzi internetowych umożliwiających rozwijanie różnych sprawności językowych. Przedstawione zostaną również propozycje scenariuszy lekcji wykorzystujących wymienione narzędzia.

### **2. Strony internetowe jako kompleksowe środowisko dydaktyczne**

Strony internetowe stwarzają właściwie nieograniczone możliwości pozyskiwania materiałów wspierających rozwijanie różnych sprawności językowych na różnym poziomie zaawansowania. Istnieją specjalistyczne zbiory dla nauczycieli i studentów

uporządkowane tematycznie oraz materiały i pomoce dla uczących się. W Internecie lektor i student znajdzie multimedialne informacje z różnych stron świata i wszystkich dziedzin (np. portale stacji telewizyjnych i radiowych). Wiadomości pozyskiwane z portali stacji radiowych i telewizyjnych zbudowane są w sposób poprawny, wyraźna jest wymowa, tempo oraz intonacja wypowiedzi. Ważną zaletą dydaktyczną jest ich atrakcyjność czyli równoczesne pobudzenie wzroku i słuchu, autentyczność i aktualność. Sekwencja audio lub wideo odtwarza na tradycyjnych zajęciach rzeczywistość i autentyczną sytuację, postacie i obiekty opisane są w języku obcym i wzbogacone o autentyczne wartości interkulturowej. Dla wielu uczących się jest to często jedyna możliwość przeżycia „na żywo” sytuacji obcojęzycznej i komunikowania się w nauczanym języku. Przy informacjach występujących w Internecie pojawiają się ponadto liczby, symbole, fotografie obiektów lub inne charakterystyczne elementy, co doskonale ułatwia zrozumienie treści.

Wykładowcy już dość powszechnie wykorzystują strony internetowe nie tylko do rozwijania różnych sprawności językowych, lecz również do pobudzania pracy twórczej studentów/uczniów. Na studiach filologicznych nauczyciele realizują wraz ze studentami w ramach praktycznej nauki języka obcego różnego rodzaju projekty wykorzystujące zasoby internetowe. Przykładem jest np. projekt polegający na zbieraniu przez studentów słownictwa związanego z historią Polski lub słownictwa, które jest przydatne, kiedy mówi się o Polsce współczesnej. Studenci w parach lub grupach wyszukują w Internecie artykuły oraz słownictwo związane z Polską. Pierwszy etap projektu wykonywany jest w domu. Na lekcjach omawiane są wyniki pracy w grupach. Na podstawie przeczytanych w Internecie artykułów studenci dyskutują ponadto podczas zajęć na temat obrazu Polski w prasie obcojęzycznej wykorzystując aktywnie nowo poznane słownictwo. Wykładowcy podkreślają, że projekty tego rodzaju stanowią doskonały bodziec do dyskusji oraz szansę wykorzystywania w prowadzonych przez studentów dyskusjach nowo poznanego słownictwa. Studenci wskazują ponadto na fakt, iż prowadzone podczas zajęć rozmowy są ciekawsze, gdyż każdy student zdobył inne informacje na diskutowany temat oraz prezentuje inne, często nieznanne pozostałym słownictwo. Studenci podkreślają również, iż łatwiej jest podejmować dyskusje po zdobyciu informacji na dany temat, a przede wszystkim po poznaniu słownictwa dotyczącego danej tematyki.

### **3. Możliwości wykorzystania technologii Web 2.0 w procesie rozwijania różnych sprawności językowych**

Technologie i aplikacje Web 2.0 umożliwiają nową jakość interakcji pozwalając użytkownikom Internetu na łatwe tworzenie własnej treści, interaktywność, wzajemną wymianę informacji i współdzielenie się wiedzą, tworzenie własnych sieci kontaktów. Narzędziami stworzonymi w technologii Web 2.0 są między innymi: serwisy społecznościowe, blogi, serwisy zawierające zdjęcia, pliki audio i wideo, internetowe interaktywne stacje radiowe, serwisy umożliwiające współdzielenie się ulubionymi zakładkami.

### **3.1. Potencjał dydaktyczny serwisów społeczności internetowych oraz wirtualnych światów**

Pierwszą omówioną przeze mnie grupą usług stanowią serwisy społeczności internetowych. Serwisy społecznościowe wspomagają gromadzenie i poznawanie się osób o podobnych zainteresowaniach, które chcą dalej rozwijać się oraz dzielić swoimi doświadczeniami. Istotnymi elementami takich serwisów są narzędzia do prezentacji swojej osoby, tworzenia grup tematycznych oraz interakcji pomiędzy członkami danej społeczności zarówno w formie komunikacji synchronicznej, jak i asynchronicznej. Uczestnictwo w serwisach społecznościowych daje uczącym się możliwość rozwoju kompetencji komunikacyjnej nie tylko podczas zajęć, lecz również w domu. Komunikacja pomiędzy uczestnikami serwisów społecznościowych jest ponadto naturalną sytuacją komunikacyjną z rodzimymi użytkownikami języka. Dodatkowo udział w serwisach społeczności profesjonalnych umożliwia osobom o zbieżnych zainteresowaniach dyskusję na tematy ich interesujące, rozwijanie swoich zainteresowań, jak również daje możliwość uzyskania fachowej odpowiedzi na nurtujące pytania.

### **3.2. Potencjał dydaktyczny serwisów współdzielenia i wymiany plików**

Kolejną z opisywanych grup nowoczesnych narzędzi dydaktycznych stanowią serwisy współdzielenia i wymiany plików. Zakres zastosowania w edukacji serwisów umożliwiających dzielenie się oraz wyszukiwanie i prezentację określonego rodzaju zasobów, a przede wszystkim wykorzystywania ich do rozwijania różnych sprawności językowych, jest bardzo szeroki i to na wszystkich polach eksploatacji serwisów: podcastingu, vidcastingu, współdzielenia wideo, fotografii.

Poniżej przedstawione zostaną możliwości wykorzystania serwisów: podcastingu, vidcastingu, współdzielenia wideo, jak również fotografii w celu rozwijania wszystkich sprawności językowych.

#### **3.2.1. Rola serwisów podcastingu w procesie rozwijania sprawności językowych**

Podcasting to nie tylko dystrybucja przez Internet plików audio lub wideo zawierających np. programy radiowe, teledyski wideo, ale również możliwość tworzenia własnych audycji i ich dystrybucję przez Internet. Treścią podcastów może być wszystko, co da się przedstawiać za pomocą pliku audio lub wideo: zarejestrowany wykład, lekcja języka obcego, prezentacja lekcyjna. Podcasting to technologia, która umożliwi nauczycielom tworzenie podcastów na potrzeby codziennych lekcji, wykładów dla uczniów/studentów i publikowanie ich w sieci. Uczący się w podobny sposób mogą tworzyć i publikować treści i dostarczać je swoim nauczycielom i innym uczącym się.

Na poziomie średnio zaawansowanym lub zaawansowanym jedną z najprostszych możliwości wykorzystania podcastów do rozwijania np. sprawności mówienia stanowi:

- podsumowanie przez studenta/ucznia najważniejszych informacji przekazanych w podcasie,

- przedstawienie w formie np. plakatu najważniejszych przekazanych w audycji informacji oraz wyjaśnienie ważniejszych lub nowych pojęcia z kontekstu,
- zajęcie stanowiska wobec postawionej w podcasie tezy czy ustosunkowanie się do przedstawionego problemu.

Kolejną możliwością wykorzystania podcastingu jest zaproponowanie uczącym się przygotowania audycji „przez nich dla nich”, w których będą mogli podjąć dyskusję dotyczącą ważnych dla nich tematów. Konieczne jest przy tym jednakże ustalenie z uczącymi się zasad działania oraz wyznaczenie osoby odpowiedzialnej za treść i formę audycji.

Wykładowcy wskazują, że zarówno proces tworzenia podcastów, jak i sam produkt zwiększa zaangażowanie studenta podczas zajęć. Zadaniem podcastów stanowi dostarczenie informacji na wybrany przez studentów temat. Zdaniem wykładowców wykorzystujących podcasting w procesie dydaktycznych Podcast postrzegany jest przez studentów jako efektywna kombinacja samodzielnego zdobywania wiedzy na dany temat oraz zrozumienia omawianego materiału a jednocześnie sprawia studentom radość z tworzenia.

Następnym obszarem stosowania podcastów w nauczaniu jest wykorzystanie podcastów do nagrywania kwestii, które potem będą odsłuchiwane przez uczniów w domu – uczniowie mogą też nagrywać swoje podcasty ćwicząc w ten sposób umiejętność przemawiania, jasnego formułowania i wypowiadania myśli. Podcasty mogą więc w ten sposób przygotowywać uczniów do publicznych wystąpień na żywo w sytuacji, gdy uczeń nie czuje się jeszcze komfortowo stojąc twarzą w twarz z publicznością.

Inną możliwością wykorzystania podcastingu w procesie rozwijania sprawności mówienia poza zajęciami w sali dydaktycznej jest zaproponowanie uczącym się utworzenia podcastu tematycznego jako zadania domowego. W grupach liczących często po 20 osób, gdzie bardzo trudno jest wykładowcy znaleźć czas na gruntowne sprawdzenie wiedzy wszystkich uczących się, podcasty mogą znaleźć zastosowanie. Uczniowie, przygotowując podcast, będą musieli włożyć dużo więcej wysiłku i zaangażowania niż gdyby przygotowywali się do tradycyjnej wypowiedzi ustnej. Po wysłuchaniu wszystkich nadesłanych podcastów wykładowca może na zajęciach przedyskutować z uczniami/studentami popełnione błędy, jak i przedstawić uwagi dotyczące nadesłanych prac.

### **3.2.2. Możliwości wykorzystania vidcastingu i filmów w procesie rozwijania sprawności językowych**

Vidcasting (video podcast, vodcast) to odpowiednik podcastów dla nagrań wideo. Usługa określana jest również jako wideo na żądanie, technologia transmisji plików wideo przez Internet. Vidcasty mogą wspierać realizację tradycyjnych zajęć poprzez audiowizualną demonstrację. Dzięki rozwojowi technologii cyfrowych wykorzystanie vidcastu czy filmu jako narzędzia edukacji staje się zjawiskiem powszechnym. Przyczynia się do tego również popularność YouTube, uświadamiając edukatorom, jakie

formy przekazu najchętniej akceptują dziś osoby uczące się. Coś, co można chyba już określić mianem „edukacji wizualnej”, staje się powoli jednym z ważniejszych trendów w nauczaniu. Coraz częściej pojawiają się ciekawe propozycje edukacyjne, które świetnie uzupełniają szkolną edukację. Entuzjazm dla wykorzystania filmów w nauczaniu jest wyraźnie widoczny w środowisku oświatowym w krajach zachodnich. W wielu krajach studenci uczą się realizować metodą projektową filmy edukacyjne. Również w Polsce wykładowcy często wykorzystują filmy na zajęciach dydaktycznych. Filmy to wartościowe i innowacyjne narzędzie edukacji, które można wprowadzić na zajęciach na dowolnym etapie nauczania, uatrakcyjniając zajęcia i zachęcając uczących się do odkrywania nowych zagadnień za pomocą metod multimedialnych. Odpowiednie zadania i ćwiczenia ustne i pisemne – w zależności od strategii nauczania – należy postawić przed lub po prezentacji tematu i w odniesieniu do zauważonych trudności ze zrozumieniem podawanego materiału. W zależności od poziomu zaawansowania wykładowca może np. polecić studentom powtarzanie, odtwarzanie wątków wypowiedzi lub wypowiadanie własnych opinii i wyrażanie przypuszczeń odnośnie do zaprezentowanego materiału. W fazie utrwalania i kolejnego przesłuchiwania można polecić studentom zanotowanie nowo poznanych zwrotów i wyrażen językowych oraz powtórzenie całości wysłuchanego materiału lub zrelacjonowanie wysłuchanej informacji. Kontynuacją tego ćwiczenia lub zadaniem domowym może być wyszukanie w Internecie podobnych materiałów, napisanie relacji, sprawozdania itp.

Istotną zaletą materiałów telewizyjnych i video jest ich wizualna atrakcyjność czyli równoczesne pobudzenie wzroku i słuchu (oddziaływanie na zmysł widzenia i słyszenia). Obraz (fotografia) lub sekwencja filmowa odtwarza w tradycyjnej klasie rzeczywistość i autentyczną sytuację, postacie i obiekty opisane są w języku obcym i wzbogacone o autentyczne wartości interkulturowe. Dla większości uczących się jest to często jedyna możliwość przeżycia „na żywo” sytuacji obcojęzycznej i komunikowania się w nauczonym języku.

Przykładem wykorzystywania materiałów telewizyjnych na zajęciach z praktycznej znajomości języka są wiadomości i dzienniki telewizyjne, które mają ogromne znaczenie dydaktyczne w procesie nauczania. Mają one czytelną co do treści formułę (informacje polityczne i gospodarcze z kraju lub zagranicy, katastrofy, kultura, pogoda, sport) oraz wyraźny układ logiczny i gramatyczny. Wykładowcy często polecają studentom w formie np. pracy domowej wysłuchanie lub obejrzenie aktualnych wiadomości. Często również dzienniki czy wiadomości telewizyjne stanowią część składową zajęć. Wykładowcy podkreślają, że dzięki wiadomościom telewizyjnym studenta można w bardzo krótkim czasie przygotować do rozpoznawania struktur gramatycznych i rozumienia najważniejszych treści, a co za tym idzie, wyrobić przyzwyczajenie do samodzielnego słuchania poza zajęciami. Student jest silnie zmotywowany do wyrażenia opinii na aktualny temat. Ponadto dzienniki czy wiadomości telewizyjne stanowią istotną pomoc w poznawaniu krajów, regionów, ich kultury oraz rozwijaniu kompetencji interkulturowej. Na wyższym poziomie zaawansowania wiadomości telewizyjne wykorzystywane są przez wykładowców do ćwiczeń z tłumaczenia konsekwentnego czy symultanicznego.

Do wspomagania realizacji zajęć, pobudzania interakcji w grupie uczących się mogą być również wykorzystane serwisy współdzielenia fotografii. Przykładem może być tutaj budowa wspólnego zbioru fotografii do jakiegoś bloku tematycznego, co z kolei może stanowić podstawę dyskusji nad zebranymi fotografiami. Dodatkowo serwisy współdzielenia fotografii (takie, jak np. Flickr) umożliwiają zaznaczanie i komentowanie fragmentów zdjęć, co jest bardzo przydatną cechą w realizacji zajęć z języków obcych.

### 3.2.3 Potencjał dydaktyczny narzędzia technologii Web 2.0 (Bloga)

Kolejnym z opisywanych narzędzi Web 2.0 stanowi Blog, który może mieć równie szerokie zastosowanie edukacyjne jak mechanizm wiki. Dając możliwość publikowania tekstu, prezentacji zdjęć, filmów a także podcastów i wideocastów, w prosty i szybki sposób otwiera drogę dla nauczycieli do wykorzystania w multimedialnym prezentowaniu własnych zagadnień, bloków tematycznych (pobudzając przy tym różnego rodzaju zmysły), a uczącym się daje możliwość prezentacji własnych myśli czy zainteresowań przy wykorzystaniu nowoczesnych narzędzi internetowych, jak również stanowi bodziec do dyskusji i interakcji. Blog może być jednocześnie współtworzony przez wielu autorów (z grup nauczycieli, studentów, kół zainteresowań itp.). Wykładowcy podkreślają, że blogi (również poprzez umożliwienie prowadzenia dyskusji anonimowej) pobudzają studentów do większej aktywności oraz inspirują ciekawe działania edukacyjne w zagadnieniach trudnych do omówienia czy realizacji na normalnych zajęciach. Blogi nieodłącznie związane z mechanizmami wyszukiwania, współpracy, komentarzy, rankingów artykułów powiązane bywają z podcastem (autor bloga nie pisze, lecz nagrywa swoje wypowiedzi). Wykładowcy coraz częściej starają się włączyć usługi blogowania do procesu dydaktycznego. Podkreślają oni, iż blogi mogą mieć wiele zastosowań w procesie nauki języka obcego. I tak np. wykładowca może wykorzystywać blog do pracy z grupą studentów w celu przekazywania informacji zwrotnej z analizy prac i zadań. Ponadto istnieje możliwość zastosowania mechanizmu blogowania dla zwiększenia interakcji i aktywności studentów. Posiłkując się blogiem można zobligować studentów do komentowania wpisów, a także prowadzenia rozbudowanej dyskusji na tematy sygnalizowane w blogu. Dzięki zastosowaniu mechanizmu bloga można więc znakomicie rozwijać u studentów sprawność pisania. Wykładowcy zwracają uwagę na fakt, że studenci o wiele częściej i chętniej piszą w formie bloga niż ma to miejsce w formie tradycyjnego pisanie wypracowania.

## 4. Rozwijanie sprawności językowych z wykorzystaniem platformy e-learningowej

Nauczanie wykorzystujące platformę e-learningową polega nie na przekazywaniu wiedzy, lecz na wspieraniu uczących się w rozwijaniu ich sprawności językowych. Wykorzystując platformę e-learningową umożliwiamy studentom spotkanie z autentycznym językiem i kulturą innego kraju, oglądanie wideoklipów, doskonalenie



sprawności komunikacyjnych, wspólne tworzenie tekstów, dyskutowanie i kontrolowanie postępów swojej pracy. Jedną z najbardziej popularnych obecnie platform e-learningowych – Moodle – pozwala na przygotowanie zadań wspierających zarówno produkcję ustną, jak i pisemną. Moodle zawiera opcje wspierające pracę grupową i pracę w parach, nie ma tu natomiast zintegrowanego narzędzia umożliwiającego komunikację ustną w czasie rzeczywistym. Jeżeli wykładowcy zależy na umieszczeniu autentycznej interakcji ustnej w ofercie danej platformy, istnieje możliwość stworzenia zadania przeznaczonego do realizacji z wykorzystaniem zewnętrznego komunikatora (np. Skype).

Wykładowcy bardzo często wykorzystują platformę e-learningową w celu realizacji projektów, będących formą pracy przygotowywaną wspólnie przez nauczyciela i uczniów, w wyniku której powstaje konkretny produkt. Projekty umożliwiają poznanie, doświadczenie i stworzenie czegoś nowego i wykorzystanie języka w funkcji komunikacyjnej.

Obecnie na uczelniach wyższych coraz więcej wykładowców wykorzystuje platformy e-learningowe do przeprowadzania projektów z uczelniami w innych krajach. Jest to jednocześnie forma aktywności umożliwiająca komunikację z rodzimymi użytkownikami języka, jak również zapewnia autentyczność interakcji ustnej. Podczas takiego projektu studenci dwóch różnych uczelni (w tym jednej zagranicznej) współpracują ze sobą przez kilka tygodni wykorzystując różne narzędzia technologii informacyjno-komunikacyjnej. Po pierwszym, wstępnym etapie wzajemnego poznania się, następuje drugi etap: polegający na podjęciu dyskusji na tematy dotyczące edukacji albo kultury, czy historii obu krajów. Celem takiego projektu jest lepsze poznanie kultury danego kraju, budowanie wzajemnego zrozumienia się. Dodatkową korzyścią płynącą z tego rodzaju współpracy jest kształtowanie postawy autonomicznej studentów. Studenci mogą dokonywać wolnego wyboru tematu ich projektu, samodzielnie dobierają materiały, uczą się więc odpowiedniego doboru i selekcji materiałów oraz krytycznej ich oceny. Ponadto wymiana doświadczeń, negocjowanie znaczeń przy omawianiu danego tematu nadają interakcji nową jakość, która z kolei prowadzi do tworzenia nowych struktur wiedzy u uczących się. Studenci poznają więc nie tylko podstawowe narzędzia pracy nauczyciela: uczą się, jak zakładać grupy dyskusyjne, uczą się nimi zarządzać, uczą się również takich prostych narzędzi, jak Internet Classroom Assistant (miniplatformy nauczania na odległość). Praca w takim projekcie jest dla studentów naturalną sytuacją komunikacyjną, osoby z którymi prowadzone są dyskusje nie są wymyślone, lecz są autentyczne. Wzrasta przez to motywacja uczących się do podejmowania dyskusji. Ponadto ta forma pracy jest dla uczących się bardziej atrakcyjna, gdyż interakcja odbywa się w różnorodny sposób. Studenci komunikują się ze sobą zarówno w formie pisemnej (wymieniają się e-mailami i przesyłają sobie krótkie prezentacje własnej osoby), jak również ustnie, za pomocą narzędzi umożliwiających komunikację głosową (Skype). Studenci podzieleni są na grupy 5-6-osobowe po każdej stronie, czyli 5 Polaków i 5 studentów zagranicznych. Każda grupa zakłada listy dyskusyjne np. na yahoo groups, dla każdego z tych teamów, a następnie studenci przedstawiają się w obrębie swojej grupy. Każda grupa

pracuje niezależnie. Projekt podzielony jest na trzy etapy, pierwszy etap to etap mailowy, studenci wymieniają się e-mailami, każdy robi swoją stronę osobistą ze zdjęciem i z krótką informacją o sobie. Podczas drugiego etapu studenci podejmują dyskusję na tematy dotyczące edukacji albo kultury czy historii obu krajów. Celem projektu jest lepsze poznanie się. Ważne jest przy tym, aby studenci wymyślali tematy sami, ponieważ chodzi tu właśnie o to, żeby to była ich oddolna inicjatywa, nauczyciel oczywiście ma rezerwową listę tematów na wypadek, gdyby jakaś grupa nie wymyśliła niczego. Studenci komunikują się samodzielnie w obrębie swojej grupy, dzielą zadania między sobą, a następnie grupowo lub indywidualnie zbierają materiały na dany temat, a także zdjęcia, linki do ciekawych stron. Trzeci etap jest połączeniem pierwszego i drugiego etapu i polega na publikacji przygotowanych materiałów w postaci strony internetowej. Poprzez udział w międzynarodowych projektach studenci uczą się samodzielnie nawiązywać kontakty ze studentami innych uczelni, wykorzystują swoje kompetencje językowe w autentycznych sytuacjach, bez pośrednictwa wykładowcy, przejmują odpowiedzialność za wyniki pracy, uczą się planować i organizować pracę własną oraz pracę w grupie, jak i wzajemnie oceniać wyniki własnej pracy. Mając do dyspozycji szeroki wachlarz narzędzi do komunikacji i wymiany informacji studenci rozwijają sprawność mówienia z rodzimymi użytkownikami języka wykonując autentyczne działania językowe, a nie tylko odgrywając role podczas zajęć. Ponadto dzięki nowoczesnym narzędziom technologii informacyjno-komunikacyjnej studenci mogą samodzielnie pogłębiać wiedzę z dziedziny ich interesującej, samodzielnie nawiązywać kontakty bądź z innymi studentami, bądź z ekspertami z dziedziny ich interesującej.

## 5. Systemy dialogowe wspierające rozwijanie sprawności mówienia

Kolejnym narzędziem umożliwiającym rozwijanie sprawności mówienia jest zastosowanie chatu. Niekwestionowanym plusem komunikacji w formie synchronicznej jest zainteresowanie uczniów, wykorzystanie żywego języka i towarzysząca mu spontaniczność. Wielu nauczycieli stosuje narzędzie chatu prowadząc dialog z uczącymi się z innych krajów. Po zakończeniu takiej rozmowy uczący się dyskutują na temat ich wrażeń, omówionych tematów, jak również problemów zaistniałych podczas chatu. Udana komunikacja daje studentom przeświadczenie o przydatności nauki. Daje poczucie wartości nabytych umiejętności, satysfakcję ze zdobytych już kompetencji językowych. Nieudana komunikacja może stać się pretekstem do postanowienia „muszę się jednak uczyć słówek, aby móc porozmawiać”.

Chat stosowany jest również przez wykładowców na poziomie zaawansowanym, np.: w ramach zajęć z praktycznej znajomości języka obcego. Nauczyciele podkreślają, że często wykorzystują narzędzie chatu chcąc zapewnić swobodę wypowiedzi i jej atrakcyjność, ponieważ same medium jest dla studentów bardzo atrakcyjne. Ponadto narzędzie chatu jest, zdaniem nauczycieli, przydatne podczas omawiania tematów, które z jakiegoś względu są kontrowersyjne, np. kwestie wyznaniowe, stosunek do mniejszości seksualnych. Nauczyciele są zdania, że przeprowadzając dyskusje

w formie chatu łatwiej jest zapewnić otwartość dyskusji anonimowej. Studenci działają anonimowo, ponieważ logują się pod wymyślonym doraźnym nickiem a następnie w czasie rzeczywistym za pomocą klawiatury dyskutują na dany temat. Przed przeprowadzeniem dyskusji w formie chatu miejsce ma wprowadzenie do tematu, zebranie słownictwa z danego zakresu tematycznego. Wykładowcy podkreślają, że konieczne jest także postawienie tez, które zostaną poddane pod dyskusję. Ponadto narzędzie chatu udostępnia wykładowcy protokół z przeprowadzonych dyskusji, który jest kopalnią informacji na tematy błędów, jakie popełniają studenci. Takie protokoły mogą być wykorzystane przez nauczycieli do analizy. Nauczyciele podkreślają, że chat stanowi swego rodzaju przygotowanie właściwej interakcji pomiędzy studentami.

#### 4. Podsumowanie

Celem niniejszej publikacji było przedstawienie możliwości, jakie stwarzają technologie informacyjno-komunikacyjne dla studentów i nauczycieli kierunków neofilologicznych oraz w jaki sposób mogą być one wykorzystywane w procesie kształcenia, w oparciu o wywiady przeprowadzone z wykładowcami kierunków neofilologicznych posiadającymi wieloletnie doświadczenie w zakresie stosowania TIK w kształceniu. Wykładowcy podkreślają, że w zakresie kształcenia studentów kierunków neofilologicznych komputer będzie przydatny np. w ćwiczeniach, tam gdzie jest możliwe zindywidualizowane podejście do uczącego, zindywidualizowana ocena jego osiągnięć, gdzie może występować pewna asymetryczność w samym procesie nauczania, gdzie istotne są względy ekonomiczne. Uwzględniając jednak specyfikę nauczania języków obcych e-learning nie będzie mógł zastąpić tradycyjnego procesu kształcenia. W procesie akwizycji języka nic nie zastąpi nauczyciela. Kontakt z nauczycielem oraz innymi studentami musi zostać zachowany, ponieważ stanowi on czynnik motywujący, gdyż grupy zrywają się ze sobą, tworzy się pewna społeczność. Trudno by sobie wyobrazić np. zajęcia z tłumaczenia konsekwentnego przez Internet, natomiast rozwijanie sprawności takich, jak słuchanie czy czytanie może z powodzeniem odbywać się przy wykorzystaniu Internetu.

W kształceniu na poziomie szkolnictwa wyższego konieczne jest jednak praktykowanie nowych form prowadzenia zajęć i oceny postępów, które umożliwią przyszłym nauczycielom realizację takich zadań dydaktycznych, jak autonomia ucznia oraz przygotują ich do funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym oraz efektywnego wykorzystywania możliwości, jakie stwarzają TIK w nauczaniu języków obcych.

Kształcenie wykorzystujące nowe technologie może pomóc wyższym uczelniom w lepszym dostosowaniu oferty edukacyjnej do istniejących potrzeb. Dzięki możliwościom oferowanym przez tę formę kształcenia uczelnie będą dysponowały różnymi, uzupełniającymi się metodami i narzędziami edukacyjnymi wykorzystywanymi na studiach dziennych, wieczorowych i podyplomowych. TIK raczej nie zastąpi nauczania w tradycyjnych klasach i salach wykładowych, pozwolą jednak nauczycielom i studentom lepiej przystosować się do zasad funkcjonowania współczesnego

świata, w którym trendem staje się przechodzenie z tradycyjnych form przekazu wiedzy na aktywne uczestniczenie studentów w tworzeniu wiedzy i zasobów edukacyjnych.

## Bibliografia

Dąbrowski M., *E-learning 2.0 – przegląd technologii i praktycznych wdrożeń*, „E-mentor” 2008, nr 1, [http://www.e-mentor.edu.pl/artukul\\_v2.php?numer=23&id=510](http://www.e-mentor.edu.pl/artukul_v2.php?numer=23&id=510) (07.03.2010).

Hojnacki L., *Pokolenie m-learningu – nowe wyzwanie dla szkoły*, „E-mentor” 2006, nr 1 (13), <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul.php?numer=13&id=239> (07.03.2010).

Kirchhoff P., *Blended Learning im Fachfremdsprachenunterricht*, Langenscheidt 2008.

Rösler D., *E-Learning Fremdsprachen. Eine kritische Einführung*, Stauffenburg 2007.

## Abstract

At present more and more lecturers use the modern information technology and communication tools in the didactic process making materials from e-learning platform available to students, communicating with them outside the classroom using forums or using the modern technologies in order to develop various language skills. The use of modern technologies, particularly Web 2.0 (technologically advanced networking services, thanks to which people widely cooperate, share data, information and knowledge online) in the didactic process results not only in enriching the existing forms of teaching, providing for instance authentic materials to teach foreign languages but also or even above all creating new forms of interaction and the possibility of students' active participation in creating knowledge and educational resources.

**Keywords:** e-learning platform, Internet, Internet resources, interaction, interactivity, social network, podcasting, chat, blog

*Elżbieta Gajek*  
Instytut Lingwistyki Stosowanej  
Uniwersytet Warszawski

## **Wykorzystanie platformy Moodle w polsko-amerykańskim projekcie edukacyjnym**

Platforma edukacyjna Moodle jest przydatna jako miejsce gromadzenia materiałów i narzędzie komunikacji w międzynarodowych projektach edukacyjnych na poziomie akademickim.

W edukacji językowej od kilkudziesięciu lat dominuje podejście komunikacyjne, z naciskiem położonym na interakcje pomiędzy ludźmi. W komunikacji znaczenia nabierają nie tylko zachowania językowe, ale także kompetencje międzykulturowe (Torenc 2007). Języka można nauczyć się korzystając z pomocy dydaktycznych: książek, nagrań dźwiękowych i materiałów audiowizualnych (filmów). Jednak do kształtowania kompetencji międzykulturowej niezbędny jest bezpośredni kontakt z przedstawicielami innych kultur, gdyż opowiadanie o kulturze jest czymś zupełnie innym niż jej doświadczanie. W obecnej chwili technika daje możliwość komunikacji interkulturowej i językowej. Narzędzia technologii informacyjnych i komunikacyjnych są wskazywane jako środki służące rozwojowi kompetencji międzykulturowej – nawet przy zastąpieniu bezpośredniego kontaktu – interakcjami za pośrednictwem techniki (O'Dowd 2006). Odpowiada ona na potrzeby językowe i kulturowe studentów – przyszłych nauczycieli języków obcych. Od wielu lat mówi się o zaletach metody projektów, która jest wykorzystywana zarówno na poziomie oświaty powszechnej, jak w edukacji akademickiej (Fried-Booth 1987, Mikina, Zajac 2006). Poniżej zostanie przedstawiony przykład wykorzystania techniki cyfrowej, tj. platformy Moodle do realizacji projektu edukacyjnego polegającego na współpracy studentów polskich i amerykańskich. Projekt został włączony do programu kursu akademickiego: komputery w nauczaniu języków, prowadzonego jako zajęcia fakultatywne dla studentów Instytutu Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego. Celem projektu było zapewnienie studentom doświadczeń językowych i międzykulturowych poprzez współpracę w projekcie. Zadanie miało także zachęcić przyszłych nauczycieli języków obcych do podejmowania współpracy międzynarodowej w pracy zawodowej. W kształceniu filologów szczególnego znaczenia nabierają wszelkie kontakty bezpo-

średnie oraz za pośrednictwem techniki z rodzimymi użytkownikami języka. Wspólne wykonywanie zadań w międzynarodowej grupie może być więc z łatwością włączone w program językowych studiów uniwersyteckich. Praca w zespole rodzimych i nierodzimych użytkowników języka wymaga sformułowania celów, które byłyby satysfakcjonujące dla obu współpracujących stron

## Partnerzy

W projekcie brali udział amerykańscy studenci Corning Community College, New York, USA oraz polscy studenci Instytutu Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego. W roku akademickim 2007/2008 współpracowali oni w ramach inicjatywy COIL (*Center for Collaborative Online International Learning*) SUNY<sup>1</sup>. W sumie w projekcie uczestniczyło około 45 studentów amerykańskich i 75 studentów polskich. Dla obu grup studenckich i dla prowadzących zajęcia współpraca polsko-amerykańska była innowacją dydaktyczną. Ani studenci polscy, ani amerykańscy nie uczestniczyli wcześniej w projektach współpracy międzynarodowej w innych kursach podczas zajęć w swoich instytucjach akademickich.

## Platforma Moodle – środowiskiem współpracy

W projekcie studenci mieli do dyspozycji kurs Moodle na serwerze Instytutu Lingwistyki Stosowanej UW. Otwarcie innowacyjnego kursu na tym serwerze nie było obwarowane żadnymi wymaganiami dotyczącymi liczby studentów, liczby godzin itp. – istniały więc warunki sprzyjające podejmowaniu działań pionierskich. Dla obu stron projekt był pierwszym doświadczeniem współpracy międzynarodowej na poziomie akademickim.

Platforma okazała się najlepszym narzędziem komunikacji asynchronicznej, ponieważ ze względu na różnice stref czasowych nie można było zorganizować spotkania synchronicznego. Zajęcia odbywały się w takich godzinach, że nie mogło odbyć się grupowe spotkanie wirtualne – nawet w formie wideokonferencji dwóch partnerów za pośrednictwem Skypa lub innych sieciowych programów wideokonferencyjnych. Natomiast studenci byli zachęceni do indywidualnego korzystania z poczty elektronicznej, komunikatorów, np. Skypa oraz do pogawędek na otwartych serwerach czatowych oprócz kontaktów na platformie Moodle.

Kurs był prowadzony przez dwie nauczycielki dr Elżbietę Gajek z Instytutu Lingwistyki Stosowanej i prof. Susan St. John-Jarvis z Corning Community College. Obie miały prawo umieszczać i modyfikować materiały na Moodle przeznaczone dla studentów. Tematem projektu wynikającym z kursu socjologii prowadzonym na uczelni amerykańskiej była problematyka rodziny w Ameryce i Europie. Ameryka-

<sup>1</sup> Warto podkreślić, że współpraca została nawiązana w wyniku inspiracji wykładem J. Rubina dyrektora COIL SUNY, który został wygłoszony podczas konferencji Uniwersytet Wirtualny organizowanej przez Uniwersytet Warszawski w 2007 roku.

nie byli głównie zainteresowani modelami rodziny w Europie Środkowej, poznaniem opinii młodzieży polskiej na tematy o rodzinie bulwersujące społeczność amerykańską. Natomiast ze strony polskiej nacisk położony był na wykorzystanie techniki w edukacji językowej i międzykulturowej, ponieważ przedmiot: komputery w nauczaniu języków jest jednym z kursów niezbędnych do uzyskania kwalifikacji nauczycielskich. Tematyka z zakresu socjologii rodziny wpisywała się doskonale w poznawanie kultury kraju języka docelowego – sprzyjała więc kształceniu językowemu i międzykulturowemu studentów polskich.

Studenci dyskutowali na forach platformy na następujące tematy: zwyczaje randkowe, budowanie związku, różne typy rodzin, wspólne mieszkanie, męskie i kobiece obowiązki domowe, dzieci a poczucie szczęścia, konflikty w rodzinie, tradycje, rodzeństwo bliźniacze, rodzicielstwo chrzestne. Struktura forum platformy Moodle znakomicie porządkowała treść i przebieg dyskusji. Na uwagę zasługuje bardzo duża aktywność uczestników w dyskusji na forach. W każdym wątku pojawiało się ok 20-30 postów. Zawierały interesujące opinie przedstawiane w sposób spełniający wszelkie wymogi netykiety, z szacunkiem dla treści polemicznych.

Ponadto studenci przygotowali prezentacje PowerPoint w postaci fotoesejów, czyli opowieści obrazowych oraz stron internetowych. Zostały one zaproponowane przez stronę amerykańską jako narzędzie do nauczania socjologii (Ben-Yehuda et al. 1989, Hanson 2002). W fotoesejach głównym nośnikiem informacji był obraz, często opatrzone krótkim – jedno- lub dwuzdaniowym komentarzem werbalnym. Dla przyszłych filologów, skoncentrowanych zwykle na słowie jako podstawowym nośniku informacji, doświadczenie skutecznej komunikacji obrazowej było niezwykle. Z jednej strony wskazywało na znaczenie obrazu w interakcjach międzyludzkich. Z drugiej strony pokazywało, że porozumienie jest możliwe nawet przy niskiej znajomości języka. Oznacza to, że fotoeseje mogą być wykorzystywane do komunikacji językowej pomiędzy uczniami z niezaawansowaną znajomością języka docelowego.

Ponadto studenci podjęli komunikację indywidualną wykorzystując pocztę elektroniczną, czaty, komunikatory, np. Skype. W spotkaniach indywidualnych były prowadzone wywiady wymagane do projektu badawczego po stronie amerykańskiej.

## Wyniki projektu

Wyniki projektu można rozpatrywać w następujących zachodzących na siebie kategoriach kompetencji:

### Kompetencje kulturowe i międzykulturowe

Dla studentów amerykańskich duże znaczenie miało otwarcie na inne kultury poza Ameryką, a dla polskich – poznanie kultury amerykańskiej. Studenci z obu grup zauważyli liczne podobieństwa cech rodzin w obu krajach. Mieli okazję doświadczyć, że wartości uniwersalne dotyczące rodziny są istotne niezależnie od danego miejsca na świecie. Tematy rodzinne bulwersujące amerykańską opinie publiczną okazały się

równie bulwersujące w środowisku młodzieży polskiej. Po jednej i drugiej stronie oceanu było tyle samo zwolenników i przeciwników nowych modeli rodziny. Studenci w praktyce zdobywali wiedzę o kulturze i rozwijali sprawności międzykulturowe.

O różnicach kulturowych świadczyła różnorodność wiekowa studentów po obu stronach oceanu. Polaków zadziwiał wiek amerykańskiej grupy studentów od 23 do 55 lat, a Amerykanów niewielkie różnice wieku polskich studentów 21-24 lata. Gdy początkowe zdziwienie minęło, czynnik ten nie miał żadnego znaczenia w dalszym porozumiewaniu się.

### **Kompetencje techniczne**

Praca na platformie Moodle przyczyniła się do nabycia większego doświadczenia w porozumiewaniu się za pośrednictwem techniki czyli do podniesienia sprawności technicznych studentów obu stron. Zastosowanie platformy do realizacji projektu współpracy międzynarodowej oznaczało wyraźne rozszerzenie potencjału edukacyjnego w kształceniu akademickim. Zaletą platformy były jej możliwości językowe – kursy akademickie mogły być prowadzone z udziałem studentów posługujących się językiem innym niż polski, bez żadnych modyfikacji technicznych. Studenci podnieśli kompetencje techniczne w zakresie wykonania prezentacji PowerPoint, prawidłowej edycji tekstu, wykorzystania narzędzi komunikacyjnych: poczta elektroniczna, platforma edukacyjna, chat, forum dyskusyjne, Skype.

### **Kompetencje komunikacyjne**

Studenci zaobserwowali duże znaczenie obrazu jako środka komunikacji międzykulturowej. Obraz przekazuje treści, które są tak oczywiste dla nadawcy-fotografa, że w opisie werbalnym mogłyby zostać pominięte. Przedstawia więcej szczegółów o środowisku życia rodzin, które odbiorca może interpretować zgodnie z własną wiedzą kulturową. Natomiast przekaz słowny podlega selekcji autorskiej, zwykle interpretacja dokonana przez nadawcę jest przesyłana do odbiorcy. Tworzenie fotoesejów było ważnym krokiem w kierunku rosnącego alfabetyzmu wizualnego (ang. *Visual Literacy*). Następowало budowanie podstaw komunikacji z wykorzystaniem tekstu audiowizualnego i multimediów.

Jako element kształtujący kompetencję międzykulturową trzeba zauważyć zdziwienie studentów polskich, że Amerykanie – rodzimi użytkownicy języka – też popełniali błędy ortograficzne, gramatyczne i leksykalne.

### **Kompetencje językowe**

Studenci polscy używali języka do rzeczywistego porozumiewania się w istotnych sprawach dotyczących kursów akademickich i kultury obu krajów, czyli ich spraw zawodowych. Pogłębiał się rozwój językowy poprzez kontakty z rodzimymi użytkownikami języka angielskiego (w wersji amerykańskiej). Studenci amerykańscy poznali natomiast kilka słów w języku polskim wymaganych do rejestracji na platformie.



### **Kompetencje pedagogiczne i dydaktyczne przyszłych nauczycieli języków**

Studenci nabyli doświadczenia uczestnictwa w międzynarodowym projekcie prowadzonym za pomocą środków technicznych, którego celem jest rozwój języka i poznawanie kultury. Może to wpłynąć na kształtowanie postawy przyszłego nauczyciela języka obcego sprzyjającej przystępowaniu do podobnych projektów międzynarodowych z własnymi uczniami.

### **Ewaluacja projektu**

Z perspektywy nauczyciela akademickiego należy wskazać na duże zaangażowanie studentów w dyskusje. Zmniejszenie sztuczności działań akademickich, które zwykle wykonywane są tylko dla ćwiczenia sprawności i pogłębiania wiedzy, spowodowało wzrost zainteresowania zadaniem polegającym na autentycznej komunikacji. Było ono wykonywane z przyjemnością. Realizacja wspólnego projektu okazała się być ważnym doświadczeniem zawodowym i osobistym dla obu uczestniczących stron. Jeden z komentarzy studenckich napisany w ankiecie ewaluacyjnej zawierał pytanie: „Czy musimy skończyć współpracę?” – może to wskazywać, że studenci realizowali dodatkowo cele osobiste.

W tej samej ankiecie ewaluacyjnej jako główną wadę projektu polscy studenci podawali jego krótki czas trwania – 6 tygodni – wynikający z cyklu kształcenia na uczelni amerykańskiej.

Opinie studentów amerykańskich także były pozytywne (St. John-Jarvis 2009, s. 6). Podkreślali oni walory kulturowe, techniczne i komunikacyjne projektu. Jeden z nich napisał: „Szczególnie podobał mi się projekt polegający na współpracy z Uniwersytetem Warszawskim. To był coś innego – to było jak przygoda. Nauczyłem się posługiwać nową techniką. To była także dobra zabawa”.

Poniższa wypowiedź studenta amerykańskiego podsumowuje wartość projektu: „Informacje i opinie otrzymane od tych studentów były bezcennym doświadczeniem. Bardzo mi się podobało – nie tylko poznałem poglądy studentów z innego kraju na różnorodność, relacje rasowe, etniczne i religijne, ale także nauczyłem się trochę geografii. Fotoeseje były niezwykle formą wyrażania myśli i idei. Zarówno mnie, jak i mnie i moim kolegom oraz koleżankom bardzo się one podobały. Obraz jest wart tysiąca słów”.

Okazało się, że podczas projektu cele wychowawcze uczelni obejmujące kształtowanie postaw wobec innych kultur i techniki mogą być realizowane jako efekty uboczne zadań dydaktycznych takich, jak: wzrost sprawności technicznych czy zdobycie wiedzy o modelach rodziny w różnych krajach świata.

Należy podkreślić, że kształcenie postaw innowacyjnych na poziomie akademickim wymaga zachowania równowagi pomiędzy kontrolą podejmowanych przez nauczyciela działań a zapewnieniem mu obszaru wolności i swobody. Projekt polsko-amerykański był możliwy tylko dlatego, że studenci amerykański mogli się załogować bez żadnych formalności na platformie Moodle Instytutu Lingwistyki Stosowa-

nej UW. Niezbędna jest także akceptacja marginesu ryzyka i błędu podczas realizacji działań pionierskich. W projektach tego typu muszą być stworzone warunki do podjęcia ryzyka, co może oznaczać również popełnienie błędu. W opisywanym powyżej przypadku wnioski i doświadczenia płynące z projektu mogą być przykładem dobrej praktyki i stanowić podstawę dalszego rozwoju akademickich projektów międzynarodowych. Jednak nawet w sytuacji, gdyby projekt skończył się porażką, to jej analiza byłaby równie wartościowa, gdyż pozwoliłaby na poznanie i uniknięcie w przyszłości przez inne osoby podejmujące innowację niedociągnięć lub błędów popełnionych przez poprzedników.

## Wnioski

Platforma edukacyjna Moodle jest znakomitym narzędziem do realizacji projektów współpracy międzynarodowej w edukacji akademickiej. Warunkiem sukcesu jest dobre sformułowanie celów projektu wynikających z programu kursów akademickich. Technika powinna stwarzać warunki do integracji sprawności językowych i społecznych. Z opisanego przykładu wyraźnie wynika, iż potencjał edukacyjny wirtualnych systemów kształcenia rozszerza się wówczas, gdy są one wykorzystywane w wielojęzycznej współpracy międzynarodowej. Projekt międzynarodowy realizowany na platformie Moodle był także okazją do wymiany doświadczeń i współpracy międzynarodowej dla pracowników uczelni.

## Bibliografia

- Ben-Yehuda, N., Brymer R., Dubin S., Harper D., Hertz R., Shaffir W., Becker H.S., *A Portrait of an Intellectual's Sociological Imagination*, "Sociological Inquiry" 1989, 59 (4), s. 467-489.
- Fried-Booth D.L., *Project Work*, Oxford 1987.
- Gajek E., *Lekcja z wykorzystaniem technologii informacyjnej*, [w:] H. Komorowska (red.), *Skuteczna nauka języka obcego* Warszawa 2009, s. 208-232.
- Hanson Ch.M., *A Stop Sign at the Intersection of History and Biography Illustrating Mill's Imagination with Depression-era Photographs*, „Teaching Sociology” 2002, vol. 30, issue 2, s. 235-242.
- Mikina A., Zajac B., *Jak wdrażać metodę projektów. Poradnik dla nauczycieli uczniów gimnazjum, liceum i szkoły zawodowej*, Kraków 2006.
- O'Dowd R., *Telecollaboration and the Development of Intercultural Communicative Competence*, Warszawa 2006.
- St. John-Jarvis S., *Pedagogical considerations from the community college perspective*, "American Sociology Association's Newsletter" 2009, vol. 37, nr 3, s. 6-7.
- Torenc M., *Nauczanie międzykulturowe – implikacje glottodydaktyczne*, Wrocław 2007.
- White C., *Language learning in distance education*, Cambridge 2003.

**Abstract**

Virtual learning environments allow students to communicate with their foreign partners while learning English and learning to teach English. A study based on a project in which Polish and American students participated shows that Moodle platform supports both exchange of materials prepared by the project partners and communication between them. Project work via technology encourages development of intercultural competence in students as well as their self-confidence in the use of technology for professional purposes as language teachers. The platform proves to be a useful tool on the condition that academic aims are clearly specified and the outcomes of the project are monitored and supervised.

**Keywords:** Intercultural competence, intercultural cooperation, virtual learning environment, Moodle, language learning, project work



*Dominika Bucko (Bargieł)*  
 Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie  
 Katedra Języka Polskiego jako Obcego  
 Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

## **Czytanie hipertekstu przez uczących się języka polskiego jako obcego – badania pilotażowe**

Z roku na rok wzrasta liczba użytkowników Internetu oraz osób, które mają do niego stały dostęp. Umiejętności poruszania się w zasobach sieci są przydatne w wielu dziedzinach życia i znacznie ułatwiają różne aktywności, przede wszystkim dlatego, że Internet stanowi bogate źródło informacji i wiedzy oraz daje możliwość komunikowania się z ludźmi na całym świecie i wyrażania swojej opinii wśród szerokiej publiczności. Również sektor edukacyjny w coraz większej mierze korzysta z dobrodziejstw Internetu. Warto więc zastanowić się nad możliwościami wykorzystania tekstów internetowych (hipertekstów) w nauczaniu języków obcych.

Celem niniejszego referatu jest zaprezentowanie przebiegu i wniosków wynikających z badań pilotażowych przeprowadzonych wśród uczących się języka polskiego jako obcego. Punkt wyjścia stanowiło następujące pytanie – *Jakie strategie czytania polskiego hipertekstu stosują uczący się języka polskiego jako obcego?* Zostało ono ujęte w sposób bardzo ogólny, gdyż właśnie badania pilotażowe miały przyczynić się do ewentualnego zawężenia i sprecyzowania poszukiwań badawczych.

Zdaniem wielu badaczy bardzo trudno jest jednoznacznie zdefiniować hipertekst. *Hipertekst to nieliniarna i niesekwencyjna organizacja danych – tekst rozbity na fragmenty, które na wiele sposobów połączone są ze sobą odsyłaczami. To tekst, który rozgałęzia się lub działa na żądanie czytelnika. Termin ten stworzony został w 1965 roku przez Teda Nelsona na oznaczenie rodzaju hipermediów o charakterze tekstowym*<sup>1</sup>. Bolter w swoim artykule stwierdza jednak, że hipertekst nie jest nieliniarny, ale raczej *multiliniarny*. Podkreśla przy tym, że takie cechy mają niektóre teksty drukowane<sup>2</sup>. Landow i Delany proponują zaś dość skomplikowaną definicję, według której hipertekst to *wykorzystanie komputera do przełamania (przekroczenia) linearności, ograniczoności i stałości tekstu drukowanego*<sup>3</sup>. Główne właściwości hipertekstu podkreśla

1 <http://www.techsty.art.pl/hipertekst/definicje.htm>.

2 J. D. Bolter, *Hyprtext and the Qustion of Visual Literacy*, Routledge 1998, passim.

3 P. Delany, G.P. Landow *Hypermedia and Literary Studies*, Cambridge 1991, s. 3.

definicja zaprezentowana przez Crane i Mylonas. Według nich *hipertekst odnosi się do elektronicznego łączenia bloków tekstu*. Na pierwszy plan wysuwa się zdolność do tworzenia koncepcyjnych i dosłownych powiązań pomiędzy poszczególnymi częściami tekstu lub pomiędzy różnymi, oddzielnymi tekstami<sup>4</sup>. Tę definicję jako najbardziej odpowiednią przyjęto dla potrzeb podjętych badań.

Warto też zatrzymać się nad pojęciem strategii. Strategie czytania dotyczą tego, w jaki sposób czytelnik wchodzi w interakcję z tekstem i jaki ma to wpływ na zrozumienie tekstu. Istnieje szereg badań poświęconych strategiom wykorzystywanym podczas czytania w języku obcym. Na przykład Rigney twierdzi, że uczący się stosują różnego rodzaju strategie, umożliwiające im wyszukiwanie, przechowywanie i nabywanie informacji<sup>5</sup>. Strategiami określa się techniki uczenia się, zachowania, rozwiązywania problemów czy umiejętność uczenia się, które sprawiają, że ten proces jest bardziej efektywny<sup>6</sup>. W odniesieniu do nauki języka obcego można rozróżnić strategie podnoszące efektywność uczenia się oraz te które wpływają na zrozumienie tekstu. Zrozumienie albo strategie czytania wskazują, jak czytelnicy pojmują zadanie, jak odczytują sens czytanego tekstu i co robią, kiedy nie rozumieją tego, co czytają. Inaczej mówiąc, to procesy wykorzystywane przez uczących się do zwiększenia zrozumienia tekstu oraz pokonania problemów wynikających z jego niezrozumienia<sup>7</sup>. Singhal przywołuje następujący podział strategii: kognitywne (przekształcanie i manipulowanie językiem), zapamiętywania, kompensacji (np. odgadywanie znaczenia słów z kontekstu, użycie słownika), metakognitywne (planowanie, organizowanie i ocenianie własnej nauki), emocjonalne (np. zachęcanie do uczenia się) oraz społeczne (np. zadawanie pytań, proszenie o opinię). Wszystkie te strategie mogą być stosowane zarówno w celu polepszenia procesu uczenia się, jak i zrozumienia tekstu<sup>8</sup>.

W związku z rozpowszechnieniem CALL oraz zadań typu *WebQuest* podczas nauki języka obcego, a także w wyniku rosnącej popularności kursów e-learningowych i b-learningowych warto prześledzić proces czytania hipertekstu przez uczących się języka obcego. Nawet jeśli studenci nie spotkają się podczas swej edukacji z żadnym z wyżej wymienionych zastosowań komputera i Internetu, będą zapewne czytać podczas swej codziennej aktywności autentyczne teksty zamieszczone w sieci. Nie jest bowiem nowością, że różnego typu teksty elektroniczne powoli zastępują (zwłaszcza ludziom młodym) tradycyjne drukowane wydawnictwa. Prędzej czy później uczący się języka obcego sięgną więc po materiały autentyczne dostępne w danym języku w sieci. Osobiste doświadczenia dydaktyczne autorki potwierdzają tę tezę. Wielu studentów uczących się języka polskiego jako obcego deklaruje korzystanie z polskojęzycznych stron. Różne są ich motywacje – od potrzeby sprawnego załatwienia spraw bieżących (wynajem mieszkania, sprawdzenie połączeń kolejowych czy autobusowych, rezerwacja biletów lotniczych lub wycieczek turystycznych itp.) poprzez chęć

4 [http://www.webpages.uidaho.edu/~mbolin/fitzgi\\_bbons.htm](http://www.webpages.uidaho.edu/~mbolin/fitzgi_bbons.htm).

5 M. Singhal, *Reading Proficiency, Reading Strategies, Metacognitive Awareness and L2 Readers*, <http://www.readingmatrix.com/articles/singhal/>.

6 Ibidem.

7 Ibidem.

8 Ibidem.

zaznajomienia się z aktualnymi wydarzeniami politycznymi, społecznymi i kulturalnymi (głównie za pośrednictwem internetowych wydań gazet), aż po poszukiwanie artykułów popularnonaukowych czy naukowych. Nie można nie wspomnieć także o literaturze pięknej tworzonej w postaci hipertekstu i występującej wyłącznie w tej formie – warto podkreślić, że coraz większa liczba badaczy zajmuje się tym zagadnieniem.

Szeroki wachlarz potrzeb sprawia, że studenci czytają różnego typu teksty, charakteryzujące się różnorodną formą konstrukcji i zróżnicowanym poziomem trudności. Ponieważ dotychczas nie opublikowano prac opisujących przebieg procesu czytania hipertekstu przez uczących się języka polskiego jako obcego, istotne wydaje się zbadanie tego zagadnienia i prezentacja wniosków.

Do tej pory badacze na świecie obszernie omówili kognitywne aspekty procesu czytania tekstu drukowanego, zarówno w języku ojczystym, jak i drugim czy obcym. Istnieje też szereg opracowań koncentrujących się na czytaniu hipertekstu, jednak w większości przypadków chodzi o materiały preparowane na potrzeby badań, nie zaś teksty autentyczne. W związku z coraz wyraźniej rysującą się luką badawczą zaczęły powstawać prace opisujące czytanie autentycznego hipertekstu w języku ojczystym i obcym. Z perspektywy czytania hipertekstu przez uczących się języka polskiego jako obcego najważniejsze wydają się dwa opracowania: Roger Ganderton, *Interactivity in L2 Web-Based Reading* (badania dotyczyły uczących się języka francuskiego) oraz Masae Konishi, *Strategies for reading hypertext by japanese learners* (tu skoncentrowano się na uczących się języka angielskiego). Powyższe prace stanowiły inspirację i stały się punktem wyjścia do pogłębienia badań nad tym zjawiskiem. Na ich podstawie określono oczekiwania badawcze i stworzono wstępny model teoretyczny.

Przeprowadzone badanie stanowiło materiał pilotażowy, który wskazać miał dalszy kierunek poszukiwań, a także przetestować narzędzia gromadzenia i analizy danych. Z przyczyn praktycznych uczestniczyła w nim niewielka grupa studentów. Choć docelowo grupa ta będzie większa, nie przewidziano prowadzenia badań ilościowych, a jedynie jakościowe. Na obecnym etapie ważniejsze wydaje się opisanie samego zjawiska, obserwacja pewnych cech charakterystycznych, odnalezienie implikacji dla dydaktyki i stworzenie punktu wyjścia do dalszych badań.

Istotne wydaje się być również stwierdzenie: *Hipertekst czyni niektóre elementy czytania widocznymi, przez to, że możemy obserwować wybory podejmowane przez czytelnika*<sup>9</sup>.

Do badania przystąpiło czterech studentów (dwie kobiety i dwóch mężczyzn) deklarujących stały dostęp do Internetu i codzienne korzystanie z jego zasobów. Wśród celów korzystania z Internetu najczęściej wskazywano komunikację, edukację i informację. Wszystkie badane osoby potwierdziły, że korzystają również ze stron polskojęzycznych. Warto dodać, że studenci ci są na poziomie B2, który pozwala w miarę swobodnie korzystać z materiałów autentycznych i choć częściowo je rozumieć.

9 J.D. Bolter, op.cit.

Aby zrealizować zadanie (czyli odpisać na e-mail, w którym przyjaciel prosi o pomoc w znalezieniu pracy i udzielenie rad dotyczących pracy obcokrajowców w Polsce), studenci musieli wykonać pięć kroków. Trzy z nich polegały na czytaniu różnego typu tekstów i późniejszym wykorzystaniu ich podczas pisania wiadomości. Kolejno były to: hasła Wikipedii, dowolne artykuły związane z warunkami pracy dla obcokrajowców oraz oferty pracy na jednym z portali internetowych. Na wykonanie każdego kroku przeznaczono odpowiednią ilość czasu, na zrealizowanie całego zadania – 90 minut (w tym kilkuminutową próbę głośnego myślenia). Dane gromadzono na cztery sposoby:

- ankieta przeprowadzona przed rozpoczęciem eksperymentu,
- protokół werbalny rejestrowany przy użyciu kamery,
- test badający stopień przyswojenia nowych informacji,
- wywiad uzupełniający, przeprowadzony po zakończeniu badania,
- odpowiedź na list, zawierająca zgromadzone informacje.

Kluczową rolę odgrywał protokół werbalny, na którego podstawie można było, choć częściowo, prześledzić procesy myślowe i decyzyjne uczących się. Badani mogli *głośno myśleć* w dowolnym języku (takim, którego znajomość gwarantowała swobodne wypowiedzanie się).

Dokonano jakościowej analizy pozyskanych danych. Punkt wyjścia stanowiły notatki sporządzone podczas badania. W odniesieniu do nich prześledzono zarejestrowane przy pomocy programu *Camtasia*: aktywność studenta na stronie, protokół werbalny oraz mimikę i zachowanie badanego. W przypadku studentek, które *głośno myślały* w języku węgierskim analiza wymagała wcześniejszego spotkania się i przetłumaczenia protokołu werbalnego na język polski. Następnie na podstawie wspomnianych artykułów określono strategie, jakie mogli obrać badani, oraz dokonano wstępnego podziału strategii na: lokalne (szczegółowe), globalne, metakognitywne oraz nawigacyjne. Po odnalezieniu strategii zaliczających się do poszczególnych grup przystąpiono do nazywania konkretnych strategii. Na koniec zestawiono wyniki z ankietami, wykonanym ćwiczeniem, odpowiedzią na list i konkluzjami z wywiadu uzupełniającego

W efekcie wyróżniono następujące strategie. Strategie lokalne: odnajdywanie słów, będących linkami, wyszukiwanie słów kluczowych, wynotowywanie niezrozumiałych słów, poszukiwanie znaczenia słów w słowniku, zaznaczanie istotnych słów lub fragmentów tekstu, odwoływanie się do angielskiej genezy terminów. Strategie globalne: porównywanie tekstów o podobnej tematyce, eliminacja artykułów zawierających te same informacje, eliminacja tekstów zbyt szczegółowych, korzystanie z linków sugerowanych przez autora tekstu, przewidywanie treści artykułu na podstawie tytułu lub streszczenia, odnoszenie się do własnej wiedzy i doświadczeń. Strategie metakognitywne: rezygnowanie z tekstów zawierających zbyt wiele niezrozumiałych słów, częste odwoływanie się do celu zadania, zmiana strategii, eliminacja niektórych tekstów ze względu na brak czasu. Strategie nawigacji: otwieranie kolejnych stron,



otwieranie kilku artykułów w różnych zakładkach i „przechodzenie między nimi”, korzystanie z wewnętrznych wyszukiwarek na stronach, wykorzystywanie skrótów klawiszowych.

Nie sposób w niniejszym artykule szczegółowo omówić wszystkich przytoczonych strategii. Szczególnie istotna wydaje się jednak konstatacja, że studenci stosowali zarówno strategie służące zrozumieniu tekstu, jak i uczenia się poprzez tekst. Studenci starali się zrozumieć znaczenie słów z kontekstu, ale także wynotowywali te, których znaczenia nie byli do końca pewni. Jedna studentka korzystała z internetowego słownika polsko-węgierskiego. Jeden z badanych nie ograniczył się do wynotowania słów, ale zapisywał też zdania, których struktura wydała mu się ciekawa.

Równie istotne wydają się strategie, których zastosowanie miało znaczący wpływ na skuteczność i sprawność w zdobywaniu szukanych informacji. Troje studentów otworzyło równocześnie kilka artykułów w osobnych zakładkach, a następnie prowadziło proces eliminacji. Selekcja negatywna była motywowana: za dużą szczegółowością tekstu, występowaniem takich samych lub podobnych informacji w kilku artykułach oraz (w jednym przypadku) zbyt dużą liczbą niezrozumiałych słów.

Podczas czytania hipertekstu studenci spotkali się też z kilkoma problemami. Wśród najistotniejszych warto wymienić: brak możliwości robienia notatek na tekście, podkreślania słów lub całych fragmentów, trudności z koncentracją ze względu na liczne reklamy i informacje poboczne, zmęczenie oczu podczas czytania z monitora. Dobrze jest mieć tego świadomość, planując wprowadzenie tego typu zadań na zajęcia.

Przeprowadzona obserwacja pogłębiona analizą pozwoli przede wszystkim udoskonalić narzędzia badawcze (m.in. zadbać o oswojenie się badanych z metodą protokołu werbalnego i przewidzieć więcej czasu na jego wypróbowanie) oraz doprecyzować pytania stawiane przed przeprowadzeniem badania docelowego. Szczególnie istotne wydaje się dokładne prześledzenie procesu decyzyjnego – zebranie informacji, co w największym stopniu utrudnia lekturę tekstu, skoncentrowanie się także na strukturze gramatycznej oraz odnalezienie zależności wynikających ze specyfiki języka polskiego.

Już teraz doskonale widać, że wykorzystanie autentycznego hipertekstu w celach dydaktycznych musi być bardzo starannie przemyślane i przygotowane, gdyż studenci niezwykle szybko mogą zejść z obranej przez nauczyciela drogi. Ważne jest więc precyzyjne konstruowanie poleceń i przejrzyste wyjaśnienie celu danego ćwiczenia czy zadania. Nie bez znaczenia jest tu również wprowadzenie studentów w badaną problematykę i zainteresowanie nią.

Kolejne, bardziej szczegółowe i udoskonalone badania pozwolą zapewne odnaleźć więcej implikacji do nauczania języków obcych. Poczynione obserwacje pozwolą lektorom bardziej świadomie wykorzystywać teksty w systemie on-line i tworzyć odpowiednie ćwiczenia oraz zadania bazujące na czytaniu hipertekstu.

## Summary

Spreading CALL and WebQuest type tasks while learning foreign languages and rising popularity of e-learning and b-learning courses makes hypertext reading process worth investigating. And because of shortage in works describing this process during learning and/or teaching Polish as a foreign language it's important to analyse it and present it's results. This study investigates question: What kind of reading strategies learners use when they are reading polish hypertext? Author of this thesis is focusing on reading hypertext in didactic context in order to provide exercises and study practices used during courses.

**Keywords:** hipertekst, strategie czytania, Internet, uczący się

Monika Knapkiewicz  
British Council

## **Materiały online dla nauczycieli języka angielskiego – lekko, łatwo, przyjemnie**

Jednym z głównych celów British Council jest wspieranie nauczycieli i osób uczących się języka angielskiego. Chcemy bowiem:

- nawiązać kontakt z nauczycielami i ich uczniami, wejść z nimi w interakcję;
- wesprzeć wszystkich nauczycieli i uczniów na świecie za pomocą najwyższej jakości materiałów dydaktycznych;
- wykorzystać najnowsze technologie, które mają zastosowanie w nauczaniu (Web 2.0, tablice interaktywne, telefony komórkowe itp.).

Z racji tego, że chcemy dotrzeć do jak największej liczby nauczycieli i uczniów na całym świecie, wybraliśmy Internet jako najbardziej odpowiednie i najskuteczniejsze medium, które może nam w tym pomóc.

Kiedy mówimy o nowych technologiach w nauczaniu, bardzo często nauczyciele wyrażają swoje obawy dotyczące ich stosowania. Przyczyną może być niedostateczny dostęp do technologii w szkołach, w których uczą (brak dostępu do Internetu w klasie, w której prowadzone są zajęcia, brak wystarczającej ilości komputerów). Często również nauczyciele przyznają, że brak im umiejętności lub też praktyki w stosowaniu technologii. Twierdzą, że obawiają się stosować nowe technologie w nauczaniu, bo ich uczniowie znacznie lepiej się na nich znają.

Cóż, wszystko to, czego używamy dziś na co dzień, było kiedyś nową technologią, a w chwili obecnej jest chlebem powszednim użytkowników. Kiedy na warsztatach dotyczących stosowania technologii w nauczaniu pytam nauczycieli, czy pamiętają, kiedy pierwszy raz ‘weszli do Internetu’ i czego tam szukali, znakomita większość z nich nie może sobie tego przypomnieć. Najczęstsza odpowiedź to: „To było tak dawno temu, to przecież nic nadzwyczajnego”. Internet jest jeszcze jednym z wielu narzędzi, których używamy na co dzień, dlaczego więc nie stosować go szerzej w nauczaniu języków?

Każda technologia była kiedyś nowa, zabawnie, ale bardzo trafnie ilustruje to film <http://www.youtube.com/watch?v=pQHX-SjgQvQ> pokazujący średniowieczną konsultację techniczną w sprawie obsługi nowej technologii. Ta nowa technologia to...książka, która zastąpiła zwoje pergaminu.

W jaki sposób można zatem korzystać z materiałów online „lekką, łatwo i przyjemnie”, bez stresu związanego z używaniem nowych technologii? Nauczyciele są zabiegani, mają dużo, często zbyt dużo zajęć, i w związku z tym nie mają czasu na „wgrzyzanie się” w zawłóci techniki i np. tworzenie własnych podkastów. British Council wychodząc naprzeciw nauczycielom i osobom uczącym się języka angielskiego na swoich stronach internetowych udostępnia materiały w znacznym stopniu ułatwiające pracę nauczycieli, a także pomagające w ich rozwoju zawodowym.

Strona **TeachingEnglish** [www.teachingenglish.org.uk](http://www.teachingenglish.org.uk) została stworzona przez British Council we współpracy z BBC. Nazywamy ją ‘domem dla zabieganych nauczycieli języka angielskiego’ (Global Home for Busy Teachers of English) ponieważ znajdują oni tutaj ogromną ilość materiałów, które mogą bez większego nakładu pracy zastosować na swoich lekcjach. Każdy nauczyciel języka angielskiego znajdzie tutaj przydatne dla siebie materiały i informacje oraz będzie mógł wymienić się doświadczeniami z innymi nauczycielami z całego świata za pośrednictwem np. forów dyskusyjnych czy blogów.

Stałe rubryki to ‘Guest Teacher’ (nauczyciel języka angielskiego) oraz ‘Guest Writer’ (autorytet z zakresu ELT). Guest Teacher i Guest Writer dzielą się swoimi doświadczeniami z użytkownikami strony, można z nimi podyskutować na forach, poczytać ich blogi, zadawać pytania.

Strona TeachingEnglish jest zorganizowana wokół czterech głównych haseł:

**TRY** – tutaj nauczyciele znajdują ćwiczenia językowe, plany lekcji, porady, materiały gotowe do zastosowania w klasie.

**THINK** – z artykułami, m.in. dotyczącymi metodologii nauczania.

**TALK** – gdzie można komunikować się z innymi użytkownikami strony, wymieniać doświadczeniami, brać udział w sondach (np. „Czy uważasz, że native speaker to najlepszy nauczyciel?”) i dyskusjach, blogować itp. Jest to jedyna część strony, która wymaga od użytkownika uprzedniej rejestracji.

**TRANSFORM** – z informacjami o konferencjach, szkoleniach oraz materiałami treningowymi, np. „teaching videos”.

Strona TeachingEnglish jest oparta na koncepcji Web 2.0, a więc jest stroną żywą, ciągle pojawia się na niej nowa zawartość, a duża jej część tworzona jest przez samych użytkowników. Informacje o nowych materiałach można otrzymywać za pośrednictwem serwisów społecznościowych Twister i Facebook.

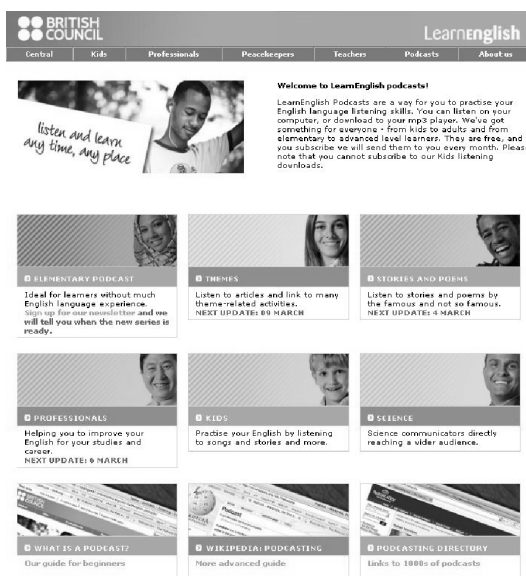
Nauczyciele cenią sobie możliwość uczestniczenia w konferencjach, bo są one doskonałą okazją do zapoznania się z nowymi trendami/metodami w nauczaniu. Nie zawsze jednak mogą brać w nich udział. Od kilku już lat British Council współpracuje ze stowarzyszeniem IATEFL (International Association of Teachers of English as a Foreign Language) w celu umożliwienia wirtualnego uczestnictwa w dorocznej Międzynarodowej Konferencji IATEFL nawet tym osobom, które nie mogą na nią pojechać.

**Strona internetowa konferencji IATEFL** <http://iatefl.britishcouncil.org/2010/> umożliwia użytkownikom:

- śledzenie konferencji na żywo;
- oglądanie wybranych sesji, które będą transmitowane za pośrednictwem strony;
- udział w dyskusjach toczących się na konferencji za pośrednictwem forów, chatów, Twittera itp.;
- po zakończeniu konferencji na stronie można oglądać sesje, które zostały nagrane w czasie jej trwania;

The screenshot shows the Harrogate Online website interface. At the top, it features the Harrogate Online logo and the British Council logo. Below the navigation bar, there is a 'Latest News' section with a video player showing a man speaking. To the right, there is a 'Useful Links' section with a list of links. At the bottom, there is a search bar and a footer with the text 'Harrogate Online will provide teacher audio/visual worldwide with an opportunity to share'.

**LearnEnglish Podcasts** <http://www.britishcouncil.org/learnenglish-podcasts.htm> to biblioteka podkastów – plików audio w formacie MP3, które można odsłuchiwać bezpośrednio z Internetu lub ściągać je na dysk komputera lub do odtwarzacza MP3.



Na stronie dostępne są podkasty dla osób uczących się języka w związku z wykonywanym zawodem (professionals), dzieci (kids) i osób na poziomie podstawowym (elementary). Można również słuchać wierszy i opowiadań (poems and stories), a także podkastów na tematy popularnonaukowe (science).

Do każdego z podkastów opracowane zostały ćwiczenia, które dostępne są zarówno online, jak i w formie dokumentów do wydrukowania.

**LearnEnglish Kids** <http://learnenglishkids.britishcouncil.org/> to strona dla dzieci uczących się języka angielskiego, ich nauczycieli oraz rodziców. Dzieci uwielbiają Internet i interaktywne gry, a British Council dodaje do tego element edukacyjny.

Materiały na stronie LearnEnglish Kids są pogrupowane według tematów (np. zwierzęta, pory roku, pogoda, alfabet). W ramach każdego z tematów dostępne są gry, zabawy, piosenki, opowiadania, quizy, zarówno w formie interaktywnej, dostępnej bezpośrednio na stronie, jak i w formie dokumentów, które można ze strony ściągnąć a następnie wydrukować. Kiedyś nauczyciel, który chciał nauczyć uczniów piosenki „Incy Wincy Spider”, musiał śpiewać ją sam, później nastały czasy magnetofonów szpulowych, kasetowych, wreszcie – płyt CD. Pomimo to nagrania audio były na ogół trudno dostępne. Teraz na stronach LearnEnglish Kids nauczyciel ma dostęp nie tylko do nagrania, ale również do związanych z nim filmików, gier, ćwiczeń itp. Nowa, w pełni interaktywna wersja LearnEnglish Kids, oferuje dzieciom możliwość zostawiania komentarzy oraz np. wrzucania swoich filmów i wypowiedzi.



**LearnEnglish Professionals** <http://www.britishcouncil.org/professionals.htm> to strona stworzona z myślą o osobach, które uczą się języka angielskiego w związku z wykonywanym zawodem lub też przygotowują się do zdania egzaminu językowego lub zawodowego. Na stronie można znaleźć m.in.:

- materiały przygotowujące do zdawania egzaminów językowych (IELTS, CAE itp.);
- plany lekcji i towarzyszące im materiały;
- materiały do nauki „work skills”, np. interaktywny komiks J@M z ćwiczeniami online, które można również wydrukować i stosować w tradycyjny sposób.



Wreszcie, na stronach **British Council Polska** [www.britishcouncil.pl](http://www.britishcouncil.pl) umieszczamy informacje dotyczące szkoleń i wydarzeń, które mogą zainteresować nauczycieli języka angielskiego <http://www.britishcouncil.org/poland-teachers-zone.htm>. Można również utrzymywać z nami kontakt za pośrednictwem serwisu Facebook oraz e-newslettera.

Powyższe strony to tylko część oferty British Council przeznaczonej dla nauczycieli języka angielskiego. Gotowe są już np. kursy, w tym online na platformie Moodle, np. „Learning Technologies for the Classroom”. Opracowujemy też nowe materiały z wykorzystaniem najnowszych technologii. W ciągu najbliższych kilku miesięcy będą np. gotowe aplikacje na smartphone’y oraz kolejne szkolenia, np. „English for Teaching”.

### Abstract

Online materials for teachers of English – nice and easy. One of the main aims of the British Council is to provide quality support for teachers and learners of English around the world. For that reason, we have created a multitude of high quality teaching and training materials that are available for free on our websites: TeachingEnglish [www.teachingenglish.org.uk](http://www.teachingenglish.org.uk) - the central point of reference for teachers, trainers and those working in other areas of English language teaching. Includes: free teaching materials to download, training courses and workshops and support for professional development, LearnEnglish <http://learnenglish.britishcouncil.org> – full of activities, games, podcasts, tips, videos, songs and many more, all supporting learning of English. This article provides rough guide of the websites and underlines the importance of using technologies in the classroom and for professional teacher development. It also aims to prove that using online materials is, in fact, nice and easy.

**Keywords:** English language teaching, learning technologies, online materials, podcasts, teaching young learners, teacher development,



*Agnieszka Wedeł-Domaradzka*  
 Wydział Społeczno-Ekonomiczny  
 Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

## **Prawne i organizacyjne aspekty pracy z grupą autorów – na przykładzie przygotowywania komplementarnych kursów językowych w Wyższej Szkole Gospodarki**

### **Wprowadzenie**

Przygotowanie kursów językowych w ramach zajęć oferowanych w Wyższej Szkole Gospodarki wymaga jednocześnie pracy co najmniej dwóch jednostek o charakterze naukowo-dydaktycznym, to znaczy Studium Języków Obcych oraz Ośrodka Nowych Technologii Edukacyjnych. Każda z tych jednostek odpowiedzialna jest za poszczególne etapy prac oraz za ich efekt końcowy w postaci kompletnego kursu do nauki języka obcego. W pracy projektowej nad kursem można wyróżnić cztery podstawowe etapy: rozbudowany etap przygotowawczy, etap twórczy obejmujący przygotowanie i opracowanie metodyczne materiałów, etap implementacyjny kursu na właściwą platformę zdalnego nauczania oraz końcowy, aczkolwiek równie ważny, etap ewaluacji. Czynności niezbędne na każdym z etapów przedstawia poniższy schemat.



**Rys. 1.** Schemat prac nad kursem – opracowanie własne.

Tworzenie kursu zdalnego charakteryzuje się przede wszystkim wieloetapowością i szerokim zakresem prac. W chwili obecnej tworzenie kursów samodzielnie i przy wykorzystaniu jedynie własnych umiejętności jest niemal niemożliwe. Tym samym zauważyć należy, iż prace związane z przygotowaniem kursów zdalnych z zakresu nauki języka obcego podejmują dwa zespoły projektowe: większy oraz mniejszy. W skład zespołu mniejszego będą wchodził autorzy treści merytorycznych wraz z koordynatorem, a w skład większego – autorzy, metodycy i technicy (graficy oraz informatycy).

## Aspekty prawne

Na etapie początkowym istotne są decyzje podejmowane przez podmiot merytorycznie odpowiedzialny za dany kurs, w tym konkretnym przypadku będzie to Studium Języków Obcych. Wśród tych decyzji znajdują się sprawy dotyczące wyboru kursów do opracowania dla zespołu projektowego autorów oraz koordynatora projektu. W ramach Ośrodka Nowych Technologii Edukacyjnych przygotowywane są rozstrzygnięcia obejmujące wytyczne dla danego kursu, harmonogram, zasady pracy oraz sposobów komunikacji i dostarczania materiałów. Elementem, który musi zostać opracowany przez przedstawicieli obu jednostek wspólnie, jest umowa dotycząca projektu podpisywana indywidualnie z każdym z autorów.

Umowy w ramach kursów językowych kształtowane są przepisami prawa cywilnego. Z punktu widzenia praktycznego najbardziej celową formą jest umowa o dzieło. Zgodnie z kodeksem cywilnym w ramach umowy o dzieło przyjmujący zamówienie zobowiązuje się do wykonania oznaczonego zadania, a zamawiający jest natomiast zobowiązany do zapłaty umówionego wynagrodzenia<sup>1</sup>. Podmiotami tego stosunku prawnego są strony umowy czyli autor – odpowiedzialny za przygotowanie treści oraz reprezentant podmiotu zainteresowanego pozyskaniem dzieła – w tym przypadku uczelni wyższej. Przedmiotem umowy jest natomiast opracowanie scenariusza zajęć oraz materiałów dydaktycznych. Z racji tego, iż przepisy prawne regulują tylko charakter umowy oraz wymagania formalne związane z jej zawarciem i przedmiotem, konieczne jest, by zwrócić uwagę na jej treść. Zasadą jest taka, iż sama umowa jest zwykle dość ogólna. Zawiera poza tytułem (choć nieobligatoryjnym), wskazaniem stron umowy, ogólną charakterystykę przedmiotu umowy, wartość przedmiotu umowy (w tym przypadku wynagrodzenie autora), czas na jaki umowa zostanie zawarta (zwykle okres opracowania materiałów oraz ich zamieszczenia i ewaluacji) oraz stanowiące treść umowy wzajemne prawa i obowiązki stron. To właśnie ta ostatnia część jest najistotniejsza. Dokładne określenie zakresu praw i obowiązków stanowi gwarancję prawidłowego wykonania umowy oraz sukces całego przedsięwzięcia. Z racji wielu elementów, jakie należy wskazać jako obowiązki autora, zasadne jest skonstruowanie – dla ich kompleksowego zebrania – osobnego załącznika. W załączniku tym powinny zostać określone elementy, z jakich mają składać się materiały oraz

<sup>1</sup> Ustawa z dnia 23 kwietnia 1964 r., Kodeks Cywilny, art. 627 (Dz. U. z 1964 r. nr 18 poz. 93 ze zmianami).

ich poszczególne części, minimalne wymogi objętościowe, zakres poruszanych zagadnień. Jako osobny załącznik warto także dołączyć harmonogram prac z wyraźnie wskazanymi terminami dla danego autora, koordynatora, metodyków, obsługi technicznej i wreszcie sam termin zakończenia całego projektu. Harmonogram prac powinien być w miarę możliwości „sztywny” tak, by podczas trwania prac nad kursem nie było potrzeby dokonywania w nim modyfikacji i jednocześnie być realny – tak, aby nie wprowadzać niepotrzebnej atmosfery napięcia podczas pracy grupie.

Niezmiernie istotnym elementem umowy jest również zabezpieczenie przeniesienia praw autorskich majątkowych do dzieła. Ma to istotne znaczenie nie tylko z uwagi na możliwość wykorzystania dzieła zgodnie z wolą podmiotu, który je zamówił, ale również na ewentualne dokonywanie modyfikacji<sup>2</sup>.

Warto zwrócić uwagę na to, by część elementów umowy odnosiła się do kwestii o charakterze spornym czyli tych sytuacji, gdy jedna bądź obydwie strony nie wywiążą się ze zobowiązań umownych. Celem zabezpieczenia wzajemnych roszczeń wprowadza się do umowy tak zwane kary umowne. Z punktu widzenia praktycznego istotne jest, aby bardzo dokładnie określić wysokość kar umownych oraz przypisać zakres odpowiedzialności. Ponieważ podczas tworzenia kursu i prac grupowych najbardziej newralgiczne kwestie to: nierzetelne opracowanie materiałów (przykładowo niebędące autorskimi) oraz niedotrzymanie terminów. Kary umowne należałoby powiązać właśnie z tymi elementami. Rażąco naruszenia zobowiązań umownych powinny natomiast skutkować rozwiązaniem umowy bez zachowania okresów wypowiedzenia i ewentualną zapłatą odszkodowania.

Wśród wymaganych prawem składników umów muszą znaleźć się także informacje potwierdzające zgodne oświadczenie woli stron do zawarcia umowy – którym w praktyce jest złożenie podpisu.

Z racji obowiązującej w tym przypadku zasady swobody umów<sup>3</sup> – nie można podnosić zarzutu, by jakiegokolwiek uregulowania były zbyt obszerne i szczegółowe. Wręcz przeciwnie, im więcej czasu poświęcimy na skonstruowanie umowy oraz załącznika, tym większe szanse powodzenia całego przedsięwzięcia.

## Prace projektowe

Po wyborze kursu, autorów, opracowaniu harmonogramu oraz podpisaniu umów można rozpocząć „właściwe” prace nad zajęciami. Jak wspomniano powyżej w ramach realizowanych w Wyższej Szkole Gospodarki kursów co do zasady prace wykonuje zespół autorów. Zespół ten stanowią zazwyczaj 3 osoby opracowujące jeden

2 Wprawdzie modyfikacje to swego rodzaju ingerencja w prawa autorskie osobiste (a więc niezbywalne) jednak zgodnie z poglądami doktryny: „Autor może jednak skutecznie zobowiązać się do niewykonywania wobec określonej osoby danego prawa osobistego, bądź nawet zezwolić jej na wykonywanie tego prawa w jego imieniu. Dochodzi bowiem wówczas do wykonywania, a nie do zrzeczenia się, autorskich praw osobistych”. J. Barta, R. Markiewicz, *Ustawa o prawie autorskim i prawach pokrewnych. Komentarz*, Warszawa 2003, s. 212.

3 Na temat zasady swobody umów: A. Wolter, J. Ignatowicz, K. Stefaniuk, *Prawo cywilne. Zarys części ogólnej*, Warszawa 2001 oraz Z. Radwański, *Prawo cywilne – część ogólna*, Warszawa 2007.

poziom nauczanego języka (kurs), przy założeniu realizowania 3–4 kursów jednocześnie liczebność zespołu waha się między 9 a 12 osób. Poza nimi wstępuje jeszcze koordynator. Uzasadnieniem przyjęcia takiego sposobu pracy było przede wszystkim to, by podczas prac autorzy mogli wzajemnie się uzupełniać oraz by nie doszło do „zmęczenia materiałem”. Jak wielokrotnie podkreślają twórcy kursów zdalnych materiałów dydaktycznych, które mają służyć użytkownikom tych kursów do nauki, muszą one być materiałami ciekawymi na tyle, by studenci nie zniechęcili się do tej formy kształcenia.

Trzeba jednak pamiętać o tym, iż koncepcja pracy grupowej nad kursem, mimo licznych zalet, wymaga tego, by były one tworzone w jednolitej konwencji oraz by były powiązane z prezentowanymi w formie tradycyjnej treściami. W sytuacji osób, które nigdy nie uczestniczyły w tego typu pracach, może okazać się to bardzo trudne nie dlatego, że nie chcą, ale dlatego, że nie potrafią zdefiniować niektórych problemów. Tym samym, jak wskazuje K. Thorne, trzeba niejako „otworzyć im oczy na elementy, które normalnie zostałyby przez nich zignorowane”<sup>4</sup>.

Nawet jeśli przyjąłbyśmy, iż autor kursu jest osobą o wysokich kwalifikacjach merytorycznych w zakresie nauczanego przez siebie przedmiotu, to trzeba pamiętać, iż metodyka pracy będzie tutaj zdecydowanie inna niż w przypadku nauczania tradycyjnego. Uczestnicząc w tworzeniu kursu potrzebują oni wsparcia metodycznego ze strony osób, które zdają sobie sprawę z ograniczeń, możliwości a także słabszych i silnych stron tego rodzaju kształcenia<sup>5</sup>. W przypadku kursów komplementarnych ważne jest także, by potencjalni autorzy potrafili określić, które z aktywności będą w sposób wystarczający ćwiczone na platformie, a dla których musi zostać zarezerwowana forma tradycyjnych spotkań<sup>6</sup>. Natomiast najlepiej opracowane treści i dostosowanie ich do specyfiki zdalnego nauczania nie miałyby jakiegokolwiek znaczenia, gdyby nie wsparcie techniczne niezbędne w zespole projektowym<sup>7</sup>.

Z punktu widzenia metodyki kształcenia szczególne miejsce należy poświęcić opracowaniu i zaznajomieniu z wytycznymi metodycznymi. Pierwszym etapem zaznajamiania z metodyką pracy jest szkolenie, podczas którego autorzy zapoznają się ze specyfiką wykorzystywanej przez WSG platformy zdalnego nauczania, jej składowymi i funkcjami. Osobną część szkolenia poświęca się na to, by autorzy poznali wymagany standard przygotowania materiałów. Podsumowaniem prac szkoleniowych jest przekazanie autorom wytycznych zawierających liczne przykłady aktywności, standardy przygotowania poleceń, pytań czy wreszcie samego sposobu pracy na platformie zdalnego nauczania. Bezpośrednio po zakończeniu szkolenia rozpoczynają się prace merytoryczne. Autorzy (mogący cały czas korzystać z indywidualnych konsultacji metodycznych) przygotowują początkowe elementy swoich materiałów.

4 K. Thorne, *How to Integrate Online and Traditional Learning Successfully*, Londyn 2002, s. 65.

5 K. Niklasiński, *Projektowanie i tworzenie kursu e-learning dla systemu Lotus LearningSpace na przykładzie kursu SQL*, V Studencka Konferencja Informatyczna, Częstochowa, 27 maja 2003, cyt. za: <http://icis.pcz.pl/ski/ski03/papers/niklasinski.pdf>, [Online], dostęp: 20.04.2010.

6 D. Randy Garrison, Norman. D. Vaughan, *Blended learning In Higher Education. Framework, Principles and Guidelines*, Routledge 2007, s. 37.

7 M. Hyla, *Przewodnik po e-learningu*, Kraków 2007, s. 163.

Na kolejnym etapie trafiają one do koordynatora, który sprawdza je pod względem merytorycznym i nanosi w komentarzach swoje uwagi. Od koordynatora plik zawierający przygotowane materiały kierowany jest do metodyka, który nanosi na nim swoje uwagi metodyczne. Całość jest następnie przesyłana autorowi do poprawy. Należy podkreślić, iż z punktu widzenia całego procesu tworzenia kursów jest to jeden z ważniejszych momentów, głównie ze względu na to, że materiały przedstawiane i oceniane są po raz pierwszy, tym samym autor (mimo szkoleń i konsultacji) ma jeszcze prawo do drobnych niedociągnięć. Im więcej pracy zostanie włożone w korektę pierwszych materiałów, tym lepszej jakości będą kolejne. Trzeba też zwrócić uwagę, iż jeszcze na tym etapie w wielu przypadkach indywidualne podejście niejako bierze górę nad pracą zespołową. Tym bardziej należy zaakcentować przygotowującym materiałom, że z punktu widzenia użytkownika kurs powinien stanowić jedną całość, wszelkie informacje dotyczące kursu, polecenia, zasady oceniania powinny być jednolite, tak samo jak i układ, treści oraz ćwiczony umiejętności czy wreszcie – ich kolejność. Materiały, w zakresie w jakim nie spełniają wskazanych kryteriów, muszą zostać poprawione. Dopiero takie skorygowane wersje poddawane są obróbce graficznej (rysunki, schematy, kolorystyka obszaru) i zamieszczane na platformie zdalnego nauczania. Po zamieszczeniu materiałów na platformie zdalnego nauczania zarówno autorzy, jak i koordynator mają obowiązek sprawdzenia, czy uczyniono to poprawnie. W przypadku, gdy pojawią się jakieś problemy bądź uwagi, autor oraz koordynator przesyłają je za pomocą specjalnego formularza, który następnie stanowi podstawę dokonania korekty zamieszczonych materiałów.

Ostatni ewaluacyjny etap realizowany jest już podczas trwania roku akademickiego. Autorzy oraz pozostali prowadzący mają obowiązek dokonywać wymiany informacji na temat kursów, trudności, czy wreszcie problemów o charakterze technicznym na specjalnie w tym celu przygotowanych forach dyskusyjnych. Opiekę nad forami sprawują metodyk oraz informatyk, którzy po otrzymaniu takiej informacji dokonują niezbędnych korekt czy usprawnień.

## Wnioski

Praca nad stworzeniem w pełni funkcjonalnego oraz odpowiadającego oczekiwaniom uczestników kursu jest zadaniem wymagającym sprawnej współpracy wszystkich zaangażowanych w projekt podmiotów<sup>8</sup>. Jednakże niemal na każdym etapie prac mogą pojawić się trudności. Przede wszystkim należy wskazać na problematyczne kwestie związane z różnym stopniem opanowania umiejętności obsługi komputera. Praca nad kursem jest pracą wymagającą przygotowywania materiałów, ich konsultowania, poprawiania, tym samym osoba nieposiadająca umiejętności archiwizacji plików, ich odpowiedniego oznaczania i zapisywania może pogubić się w ilości wersji, w jeszcze większym zakresie problem ten może dotknąć koordynatora, który jest prze-

<sup>8</sup> Wady i zalety pracy grupowej określone zostały w artykule autorstwa Z. Drażek i T. Komorowskiego, *Problemy tworzenia materiałów dydaktycznych w technologii e-learningu*, [w:] *E-learning w kształceniu akademickim. Materiały z II ogólnopolskiej konferencji pt. Rozwój e-edukacji w ekonomicznym szkolnictwie wyższym*, pod red. M. Dąbrowskiego i M. Zając, Warszawa 2006, s. 68.

cież odpowiedzialny za korektę wszystkich plików kursu. Drugim równie ważnym, a w niektórych sytuacjach ważniejszym zagrożeniem, jest brak komunikacji między autorami będący jednym ze skutków nieumiejętności pracy w grupie. Podkreślana już wielokrotnie jednolitość wymaga wypracowania uniwersalnych, akceptowanych przez wszystkich rozwiązań co do zawartości układu treści oraz jej zakresu. Trzeba również podkreślić, iż przygotowania autorskich ćwiczeń, jak podkreślają autorzy różnych kursów, jest bardzo pracochłonne<sup>9</sup>. Należy także zwrócić uwagę, iż w początkowym okresie prac autorzy mogą wymagać większego wsparcia ze strony koordynatora oraz metodyka, tym samym na tym etapie trzeba przeznaczyć więcej czasu na konsultacje. Wreszcie pojawić się mogą problemy o charakterze prawnym: nieprzestrzeganie terminów umownych, nieprzygotowywanie materiałów zgodnie z wymogami. Tutaj pomocna może się okazać tak podkreślana kazuistyka umowy oraz jej załącznika, gdyż nie tylko pozwoli na zdyscyplinowanie autorów, ale również w sposób jasny pozwoli określić zakres odpowiedzialności indywidualnej.

Zdecydowanie jednak praca grupowa ma więcej zalet niż wad. Przy dołożeniu odpowiedniej staranności do fazy przygotowawczej, w szczególności w zakresie planowania czasu prac oraz opracowania standardów. W ostatecznym kształcie kursy przygotowane przez grupę autorów charakteryzują się wyższą jakością, gdyż autorzy wzajemnie się kontrolują. Warto dodać, że kursy tego rodzaju cechuje również większa kreatywność wynikająca tak z faktu posiadania przez każdego z autorów innych doświadczeń, kwalifikacji, pomysłów, jak i ze zwiększonej konkurencji między autorami. Poza tym prace grupy autorów charakteryzują się mniejszą ilością błędów redakcyjnych.

Jeśli każda z osób – i to zarówno wchodzących w skład zespołu autorów, jak i zespołu metodyczno-technicznego – podejmie się wykonywać swoje zadanie w odpowiednim czasie i we wskazanym zakresie, projekt nie może zakończyć się inaczej, jak tylko powodzeniem.

## Bibliografia

- Barta J., Markiewicz R., *Ustawa o prawie autorskim i prawach pokrewnych. Komentarz*, Warszawa 2003.
- Drażek Z., Komorowski T., *Problemy tworzenia materiałów dydaktycznych w technologii e-learningu*, [w:] *E-learning w kształceniu akademickim. Materiały z II ogólnopolskiej konferencji pt. Rozwój e-edukacji w ekonomicznym szkolnictwie wyższym*, pod red. M. Dąbrowskiego i M. Zajęc, Warszawa 2006.
- Garrison D.R., Vaughan N.D., *Blended learning In Higher Education. Framework, Principles and Guidelines*, Routledge 2007.
- Hyla M., *Przewodnik po e-learningu*, Kraków 2007.

9 B. Jaśkowska-Derechowska, J. Derechowski, *Platforma Moodle na lektoracie języka obcego, Materiały V Międzynarodowej Konferencji pt. Języki obce w kontekście współczesnych wyzwań i perspektyw*, Ustroń 2009, cyt. za: <http://www.kms.polsl.pl/prv/spnjo/referaty/derechowski.pdf>, [Online], dostęp: 20.04.2010.

Jaśkowska–Derechowska B., Derechowski J., *Platforma Moodle na lektoracie języka obcego. Materiały V Międzynarodowej Konferencji pt. Języki obce w kontekście współczesnych wyzwań i perspektyw*, Ustroń 2009, <http://www.kms.polsl.pl/prv/spnjo/referaty/derechowski.pdf>.

Komorowska H. (red.), *Nauczanie języków obcych. Polska a Europa*, Warszawa 2007.

Eadem, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2005.

Nikłasiński K., *Projektowanie i tworzenie kursu e-learning dla systemu Lotus LearningSpace na przykładzie kursu SQL*, V Studencka Konferencja Informatyczna, Częstochowa, 27 maja 2003, <http://icis.pcz.pl/ski/ski03/papers/niklasinski.pdf>.

Radwański Z., *Prawo cywilne – część ogólna*, Warszawa 2007.

Thorne K., *How to Integrate Online and Traditional Learning Successfully*, Londyn 2002.

Ustawa z dnia 23 kwietnia 1964 r., Kodeks Cywilny, art. 627 (Dz. U. z 1964 r. nr 18 poz. 93 ze zmianami).

Wolter A., Ignatowicz J., Stefaniuk K., *Prawo cywilne. Zarys części ogólnej*, Warszawa 2001.

### Summary

The paper refers to the problems concerning preparation of the b-learning language courses from the methodological and legal point of view. The issues dealing with the different stages of work on the course and the necessary procedural and legal requirements were analyzed. The paper will be divided into four parts corresponding to four stages of creating content. The first one will be devoted to preparation of a work plan consisting in choosing authors and coordinators and working out the detailed guidelines. Moreover, the most essential elements of contracts which should unite the unit signing the contract to work out the course and its authors and coordinators will be presented. The second one will raise the issues concerning preparation of materials with regard to the most crucial points as far as the legal aspects are concerned. The analysis in the third part will deal with publishing materials and authors and coordinators requirements resulting from the contracts. The evaluation procedures will be discussed in the last part. The paper is summed up by conclusions which allow to avoid the organizational and legal problems arising while preparing the courses.

**Keywords:** Keywords: working to prepare the course, methodology, choosing the author, formal legal requirements, e-learning, language teaching, civil law contracts, protection of intellectual property rights, evaluation, organizational problems.





*Anna Bączkowska*  
Katedra Filologii Angielskiej  
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego  
Bydgoszcz

## **B-learning na kierunku dziennikarstwo i komunikacja społeczna**

### **Wstęp**

Literatura fachowa przedstawia enumeratywnie rozliczne zalety wykorzystania technologii informatycznych w kształceniu uniwersyteckim. Mimo niepodważalnych zalet wykorzystania IT w edukacji pojawiają się też głosy-przestrogi, które widzą w E-learningu również pewne niebezpieczeństwa. Najczęściej pojawiają się argumenty dotyczące alienacji studenta, zubożenia interakcji w relacji student-student/ci i student-nauczyciel, a także nauczyciel-studenci, brak sygnałów niewerbalnych, w tym w szczególności proksemicznych i parawerbalnych itp. (por. Tanaś 2004). Z argumentami dotyczącymi upośledzenia interakcji trudno się zgodzić. Z tego powodu E-learning (EL) ustępuje miejsca B-learningowi (BL) czyli dydaktyce opartej zarówno na E-learningu, jak i na nauczaniu tradycyjnym. B-learning, któremu przypisuje się głównie możliwość większego zaangażowania studenta w proces uczenia się (Garrison i Vaughan 2008, s. 5), zatacza coraz szersze kręgi w edukacji akademickiej. W 2003 r. raport Ministerstwa Edukacji w Stanach Zjednoczonych podaje, że 56% nauczania na poziomie studiów licencjackich i magisterskich stanowią studia prowadzone w formie E-learningu (Dziuban i in. 2006), jednocześnie inny raport (Carnegie Classification) mówi o 70%, z czego około 80% instytucji kształcących na poziomie uniwersyteckim oferuje kursy B-learningowe (Arabasz i Baker, 2003). Ten nagły wzrost zainteresowania nowymi technologiami w edukacji nie wynika jedynie z promowania nowoczesnych trendów w nauczaniu czy rozwoju IT poza edukacją, ale z pewnością jest też wynikiem wzrastającej alfabetyzacji informatycznej społeczeństwa, a tym samym umiejętności informatycznych studentów. Wprowadzenie EL czy BL nie miałoby racji bytu bez powszechnego społecznego przyzwolenia na takie formy edukacji i bez umiejętności bazowych uczestników procesu edukacji zdobytych a priori, tj. przed podjęciem studiów wyższych. Nie bez znaczenia jest również upowszechnianie dostępu do

Internetu, zarówno dla odbiorców prywatnych, jak i dla instytucji edukacyjnych. Ta obopólna zgoda na wykorzystywanie nowinek technologicznych w nauczaniu oraz łatwy dostęp do Internetu umożliwi wdrażanie kursów lepiej ztaylorowanych, odpowiadających bardziej wyrafinowanym potrzebom wąskiej grupy docelowej. O wykorzystaniu BL w nauczaniu na poziomie uniwersyteckim, konkretnie w nauczaniu przedmiotu: lektorat prasy polskiej i zagranicznej na kierunku dziennikarstwo i komunikacji społeczna, traktuje niniejszy artykuł

## 1. Co to jest B-learning?

Pojęcie BL jest stosunkowo nowe, nie do końca jeszcze zdefiniowane w jednoznaczny sposób, mimo iż najprostsze ujęcie tego zagadnienia jest oczywiste – BL czyli *blended learning*, znane też w literaturze polskiej jako nauczanie mieszane lub komplementarne, to łączenie EL z nauczaniem *face-to-face* (F2F) czyli tradycyjnym. Jest to jednak definicja nieco uproszczona, która nie oddaje złożoności problemu i potencjalnych form realizacji nauczania hybrydowego w środowisku edukacyjnym<sup>1</sup>. Spośród wielu ujęć BL warto wspomnieć o jego wielopoziomowym wymiarze zaproponowanym przez Crossa i Moore'a (2006). W ich ocenie BL to w rzeczywistości „a blend of blends”, gdzie mieszane są nie tylko dwa modele nauczania – EL i F2F (poziom horyzontalny), ale i kategorie będące ich składowymi (poziom wertykalny). W ten sposób uzyskujemy ‘mieszankę’ EL i F2F, a tym samym takich składników, jak: nauczanie vs. dzielenie się wiedzą, treść wiedzy vs. doświadczanie treści, odkrywanie wiedzy vs. uczestniczenie w jej odkrywaniu, podawanie informacji vs. transformacja informacji itd. Udział procentowy tych parametrów nie jest stały, jest dobierany przez nauczyciela i dopasowany do potrzeb klienta. Ta wielowymiarowa forma nauczania oparta na takim podejściu do BL ma być daleko bardziej skuteczna, jak to ujmują sami autorzy „The magic is in the mix” (2006, s. XXII). Opisane przez tych autorów podejście do BL jest propozycją interesującą, godną uwagi i przydatną w podejmowaniu prób implementacji jej założeń w warunkach polskiej szkoły wyższej.

## 2. Co to jest lektorat?

Kiedy zaproponowano mi prowadzenie przedmiotu: lektorat prasy polskiej i zagranicznej w pierwszej kolejności zadałam sobie pytanie, jakie są treści merytoryczne tego przedmiotu opisane przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego w standardach kierunku dziennikarstwo i komunikacja społeczna. Okazało się jednak, że standardy nie zawierają takich treści. Zainteresowałam się więc sylabusami takich kursów prowadzonych przez inne uniwersytety. Lektorat prasy... prowadzony był zwykle przez polonistów, a nauczanie treści stanowiły hybrydę informacji z zakresu stylistyki tekstu polskiego i elementów lingwistyki tekstu (z naciskiem na analizę dyskursu języka prasowego). Wydało mi się to cenną wskazówką co do konstruowania

1 Próby zdefiniowania BL w ujęciu różnych badaczy opisałam w innych artykułach (Bączkowska 2009, Bączkowska w druku a., Bączkowska w druku b.).

kursu, jednak zdziwiło mnie, że treści te przekazywane są na bazie polskich tekstów prasowych. Ostatecznie miałam nauczać w ramach lektoratu prasy polskiej i **zagranicznej**. Moje poszukiwania więc skoncentrowały się wokół definicji słowa 'lektorat'. Internetowy Słownik Języka Polskiego (sjp.pwn.pl) podaje następujące definicje:

- 1) «kurs języka obcego»
- 2) «niższe święcenia uprawniające do czytania lekcji w czasie nabożeństw»
- 3) «uprawnienie przyznawane osobie świeckiej do czytania lekcji w czasie nabożeństw»
- 4) «zajęcie lektora – osoby czytającej komuś głośno»

Uznałam, że jedyna właściwa definicja w kontekście przedmiotu, którego podjęłam się nauczać to „kurs języka obcego”. Zastanawiałam się jednak, jaka ma być moja rola jako anglistki w czytaniu prasy **polskiej**. Wydawało mi się logiczne i prakseologicznie uzasadnione, aby czytać teksty oryginalnie polskie, jednak przetłumaczone na język angielski. Do tego celu wykorzystałam dostępną online darmową gazetę „Warsaw Voice”, która właśnie streszcza z prasy polskiej najświeższe wiadomości społeczne, gospodarcze, polityczne i kulturalne, dostarczając tym samym uczącym się języka angielskiego gotowe listy fraz odzwierciedlających polską rzeczywistość (np. nazwę NFZ itp.). Jeśli chodzi o prasę zagraniczną, korzystałam głównie z dostępnego online „The Times” oraz wiadomości tekstowych i filmowych tworzonych przez kanał BBC News. W ten sposób informacje bieżące ze świata (np. pandemia panującej wówczas świńskiej grypy) przedstawione były niejako z dwóch stron, tj. widziane oczami polskich reporterów i sytuacji lokalnej, jak i z punktu widzenia spraw globalnych.

W tym kontekście zidentyfikowałam dwa podstawowe obszary potrzeb studenta dziennikarstwa: rozumienie tekstów pisanych i ich streszczanie oraz umiejętność wypowiedzania się w języku obcym na temat bieżących wydarzeń i ich komentowanie. Dlatego też na zajęciach czas poświęcaliśmy następującym ćwiczeniom: czytanie tekstów, tłumaczenie ich oraz tłumaczenie fraz i kolokacji, pisanie streszczeń, ćwiczenie wymowy, rozumienie ze słuchu, przeprowadzanie wywiadu (na temat podejmowany w tekście ćwiczeniowym jednak tylko luźno z nim związany).

Metody i techniki pracy obejmowały w pierwszej kolejności czytanie, tłumaczenie (częściowe i całościowe), ćwiczenie wymowy i analizę tekstu ćwiczeniowego, wybranego z dwutomowego opracowania „Here's the News” autorstwa Barbary i Marcina Otto (1995). Teksty te świetnie przygotowują studenta do odbioru oryginalnych anglojęzycznych tekstów prasowych, bowiem naszpikowane są słownictwem i frazeologią typową właśnie dla dyskursu prasowego. To zagęszczenie synonimów i jednostek leksykalnych o wysokiej charakterystyce frekwencyjnej dla tekstów prasowych czyni być może te wypowiedzi mało naturalne, dlatego też traktowałam je jako teksty ćwiczeniowe, zawierające listę słów i fraz najczęściej występujących w prasie w obrębie danego tematu. Naturalność studenci mieli okazję ćwiczyć na tekstach oryginalnych (z „The Times”, BBC News), czy 'quasi-oryginalnych' („Warsaw Voice”), w których to

właśnie – jak się okazało – występowało bardzo wiele fraz i słów wcześniej wprowadzonych w tekstach ćwiczeniowych.

Podsumowując, te trzy źródła tekstów (ćwiczeniowe, quasi-oryginalne i oryginalne) bardzo dobrze się uzupełniały i tworzyły solidną podstawę językową pozwalającą studentom rozumieć i porozumiewać się w języku angielskim w celu komentowania rzeczywistości społeczno-gospodarczo-politycznej. Ta podstawa stanowi o kompetencji językowej studenta (czy ogólniej – kompetencji komunikacyjnej). Jeśli chodzi o analizę stylistyki i dyskursu prasowego czyli o kompetencje bardziej analityczne i językoznawcze (a nie językowe), omawiane były w oparciu o podręcznik „The Language of Newspapers” autorstwa Danuty Reah. Podręcznik ten zawiera takie zagadnienia, jak: struktura i funkcja nagłówków, rola i identyfikacja odbiorcy docelowego, determinizm językowy, kwestie składni w języku gazet, koherencja leksykalna czy elementy wiedzy z pragmatyki, np. presupozycja, implikatura, akty mowy itp.

### 3. Zastosowania praktyczne

#### 3.1. Struktura strony

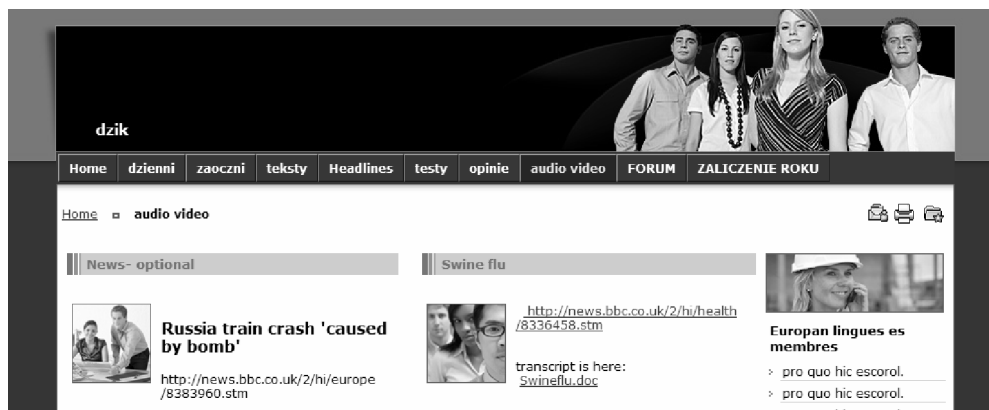
Dla potrzeb nauczanego przeze mnie przedmiotu utworzyłam stronę internetową (Ryc. 1.). Strona domowa zawiera szereg informacji organizacyjnych i porządkowych, np. bieżące ogłoszenia, informacje dotyczące struktury nauczanego kursu, jego cele i formy realizacji, wymagania na zaliczenie przedmiotu, dziennik zajęć itp. Bardziej szczegółowe informacje dotyczące zaliczenia całego roku omówiłam w sekcji ‘ZALICZENIE ROKU’. Oddzielna podstrona została też stworzona dla studiów stacjonarnych i niestacjonarnych, gdzie przypominałam poszczególnym grupom, który tekst będzie omawiany na zajęciach, informowałam też o innych tekstach dodatkowych (opcjonalnych) na dany temat dostępnych w zasobach sieciowych. Na przykład, czytając na zajęciach tekst ćwiczeniowy dotyczący grypy, szukałam tekstów na temat panującej wówczas świńskiej grypy w prasie anglojęzycznej i polskiej (przetłumaczonej na język angielski). Te dodatkowe teksty dostępne były na podstronie ‘TEKSTY’. Do analizy nagłówków przydatne okazały się darmowe strony „Warsaw Voice”. Zalogowani użytkownicy otrzymują je codziennie pocztą mailową z kilkoma zdaniem z pierwszego paragrafu tekstu. Oprócz możliwości studiowania struktury nagłówków taka forma dostarczania informacji zachęca też do przeczytania całego artykułu, którego tematyka nas zainteresowała. Nagłówki te i skróty do artykułów umieszczałam w dziale ‘HEADLINES’. Teksty te są o tyle istotne dla uczących się języka angielskiego, w szczególności dla przyszłych dziennikarzy, że zawierają one wyrażenia specyficzne dla języka polskiego czy dla polskiej rzeczywistości społeczno-politycznej. I tak przetłumaczone są nazwy własne, np. partii politycznych czy instytucji (np. Narodowy Fundusz Zdrowia), a także wyrażenia związane z funkcjonowaniem w naszej rzeczywistości i odzwierciedlające aktualne wydarzenia, np. ‘wpływy ze składek ubezpieczeniowych’, ‘automaty do gry o niskich wygranych’, ‘automaty typu ‘jednoręki bandyta’, ‘wstrzymać zwolnienia z pracy’ itp. Te frazy i nazwy własne wyłonione z angielskich

wersji tekstów polskich umieszczałam na podstronie 'TESTY', bowiem ich angielskich odpowiedników student miał odszukać samodzielnie, korzystając z wypowiedzi zamieszczonych w dziale 'TEKSTY'. Bieżące informacje dostępne były również w dziale 'AUDIO VIDEO' (Ryc. 2.), gdzie umieszczałam skróty do stron z portalu BBC News zawierającym krótkie, kilkuminutowe fragmenty najświeższych wiadomości telewizyjnych. „Filmom” tym zwykle towarzyszyły ich transkrypcje, co okazało się być niezwykle cennym narzędziem dydaktycznym wspomagającym nauczanie rozumienia ze słuchu.



Ryc. 1. Strona domowa utworzona dla studentów dziennikarstwa.

Dwa działy na utworzonej stronie były związane nie tyle z konkretnymi treściami merytorycznymi, ile z organizacją procesu dydaktycznego. Dział 'OPINIE' zawierał wyniki anonimowych ankiet, w których studenci wypowiadali się na temat przebiegu zajęć, form pracy z tekstem itp. Propozycje zmian czy też elementy zajęć, z których studenci byli szczególnie zadowoleni, umieszczałam na tej stronie. Dodatkowo na stronie umieszczałam propozycje tematów, które studenci chcieliby poruszać na zajęciach. Tematy, które powtarzały się najczęściej, włączane były do sylabusu kursu. Wszelkie pytania, wątpliwości i komentarze dotyczące zajęć studenci umieszczali w dziale 'FORUM'.



Ryc. 2. Podstrona 'AUDIO VIDEO'.

### 3.2. Zalety i zagrożenia

Tworzenie strony internetowej dla kursu: lektorat prasy polskiej i zagranicznej pozwolił znacząco urozmaicić i wzbogacić zajęcia. Nie bez znaczenia też jest kwestia dostępności materiałów przed i po zajęciach, w szczególności dla bardzo licznej grupy osób stanowiącej niemal jedną trzecią liczby studiujących na roku w formie IOS (indywidualna organizacja studiów). Zaletą wspomaganą nauczania stroną internetową jest też wprowadzenie pewnego porządku i przejrzystości w kwestii treści merytorycznych i zagadnień organizacyjnych prowadzonego przeze mnie kursu.

Problemem BL jest naturalnie czasochłonność, nie tyle tworzenia takiej strony, ile jej aktualizacji, a także nieprecyzyjnie sformułowane kwestie dotyczące prawa autorskiego i prasowego. Nie jest na przykład jasne, czy artykuły z gazet można umieszczać na innych stronach czy też nie. Logika i rozsądek podpowiadają, że nie należy tego czynić, jednak w świetle wypowiedzi prawników dotyczących precyzowania pojęcia ‘aktualne wiadomości’, które przestają być ‘aktualne’ po upływie doby, przedmiotem dyskusji jest, czy wiadomości sprzed kilku dni powinny być udostępniane jedynie poprzez podanie linku z adresem strony, na którym pierwotnie został umieszczony oryginał, czy też akceptowalne jest jego publikowanie na stronach wtórnych (jako treści ‘nieaktualne’ czyli niechronione już prawami autorskimi). Są to jednak kwestie formalnie nierozwiązane, dlatego też z ostrożności należałoby chyba umieszczać raczej linki niż artykuły w całości.

Na zakończenie należy też wspomnieć o innym problemie, z którym musiałam zmierzyć się prowadząc ww. kurs, mianowicie z poziomem językowym studentów. Okazało się bowiem, że studenci trzeciego roku studiów dziennikarskich, których miałam przyjemność uczyć, uczęszczali wcześniej na dwuletni kurs lektoratu z języka angielskiego w ramach programu kierunku, jednak na dwóch różnych poziomach wejściowych – dla początkujących i zaawansowanych. Trudno więc było pogodzić zamierzone treści dydaktyczne z możliwościami językowymi studentów. Nie jest to problem jednostkowy, typowy tylko dla grupy studentów z którymi pracowałam, bowiem ze względu na wybrany kierunek studiów student ma prawo uczyć się języka obcego w szkole średniej innego niż angielski i wówczas lektorat z języka angielskiego oferowany na pierwszym i drugim roku studiów jest kursem podstawowym. Wydaje się, że rozwiązaniem optymalnym jest podział roku na grupy ze względu na poziom zaawansowania znajomości języka obcego.

### Podsumowanie

Celem niniejszej publikacji było podzielenie się praktycznymi zastosowaniami BL w kontekście nauczania przedmiotu: lektorat prasy polskiej i zagranicznej na kierunku dziennikarstwo i komunikacja społeczna. Jest to dość wąska grupa odbiorców i treść tego artykułu odzwierciedla te ograniczenia. Proponowane rozwiązania praktyczne miały zasugerować innym nauczycielom-praktykom, jak można taki kurs zorganizować, jakich technik i metod użyć, jakie są zasoby internetowe możliwe do wykorzystania w nauczaniu lektoratu prasy... i jak można zdefiniować cele dydaktyczne tego

przedmiotu. Jako podsumowanie zastosowania BL w opisanym kursie chcę podkreślić, że uzupełnianie tradycyjnego nauczania z rozwiązaniami BL jest pracochłonnym wyzwaniem dla nauczyciela, które jednak okazuje się wielce usprawniać i wzbogacać dydaktykę.

## Bibliografia

- Arabasz P., Baker M.B. (2003) *Evolving campus support models for e-learning courses*, *Educause Center for Applied Research Bulletin*, [Online], [http://www.educause.edu/ir/library/pdf/ecar\\_so/ers/ERS0303/EKF0303.pdf](http://www.educause.edu/ir/library/pdf/ecar_so/ers/ERS0303/EKF0303.pdf).
- Bączkowska A., *B-learning w szkolnictwie wyższym*, [w:] T.M. Grigoriewa, E.O. Jerszowa, M.Marszałek i Z.L. Nowożenowa (red.), *Язык и социальная действительность (Język i rzeczywistość społeczna)*, Bydgoszcz-Krasnojarsk 2009, s. 50-54.
- Bączkowska A. (w druku a.), *Konstruktywizm i b-learning w nauczaniu 'wstępu do językoznawstwa'*, [w:] D. Stanulewicz (red.), *Lingua Terra Cognita. Księga pamiątkowa ofiarowana Prof. Romanowi Kaliszowi*, Wyd. UG, Gdańsk.
- Bączkowska A. (w druku b.), *Andragogiczne podstawy b-learningu na przykładzie nauczania kultury i komunikacji na specjalności 'filologia angielska'*, [w:] M. Święcicka, A. Rypel, D. Jastrzębska-Golonka (red.), *Istnieć w kulturze... Między teorią a praktyką edukacyjną*, Wyd. UKW, Bydgoszcz.
- Cross J., M.G. Moore, *Forewords*, [w:] C.J. Bonk (red.), *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*, San Francisco 2006, s. XVII-XXIV.
- Dziuban C., Hartman J., Juge F, Moska P.D., Sorg S., *Blended Learning Enters the Mainstream*, [w:] C.J. Bonk, C.R. Graham (red.), *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*, San Francisco 2006, s. 195-206.
- Garrison D.R., Vaughan N.D., *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines*, San Francisco 2008.
- Otto B., Otto M., *Here's the News*, Warszawa 1995.
- Reah D., Routledge 2002.
- Tanaś M. (red.), *Pedagogika @ środki informatyczne i media*, Warszawa-Kraków 2004, s. 17-29.

## Summary

The article discusses running Internet – aided classes for students of journalism and social communication. During classes concerning ' Polish and foreign press-oriented foreign language courses' the information available on the Internet and prepared by 'The Times' , 'Warsaw Voice' and 'BBC News' was used. Links to these information web portals were published at the Internet website which was specially prepared for the needs of this course and which was at the same time realizing the methodology being a part of the widely understood b-learning.

**Keywords:** Press – oriented foreign language course, journalism, blend-of-blends





*Dominika Goltz-Wasiucionek*  
Studium Języków Obcych  
Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

## **Wykorzystanie platformy Moodle w dydaktyce języków obcych**

Platforma Moodle to system informatyczny pozwalający realizować zajęcia przez Internet. System taki składa się z wielu funkcji, których zadaniem jest umożliwienie komunikacji i pracy zdalnej z uczącymi się, tworzenia, przetwarzania i archiwizowania plików komputerowych wszystkich możliwych formatów oraz zarządzania użytkownikami. Inaczej mówiąc, platforma zdalnego nauczania to wirtualne środowisko nauki.

Moodle to dzisiaj dość powszechnie stosowane narzędzie w dydaktyce nie tylko języka angielskiego (choć jest to najpopularniejszy język), ale i innych języków obcych. Umożliwia tworzenie materiałów dydaktycznych w językach takich, jak: niemiecki czy rosyjski. W przypadku tego ostatniego napotkać można jednak na problemy związane z posiadaniem zarówno przez prowadzącego kurs, jak i studenta odpowiedniej klawiatury umożliwiającej pisanie cyrylicą.

Platforma pozwala na tworzenie nie tylko pełnych kursów zdalnych, ale też obszarów pozwalających na zamieszczanie materiałów stanowiących uzupełnienie zajęć tradycyjnych (face-to-face). W tym celu należy stworzyć na platformie obszary pozwalające na zamieszczanie materiałów dydaktycznych z danego języka odpowiadających liczbie godzin pracy zgodnie z planami studiów, gdy jest to system przyjęty na uczelni, lub w innym wymiarze czasu, jaki prowadzący czy odpowiednie osoby ustalą.

Tak jak w przypadku kursów każdy materiał w obszarze konsultacyjnym powinien być przygotowany zgodnie z wytycznymi, opracowanymi przez osobę koordynującą prace i metodyka zdalnego nauczania. W przypadku takich obszarów, które nazwać można konsultacjami, gdyż nie stanowią pełnych kursów, wydaje się być słusznym, aby materiały dotyczyły wybranych zagadnień, np.: gramatyki, słownictwa oraz tekstów.

W obszarze konsultacyjnym można zamieścić również materiały pomocnicze, które ułatwią naukę języka. Można podać bibliografię, strony WWW czy linki do słowników, stron internetowych z ćwiczeniami i innymi materiałami przydatnymi w nauce języka.

Kwestie oceniania oczywiście zależą od założeń, tak więc mogą one być pominięte w przypadku obszarów konsultacyjnych, w takim wypadku prowadzący zdaje się na samozaparcie uczestników kursu nie dając im bodźca do rywalizacji i sprawdzania swoich osiągnięć poprzez wystawianie ocen, a jedynie poprzez przyznawanie punktów.

W obszarze konsultacji zamieszczone jest forum, które służy do wymiany uwag między studentami, a także między prowadzącym a studentami. Jest to również doskonałe medium do przesyłania komunikatów. Można również skorzystać z opcji wysłania e-maila za pomocą platformy do uczestników kursu. Uczestnicy mają również możliwość pisania wiadomości do prowadzącego. Jeżeli chcemy zachować jednolitość w obrębie wszystkich obszarów konsultacyjnych bez względu na to jakiego dotyczą języka, musimy przyjąć taką samą strukturę i standard opracowania materiałów.

## Struktura kursu

### Moduł „0”

Jest on modułem wprowadzającym studenta w tematykę oraz specyfikę pracy w ramach platformy. W ramach modułu „0” powinny się znaleźć:

Aktualności/Informacje - forum przeznaczone na aktualności (nazwa forum może być dowolna, ale powinna wskazywać na tematy poruszane na tym forum.

Informacje o obszarze konsultacji - informacje ogólne na temat obszaru konsultacji:

- opis kursu,
- zasady pracy,
- opis aktywności,
- informacje o podręczniku,
- punktacja,
- zasady i kryteria oceniania (jeśli takowe przyjmujemy).

Program nauczania - jako załącznik w PDF lub link do obszaru ewentualnie spis tematów realizowanych na obszarze konsultacji.

Informacja o prowadzącym(ej) - miejsce, w którym lektor może przedstawić się, napisać o sobie, swoich zainteresowaniach także pozanaukowych.

Błędy w kursie - forum dla informowania o błędach w kursie.

W zależności od poziomu kształcenia językowego użyte zostaną nazwy w języku polskim bądź obcym.

Ważne jest, by w ramach każdej aktywności prowadzący założył odpowiedni wątek wprowadzający na forum.

W ramach modułu dydaktycznego powinny znaleźć się:

- nazwa modułu lub/i temat modułu,
- wprowadzenie (opis tego, co student ma w danym module wykonać) i co, po jego zakończeniu, powinien umieć,
- materiały do zadania (ewentualne),
- zadania/aktywności określone tematycznie (np. zadanie z zakresu: słownictwa, rozumienia, gramatyki, inne) wraz z wprowadzeniem, co w ramach danej aktywności należy zrobić, ewentualnie, co należy wykorzystać),
- literatura i netografia: materiały, na podstawie których student ma wykonać zadanie, podzielone na część podstawową (podręcznik) i uzupełniającą (linki do ćwiczeń, linki do słowników, artykułów bądź innych internetowych zasobów pomocniczych).

Moduły przygotowywane w ramach konsultacji powinny być jednolite i zawierać aktywności dotyczące następujących sfer: - gramatyki, - czytania, rozumienia, - słownictwa dla danego rozdziału, partii materiału, zakresu tematycznego. Przygotowane materiały muszą być związane z tematyką przewidzianą w programie nauczania obowiązującym dla danego języka. Autorzy mogą tworzyć ćwiczenia oraz quizy oparte na materiałach dodatkowych przygotowanych do podręcznika, jak również na podstawie materiałów zamieszczonych w Internecie (linki do stron).

### **Przykład:**

#### **Witaj w obszarze konsultacyjnym!**

W obszarze konsultacyjnym zostaną zamieszczone materiały dydaktyczne przeznaczone do samodzielnej pracy, zaplanowanej na... (i tu podajemy ilość godzin pracy własnej).

Każdy materiał zawierać będzie szczegółowe informacje dotyczące terminów wykonania zadań, sposobu dostarczenia materiałów oraz sposobu ich rozliczenia na zajęciach bezpośrednich (w sali), jeżeli przyjmujemy system oceniania, jeżeli nie, podajemy jedynie możliwą do uzyskania liczbę punktów.

W obszarze konsultacyjnym znajdziesz również materiały pomocnicze, które ułatwią naukę języka...

W obszarze konsultacyjnym zamieszczone jest forum, byś mógł/mogła podzielić się swoimi uwagami z prowadzącymi, a także członkami swojej grupy językowej.

Pamiętaj, aby polecenia czytać dokładnie, a w przypadku wątpliwości czy problemów (w tym technicznych) kontaktuj się z prowadzącym, umieszczając wpis na forum lub przez e-mail na platformie.

Każdy przygotowany materiał dydaktyczny zamieszczany w obszarze konsultacyjnym musi być poprzedzony wstępem oraz bardzo precyzyjnym poleceniem, tak aby student wiedział, czego ono dotyczy, co i na kiedy ma zrobić.

Polecenie musi również zawierać dokładne informacje na temat czasu na

wykonania zadania, sposobu jego dostarczenia (zawsze wydruk), sposobu oceny lub rozliczenia na zajęciach bezpośrednich.

Polecenie do każdego zadania powinno być precyzyjnie sformułowane i wino zawierać następujące elementy:

- jasno sformułowany cel zadania,
- opis kroków wykonania zadania,
- standard wykonania zadania,
- kryteria oceny zadania,
- formę dostarczenia rozwiązania zadania,
- termin wykonania zadania.

W przypadku materiału dotyczącego tekstu należy uwzględnić:

- tytuł tekstu,
- strony w podręczniku, na których znajduje się tekst, ewentualnie link do strony WWW, gdzie student tekst znajdzie i przeczyta,
- wskazówki odnośnie do użycia słownika i link do strony WWW,
- precyzyjne polecenie, które powie dokładnie, jakiego rodzaju będzie to zadanie, czy jest to łączenie, wybór, wpisywanie etc.

W przypadku materiału gramatycznego należy uwzględnić ponadto:

- nazwę zagadnienia gramatycznego, którego materiał dotyczy,
- informacje na temat stron w podręczniku, które student może przeczytać, teorię gramatyczną dotyczącą danego zagadnienia, można tutaj podać również link do strony WWW, gdzie zamieszczone są wyjaśnienia gramatyczne,
- czas na wykonanie zadania,
- sposób oceny (np. liczba punktów do uzyskania i ocena),
- precyzyjne polecenie, które powie dokładnie, jakiego rodzaju będzie to zadanie, czy jest to łączenie, wybór, wpisywanie etc.

W przypadku materiału dotyczącego słownictwa należy uwzględnić:

- zakres tematyczny słownictwa którego materiał dotyczy (np. czy jest to słownictwo danej dziedziny, czy jest to słownictwo danego rozdziału z podręcznika, czy jest to słownictwo bazujące na podręczniku czy ćwiczeniach),
- wskazówki odnośnie do użycia słownika i link do strony WWW,
- czas na wykonanie zadania,
- sposób oceny (np. liczba punktów do uzyskania i ocena),
- precyzyjne polecenie, które wskaże dokładnie, jakiego rodzaju będzie to zadanie, czy jest to łączenie, wybór, wpisywanie etc.

**Uwaga:** każdy materiał musi zawierać określoną jednolitą ilość przykładów!

### PRZYKŁAD

#### CZYTANIE

*Ten materiał dotyczy tekstu pt:..... zamieszczonego w podręczniku na stronie 123 lub tekstu na stronie WWW..... Przed rozwiązaniem zadania przeczytaj tekst, sprawdź nieznanne słownictwo w słowniku lub na stronie WWW..... Na wykonanie zadania masz dwa tygodnie (przykładowo - określenie czasu leży w gestii prowadzącego). Wykonane zadanie zostanie sprawdzone i ocenione przez prowadzącego zajęcia. Za całe zadanie możesz uzyskać 15 punktów (przykładowo), aby zaliczyć zadanie musisz uzyskać 60% wartości punktów.*

*Przeczytaj zdania i oznacz je jako prawdziwe lub fałszywe, zgodnie z treścią tekstu.*

Ze względu na prawa autorskie w obszarze konsultacyjnym **nie można** zamieszczać:

- skanów materiałów z podręczników,
- tekstów przepisanych z podręczników,
- zdań przepisanych z podręczników,
- zrzutów/kopii ze stron internetowych.

Jak widać więc platforma jest nie tylko doskonałym miejscem na tworzenie i zamieszczanie pełnych kursów zdalnych, ale może również stanowić doskonałe miejsce na materiały dotyczące innych niż angielski języków i stanowiące uzupełnienie kursu wiodącego.

#### Abstract

Moodle platform is used in foreign language teaching not only as a source of full e-learning or blended-learning courses but as a source of extra materials as well. It can be used in teaching English and other foreign languages. Using educational platform is meant to help in the process of learning a language and not to replace the traditional method. The article focuses on factors which have to be taken into consideration while preparing language courses and materials for teaching foreign languages and it highlights troublesome issues.

**Keywords:** educational platform, foreign language teaching



*Maciej Tanaś*

Uniwersytet Warszawski,  
Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP

## **Kształcenie komplementarne na poziomie akademickim – kontekst dydaktyczny i informatyczny**

Miał rację Galileusz mówiąc, że „matematyka jest alfabetem, według którego Bóg opisał wszechświat”, ma ją też każdy, kto rozumie, że bez znajomości technologii informacyjno-komunikacyjnych nie można poruszać się sprawnie we współczesnym świecie. Próba zrozumienia funkcjonowania współczesnego człowieka bez respektowania roli, jaką w jego życiu odgrywiają media cyfrowe, z góry skazana jest na niepowodzenie. Podobnie analiza roli i kształtu współczesnej edukacji wyłącznie przez pryzmat jej historycznych doświadczeń, choć inspirująca i niezbędna, bez zrozumienia funkcji, jakie pełnią dziś w niej najnowsze technologie, prowadzić musi do opisu fragmentarycznego i ułomnego.

Pomimo społecznej akceptacji tezy, że edukacja jest fundamentalnym prawem człowieka, na progu XXI wieku prawo to nie jest przestrzegane w odniesieniu do wszystkich. Nie jest to możliwe z wielu względów: ekonomicznych, politycznych, kulturowych, ale też organizacyjnych, kadrowych i programowych. Zdaniem Theodore’a Martina Hesburgh’a, rektora University of Notre Dame w Indianie (USA) w latach 1952-1987: „Realizacja prawa każdego człowieka do edukacji nie jest możliwa, jeśli edukację wyobrażać się będzie tak jak w poprzednich wiekach: klasa szkolna z nauczycielem i uczniami”<sup>1</sup>. Przełamanie stereotypów oświatowych wydaje się potrzebą chwili: „Kształcenie powszechne może zostać zrealizowane jedynie wówczas, gdy wykorzystamy oryginalny system „uczenia się bez granic”. Możliwość uczenia się musi być dostępna dla każdego, w każdym czasie, wszędzie, w każdym wieku i w każdych okolicznościach”<sup>2</sup>. Konieczne są jednak inicjatywy legislacyjne i ekonomiczne, a także prace koncepcyjne i działania organizacyjne zmierzające do upowszechnienia uczenia się w sieci i przez sieć. Poznanie modeli kształcenia na odległość, metod, zasad i środków kształcenia oraz stosowanych rozwiązań organizacyjnych wydaje się być warunkiem sine qua non rozwoju oświaty nie tylko w krajach trzeciego świata, ale

1 Por. T. M. Hesburgh, *The Humane Imperative: A Challenge for the Year 2000*, Yale 1974, passim; a także idem, *The Hesburgh Papers. Higher Values in Higher Education*, Andrews 1979.

2 F. Mayor, *Przemówienie wygłoszone z okazji otwarcia Międzynarodowego Forum „Education for All”*, Amman, 16 czerwca 1996.

również w UE. Rozwój naukowo-techniczny i budowa społeczeństwa wiedzy nie są bowiem możliwe bez działań oświatowych na niwie kształcenia wykorzystującego Internet i komputery osobiste.

ICT (information and communication technologies – technologie informacyjno-komunikacyjne) nie są oczywiście panaceum na bolączki oświaty. Mogą one jednak pomóc w przezwyciężeniu barier konwencjonalnej oświaty i szkolnictwa wyższego oraz wnieść wkład w system LLL (lifelong learning; lifelong, lifewide, voluntary, and self-motivated – kształcenia przez całe życie).

Współcześnie kształcenie w sali wykładowej jest coraz częściej wzbogacane przez edukację zdalną, traktowaną jako komplementarna, dopełniająca i specjalistyczna, a edukacja zdalna na poziomie akademickim jest społecznym faktem, pomimo oporu środowisk zachowawczych, upatrujących w utrzymaniu kształcenia tradycyjnego panaceum na wszelkie bolączki oświaty. Komputer zaś jest nie tylko narzędziem w procesach nauczania-uczenia się i komunikacji społecznej, ale też jest środkiem nowej organizacji procesu kształcenia. Sieć informatyczna umożliwiła bowiem realizację innej niż tradycyjna postaci kształcenia, zwanej kształceniem telematycznym, na odległość, bądź zdalnym (e-learning, e-teaching, e-education). Sieć ułatwiła zmiany organizacyjne w kształceniu tradycyjnym (flexible education), pozwoliła wreszcie na wprowadzanie odmian komplementarnych, mieszanych (blended education). Komputer i sieć bywają traktowane albo jako środki zastępujące tradycyjne kształcenie, albo jako narzędzia wspomagające, ułatwiające niwelowanie niektórych wad kształcenia tradycyjnego.

Pierwsze stanowisko, charakterystyczne dla początkowych prób zastosowania komputerów w edukacji (zwano je kształceniem skomputeryzowanym), wiodło na manowce, nie przynosząc spodziewanych owoców. Naiwne, nierespektujące wiedzy pedagogicznej, technokratyczne podejście do procesu kształcenia musiało skutkować niepowodzeniami dydaktycznymi. Nawet spontanicznie podejmowane samokształcenie za pomocą programów komputerowych, pozbawione merytorycznego kierownictwa nauczyciela, prowadziło co najwyżej do uzyskania fragmentarycznej, niespójnej i niekompletnej wiedzy. Drugie stanowisko (określane mianem kształcenia wspomaganego komputerowo) – akceptujące narzędziową funkcję komputera i sprawczą, podmiotową rolę nauczyciela – przynosiło odmienne, pożądane dydaktyczne efekty. Dlatego też stało się polem licznych badań i nadal warte jest penetracji naukowej.

W kontekście powyższego zasadne jest spojrzenie na kształcenie za pomocą Internetu z perspektywy paradygmatów oświatowych. Wyodrębnione przez Cz. Kupisiewicza<sup>3</sup> trzy paradygmaty: deskolaryzacji, szkoły alternatywnej i szkoły ustawicznie doskonalonej zbieżne są ze sposobami rozumienia roli i funkcji nauczania na odległość za pomocą środków informatycznych. Nie trzeba dodawać, że jedynie akceptacja paradygmatu szkoły ustawicznie doskonalonej pozwala racjonalnie włączyć ICT do arsenału dydaktycznego nauczyciela akademickiego oraz daje szansę usprawnianie tradycyjnej organizacji dzięki uzupełnianiu jej kształceniem zdalnym.



Komputer i Internet traktowane być powinny jako użyteczne narzędzia kształcenia na poziomie akademickim, wspomagające zarządzanie i administrowanie placówką, ułatwiające elastyczną organizację kształcenia, a nade wszystko być pomocne w procesach kształcenia i samokształcenia oraz komunikacji interpersonalnej, a także jako narzędzia ułatwiające pracę biblioteczną oraz powielanie i dystrybucję materiałów nauczania, wprowadzające też nową jakość w pracę naukowo-badawczą.

Przenoszony do przestrzeni wirtualnej proces kształcenia akademickiego respektować musi wartości pedagogiczne, a nie jedynie techniczne czy informatyczne. Dopiero łączne ich uwzględnienie w planowanych przedsięwzięciach prowadzić może do sukcesu dydaktycznego i również ekonomicznego.

Aksjologiczny kontekst kształcenia zdalnego wydaje się być wart penetracji badawczej zwłaszcza w zakresach:

- wyzwań aksjologicznych,
- stanu uwzględniania wartości pedagogicznych w procesach kształcenia zdalnego na poziomie akademickim,
- konsekwencji osobowych i społecznych braku bądź występowania owych wartości w procesach kształcenia zdalnego (także barier),
- katalogu zadań wychowawczych wynikających z obecności mediów w procesie kształcenia oraz aksjologicznego i kulturowego ich kontekstu.

Na wartości pedagogiczne składają się wartości dydaktyczne, wartości akademickie, a także wartości prakseologiczne i społeczne. Pierwsze z nich odnaleźć można w pracach Wincentego Okonia<sup>4</sup>, Władysława Zaczyńskiego i wielu innych pedagogów. Kontekst kulturowy i cywilizacyjny sprawia, że w katalogu wartości akademickich na szczególną uwagę zasługują: prawda, sumienność i mądrość. Warto też zapewne przywołać te wartości, które wymieniał Bogdan Suchodolski<sup>5</sup>, przedstawiając koncepcję wychowania dla przyszłości i pokoju, jak również te, które wynikają z głoszonej przez andragogów i przedstawicieli innych dyscyplin pedagogicznych koncepcji edukacji permanentnej.

Poszukując wartości prakseologicznych, aktualnych w kontekście budowy w Unii Europejskiej społeczeństwa wiedzy i nowych stratyfikacji społecznych, nie sposób nie sięgnąć do Tadeusza Kotarbińskiego, wskazującego na: sprawność, efektywność, produktywność, użyteczność, a także spolegliwość w działaniu. Decyzja o uwzględnianiu wartości prakseologicznych w procesie zdalnego kształcenia akademickiego jednostek aktywnych a nie biernych w sferze poznawania, przeżywania i zmieniania świata wydaje się być potrzebą społecznie istotną i pożądaną.

Na wartości społeczne składają się nie tylko wartości ogólnoludzkie (jako kryterium człowieczeństwa), ale także innowacyjność, zdolność do spełniania kie-

4 Zob. zwłaszcza: W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1995, a także: St. Wołoszyn (oprac.), W. Okoń (współautor), *Koncepcja wielostronnego kształcenia Wincentego Okonia*, [w:] St. Wołoszyn, *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, tom III, ks. 2: *Myśl pedagogiczna w XX stuleciu*, wyd. 2 zmienione, Kielce 1997. Wł. Zaczyński, *Uczenie się przez przeżywanie*, Warszawa 1990.

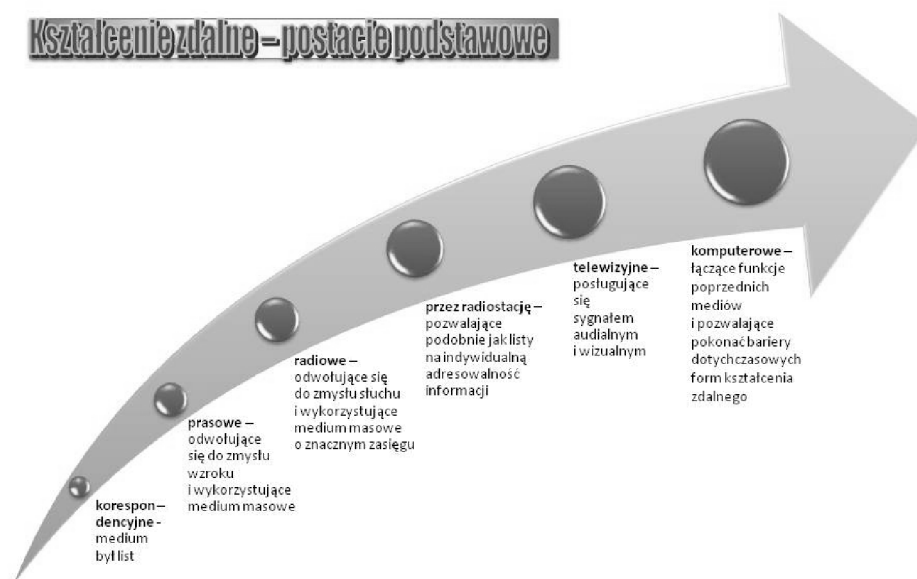
5 Zob. zwłaszcza: B. Suchodolski, *Edukacja permanentna – rozdroża i nadzieje*, Warszawa 2003.

rownicznych ról społecznych czy – tak podkreślana przez Karola Adamieckiego – zdolność harmonizacji.

Poszukując wartości społecznych, warto też sięgnąć do umiejętności rozmowy bezpośredniej i dialogu osobowego, a nie jedynie komunikowania i dialogu maszynowego, oraz pamiętać o niebezpieczeństwach wynikających z aspołecznego charakteru indywidualnych studiów e-learningowych. Nie trzeba wyważać otwartych drzwi. Literatura pedagogiczna dostarcza niezbędnej refleksji. Odnaleźć ją można na kartach prac Heleny Radlińskiej, Aleksandra Kamińskiego, Ryszarda Wroczyńskiego, Antoniego Bolesława Dobrowolskiego, Eugenii Anny Wesołowskiej i wielu innych. Kwestia katalogu wartości, ich doboru i hierarchii budzi żywe dyskusje i spory naukowe jest bowiem uwikłana historycznie, kulturowo, religijnie itd., pozostaje też nadal otwarta. Badania procesów kształcenia zdalnego na poziomie akademickim w kontekście różnych katalogów wartości, a także ich konsekwencji osobowych i społecznych są nieliczne, nie wykraczają metodologicznie poza obserwację i analizę sądów deklaracyjnych oraz prezentują ujęcia jednostronnie krytyczne bądź nadmiernie optymistyczne. Zaniepokojenie budzi brak eksploracji pola zadań pedagogicznych wynikających z obecności mediów w wielu sferach ludzkiej aktywności, w tym z konsekwencji upowszechnienia kształcenia zdalnego, realizowanego za pomocą narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnych. Dodajmy, że jednostronne ujmowanie procesu nauczania-uczenia się (i to niezależnie od tego, czy analizie poddaje się kształcenie tradycyjne czy zdalne), wyłącznie w kategoriach przekazu treści, najczęściej wiedzy na manowce i prowadzić musi do niepowodzeń dydaktycznych.

Kształcenie zdalne realizowane jest od wieków. W wielu opracowaniach popularnonaukowych przyjmuje się błędnie, że początków kształcenia zdalnego szukać należy w pierwszych materiałach dystrybuowanych za pomocą prasy. Otóż człowiek dzielił się wiedzą i przekonaniem dużo wcześniej nim pojawiła się prasa. Owo zdalne przekazywanie myśli, idei i doświadczeń odbywało się – historycznie rzecz ujmując – zawsze za pomocą dostępnych narzędzi cywilizacji. List był wcześniejszy niż prasa. Z pewnością też 13 listów Pawła z Tarsu i jeden napisany przez osobę z jego otoczenia, listy Jana Ewangelisty, Piotra Apostoła, Jakuba Apostoła i Judy Tadeusza wyprzedzały o wieki treści kształcenia publikowane w gazetach. Podyktowane zaś przez Boga Mojżeszowi podstawowe nakazy moralne, zwane Dekalogiem, Dziesięciorgiem Przykazań czy też Dziesięcioma Oświadczeniami, a znane z Księgi Wyjścia (Drugiej Księgi Mojżeszowej) oraz Księgi Powtórzonego Prawa, były wcześniejsze niż listy św. Pawła.

Poniższy schemat ujmuje w porządku chronologicznym postacie kształcenia zdalnego:



Obok postaci podstawowych kształcenia zdalnego historia myśli pedagogicznej notuje również rozwiązania wykorzystujące dwa lub więcej mediów. Ich łączne zastosowanie pozwalało bowiem przełamywać ograniczenia związane z brakiem indywidualnej adresowalności informacji (w mediach masowych) bądź też z jednokierunkowością przekazu (także cecha mediów masowych). Owe rozwiązania były zatem wtórne wobec postaci podstawowych.

Postacie wtórne (mieszane):

- łączące przekaz korespondencyjny z radiowym bądź telewizyjnym,
- łączące przekaz pocztowy materiałów nauczania w postaci drukowanej, analogowej czy cyfrowej z samokształceniem.

Dopiero komputer włączony w sieć pozwolił pokonać bariery wcześniejszych historycznie form kształcenia zdalnego, a to ponieważ:

- 1) Komputer łączy w sobie cechy wielu mediów, pozwala też prezentować treści przy pomocy zróżnicowanych środków wyrazu;
- 2) Treści kształcenia umieszczane w Internecie są polisensoryczne i multimedialne;
- 3) Użytkownik ma możliwość wyboru i decyzji co do typu usługi, zakresu poszukiwań, czasu korzystania i treści, do których dociera, które przetwarza, zapisuje czy przesyła (subiektywne poczucie sprawstwa);

- 4) Komputer pozwala na modelowanie i symulowanie zjawisk i procesów w sposób niedostępny tradycyjnym środkiem dydaktycznym. Pozwala przekraczać bariery natury terytorialnej, temporalnej i biologicznej;
- 5) Komputer włączony w sieć stał się narzędziem poznania rzeczywistości realnej w rzeczywistości wirtualnej;
- 6) Jest też użytecznym środkiem komunikacji.

Upowszechniane w ostatnich latach kształcenie komplementarne (blended learning) łączy zalety kształcenia tradycyjnego z możliwościami wykorzystania nowoczesnych narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnych.

Cechy kształcenia komplementarnego:

- eliminuje wady tradycyjnego kształcenia,
- wzbogaca katalog metod,
- pozwala równocześnie rozwijać rozum, język i rękę (postulat J.A. Komeńskiego),
- umożliwia synchroniczny i asynchroniczny przekaz informacji przy pomocy wielu środków wyrazu i mediów,
- proces kształcenia może przebiegać zespołowo w wirtualnej klasie bądź w indywidualnym kontakcie osobowym z nauczycielem czy uczniem, albo też w trakcie samodzielnej pracy z komputerem
- pozwala respektować różnice indywidualne,
- angażuje sferę emocjonalno-wolicjonalną,
- ułatwia komunikację z gronem akademickim,
- umożliwia wzrost efektów kształcenia,
- jest środkiem wspomagającym funkcjonowanie szkoły w gospodarce rynkowej.

Rozwój komputerów sprawił, że w szeregu ośrodkach akademickich podjęto prace koncepcyjne i wdrożeniowe w zakresie e-edukacji. Jednak próby skomputeryzowania całego procesu kształcenia zawiodły.

Koncepcje Computer Based Training i Computer Based Learning – zakładały możliwość realizacji szkoleń i uczenia się, których podstawą jest komputer. Rozwijało się Computer Manager Learning – sądząc, że komputer może zarządzać całym procesem uczenia się. Z czasem pojawiły się koncepcje Computer Assisted Instruction i Computer Assisted Learning – oznaczające uczenie się wspomagane komputerowo. Rozwój Internetu i łączności szerokopasmowej zrodził kolejne pomysły kształcenia opartego na Internecie – Internet Based Training oraz kształcenia bazującego na sieci – Web Based Training.

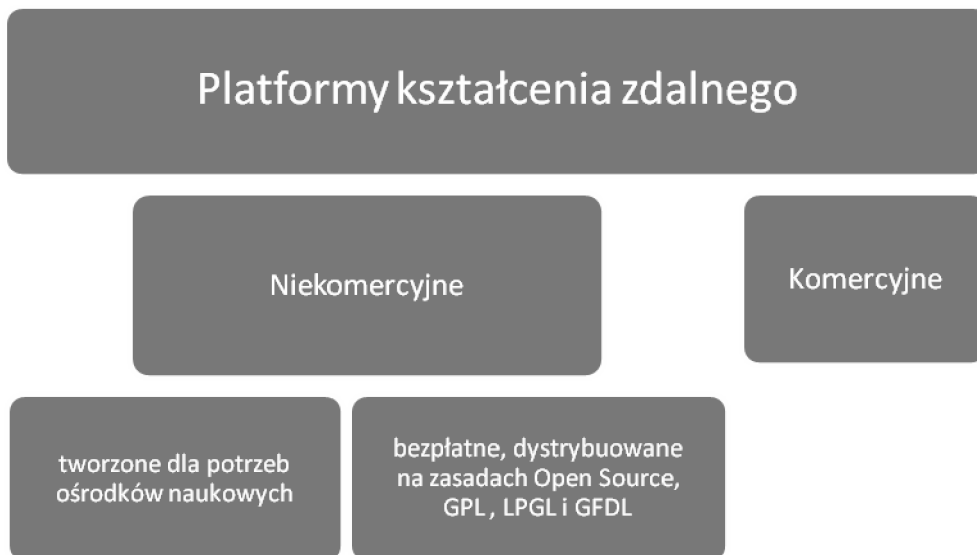
E-edukacja korzysta z oprogramowania o uzupełniających się wzajemnie funkcjach. Obejmuje ono:

- Learning Management System – wspomaganie zarządzania, administrowania, monitorowania i raportowania procesu uczenia się,
- Learning Content Management System – publikowanie treści dydaktycznych w postaci kursów multimedialnych wraz z kontrolą, weryfikacją i raportowaniem przyswojonej wiedzy przez słuchacza,
- Life Communication System – zarządzanie komunikacją synchroniczną,
- Virtual Classroom System – tworzenie wirtualnej klasy i realizacja procesu kształcenia zdalnego w trybie synchronicznym.

Ośrodki realizujące kształcenie zdalne wykorzystują różne platformy służące do prowadzenia zajęć dydaktycznych. Pełnią one następujące funkcje:

- są środowiskiem kształcenia zdalnego dla nauczycieli (wykładowców), opiekunów i uczniów (studentów),
- są źródłem wiedzy (zawierają listy kursów i rejestry ich uczestników wraz z bazą materiałów dydaktycznych),
- są narzędziem komunikacji synchronicznej i asynchronicznej.

Współcześnie istnieje wiele platform kształcenia zdalnego. Można wyodrębnić następujące ich typy:



- GPL – The GNU General Public Licence, GNU GPL albo GPL – General Public Licence;
- LPGL – The GNU Lesser General Public Licence,
- GFDL – GNU Free Documentation Licence.

Platformy komercyjne obejmują szereg produktów, spośród których ośrodki kształcenia zdalnego w Polsce brały pod uwagę zwłaszcza: IBM Lotus Learning Management System<sup>6</sup>, która zastąpiła IBM LearningSpace, TopClass e-Learning Suite, The Blackboard Learning System (WebCT, CourseInfo)<sup>7</sup>, Oracle iLearning<sup>8</sup> oraz Learning Environment Online – LEO<sup>9</sup>. Wszystkie wymienione platformy pozwalają na tworzenie kursów z wykorzystaniem zróżnicowanych środków wyrazu (tekst, dźwięk, grafika, animacja, film), konstruowanie testów, komunikowanie (tekstowe, dźwiękowe i wizualne w trybach synchro- i asynchronicznym), a także monitorowanie czasu pracy, częstotliwości korzystania itd. oraz ich raportowanie. Pakiety zawierają również dodatkowe narzędzia graficzne, w tym: edytory HTML i inne. Platformy pracują w standardzie SCORM (Sharable Content Object Reference Model) umożliwiającym wielokrotne wykorzystanie materiałów dydaktycznych w różnych systemach LMS (Learning Management System). Platformy komercyjne były lub są wykorzystywane w realizacjach kształcenia zdalnego przez Politechnikę Warszawską i Politechnikę Poznańską, Polski Uniwersytet Wirtualny, a także Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie i Uniwersytet Warszawski.

Platformy tworzone na potrzeby centrów naukowych umożliwiają dostosowanie programów komputerowych do potrzeb danej instytucji, pozwalają też na ich modyfikacje. Niestety, takie rozwiązania wymagają znacznych nakładów, przekraczających zazwyczaj możliwości finansowe polskich ośrodków akademickich.

Największe zainteresowanie osób zajmujących się kształceniem zdalnym w Polsce wzbudzają platformy bezpłatne, a wśród nich zwłaszcza: Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment)<sup>10</sup> oraz LRN (Learn, Research, Network)<sup>11</sup> rozwinięta w Massachusetts Institute of Technology w USA i używana przez ponad pół miliona osób w szkołach wyższych, organizacjach państwowych i non-profit, a także szkołach typu K-12<sup>12</sup>, jak również ILIAS<sup>13</sup> rozwijana przez Uniwersytet Koloński, Académie de Bordeaux i inne ośrodki naukowe. Względy ekonomiczne powodują, że korzystają z nich m.in.: Akademia Górniczo-Hutnicza, Politechnika Gdańska, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Akademia Morska w Gdyni, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz Uniwersytet Łódzki i Uniwersytet Warszawski.

Również przedsiębiorstwa wykorzystują platformy kształcenia zdalnego. Poza wymienionymi uprzednio do najpopularniejszych należą: WBTEExpress<sup>14</sup>, Sys-

6 [http://www-306.ibm.com/software/info/ecatalog/pl\\_PL/products/N105931Y77809P74.html?](http://www-306.ibm.com/software/info/ecatalog/pl_PL/products/N105931Y77809P74.html?)

7 [http://www.blackboard.com/products/academic\\_suite/learning\\_system/index.Bb](http://www.blackboard.com/products/academic_suite/learning_system/index.Bb).

8 [http://www.oracle.com/pl/aplikacje/human\\_resources/ilearning/](http://www.oracle.com/pl/aplikacje/human_resources/ilearning/).

9 <http://www.2.ydp.com.pl/ypd/multimedia/1060,e-Learning.html>.

10 [http://docs.moodle.org/en/Main\\_Page](http://docs.moodle.org/en/Main_Page).

11 <http://www.dotlrn.org/>.

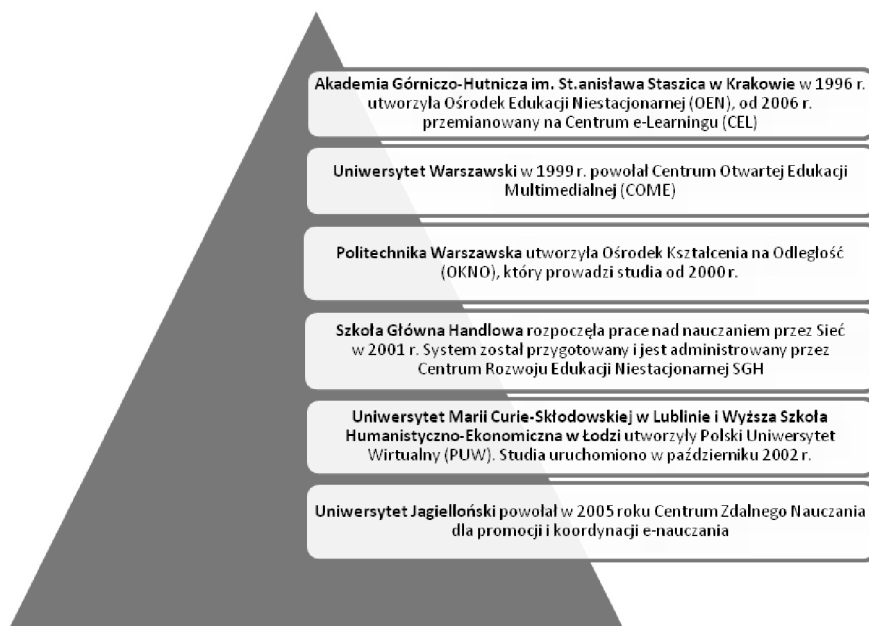
12 K-12 (ang. Kay through twelve albo Kay twelve) jest północnoamerykańską nazwą określającą szkoły w USA i Kanadzie tzw. primary i secondary education, obejmujące kształcenie dzieci i młodzieży w wieku od 5-6 do 17-18 lat (od przedszkola do 12 klasy).

13 <http://www.ilias.de/ios/index-e.html>.

14 <http://www.wbtxpress.com>.

tem Tegrity WebLearner<sup>15</sup>, Akademia WWW<sup>16</sup>, ReadyGo Web Course Builder<sup>17</sup> oraz Saba Publisher<sup>18</sup>

Współcześnie kształcenie na odległość realizowane jest przez szereg ośrodków akademickich w Polsce. Do najważniejszych należą nadal te, które jako pierwsze podjęły działania zmierzające do realizacji zajęć dla studentów, a także te, które uruchomiły pierwsze pełne studia akademickie.



Także inne ośrodki akademickie oraz wiele instytucji oświatowych wykorzystuje komputery i Internet w kształceniu zdalnym. Mają też w tym zakresie niekwestionowane osiągnięcia. Wystarczy wspomnieć: Centrum Edukacji Niestacjonarnej Politechniki Gdańskiej, Portal Zdalnej Edukacji Politechniki Wrocławskiej (ePortal)<sup>19</sup>, internetową platformę edukacyjną Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej w Warszawie<sup>20</sup> czy też Kolegium Nauczycielskie w Bielsku-Białej<sup>21</sup> oraz Regionalny Ośrodek Metodyczno-Edukacyjny METIS w Katowicach<sup>22</sup> i wiele innych. Owe mniej czy bardziej sformalizowane działania mają wspólny cel, którym jest promocja i koordynacja e-kształcenia na uczelni.

Liczba ośrodków prowadzących kształcenie zdalne, zróżnicowanie treściowe kursów obejmujących wszystkie poziomy kształcenia, merytoryczna i dydaktyczna dojrzałość realizowanych modeli kształcenia zdalnego i osiągane rezultaty owych

15 <http://www.learninglab.pl>.  
16 <http://www.akademiawww.pl>.  
17 <http://www.readygo.com>.  
18 <http://www.saba.com/index.htm>.  
19 <http://eportal.ac.pwr.wroc.pl>.  
20 <http://e-learning.swps.edu.pl>.  
21 <http://www.kn.bielsko.pl>.  
22 <http://www.metis.pl>.

kursów dowodzą, że akademicka edukacja zdalna w Polsce, realizowana za pośrednictwem komputerów i Internetu stała się faktem. Z latami też okrzepła i rozwinęła się w coraz sprawniej działający system. Mimo niewątpliwych sukcesów, wiele spraw pozostaje jednak niejasnych i nierozwiązanych, blokując w konsekwencji jej dalszy rozwój. Bariery stanowią zwłaszcza<sup>23</sup>:

- Formułowane w naukowej i społecznej dyskusji obawy, a często i niechęci tych środowisk akademickich, które bądź dostrzegają kulturowe, społeczne i osobowe zagrożenia płynące z realizacji kształcenia zdalnego przy pomocy komputerów i sieci informatycznych, bądź tych, którzy widzą w owym kształceniu zagrożenie nową formą dominacji, a także tych, którzy przyjmują postawy zachowawcze;
- Nieuregulowane aspekty prawne, ekonomiczne i organizacyjne (prawo autorskie, wynagrodzenia dla nauczycieli prowadzących kształcenie zdalne, sposób rozliczania pensum dydaktycznego, kompetencje itd.);
- Brak wystarczającej liczby przygotowanych specjalistów owego kształcenia (projekty studiów podyplomowych borykają się z brakiem naboru kandydatów z powodu nieuznawania takich studiów za kwalifikacyjne – brak standardu);
- Niski poziom nakładów na naukę i oświatę oraz pauperyzacja środowisk nauczycielskich i pedagogicznych w Polsce, a także niedowład w zakresie permanentnej modernizacji sprzętu;
- Zbyt wysokie koszty sprzętu, programów komputerowych i nade wszystko łączności z Internetem (nie tyle krótkiej, jednorazowej, co trwającej czas dłuższy lub stałej, niezbędnej w przypadku e-learningu) zwłaszcza dla spauperyzowanych środowisk wiejskich oraz środowisk robotniczych, będących najczęściej klientami kursów zawodowych.

Gwałtowny rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych przynosić musi w konsekwencji upowszechnienie i stopniowe uatrakcyjnienie narzędziowe (wkrótce komunikacja głosowa zastępować znacznie komunikację z komputerem za pomocą klawiatury alfanumerycznej), ale też metodyczne i organizacyjne kształcenia zdalnego. W tej sytuacji coraz bardziej niezbędną wydaje się pogłębiona refleksja pedagogiczna nad nim. Tymczasem zaś rosnącym oczekiwaniom społecznym związanym z kształceniem zdalnym towarzyszy nadmierny, często nieuzasadniony optymizm organizatorów i uczestników tego typu kursów oraz obawy sceptyków. Te ostatnie mają swe źródło i uzasadnienie w braku odpowiedzi na podstawowe kwestie. Otwarte na przykład pozostają pytania:

- Czy sieć teleinformatyczna będzie służyła rozwojowi studentów czy też będzie źródłem manipulacji przez wpływ anonimowego nadawcy na formułowane cele oraz dobór i układ treści?

23 Zob. M. Tanaś, *Bariery implementacji*, [w:] *Rozwój umiejętności i kompetencji oraz innowacje pedagogiczne w kształceniu zawodowym w Polsce. Raport 2007*, rozdział 07030302, Europejskie Centrum Szkolenia Zawodowego CEDEFOP, Biuro Koordynacji Kształcenia Kadr Fundacji, Warszawa 2007.



- Czy kształcenie przez sieć teleinformatyczną nie jest zakamuflowaną formą dominacji i manipulacji kulturowej, społecznej i ekonomicznej oraz politycznej – a szerzej cywilizacyjnej?
- Czy ponawiane próby odrzucenia osobowych związków między mistrzem i uczniem, zaprzeczające dydaktycznej zasadności kształcenia przez naśladowanie wzorów osobowych oraz potrzebie istnienia opiekuna i przewodnika na drodze poznania, rozwoju intelektualnego, emocjonalnego i psychomotorycznego, wynikają jedynie z niewiedzy bądź braku rozumu osób je podejmujących i głoszących, czy też mają inne źródła oraz polityczne bądź ideologiczne uzasadnienia?
- Jakie konsekwencje rodzić może podważanie zasadności istnienia szkoły wyższej jako instytucji kształcącej i kulturotwórczej?
- Jakie skutki przynieść może brutalna technicyzacja owego związku zmierzająca do oderwania procesu kształcenia od kultury kraju ojczystego?

To tylko kilka z wielu pytań, jakie rodzi narastająca rozbieżność między oddziaływaniem tradycyjnych instytucji wychowawczych a zwiększającymi swe wpływy środkami masowego przekazu i burzliwie rozwijającymi się w ostatniej dekadzie środkami informatycznymi. Ich rozstrzygnięcie będzie trudne, gdyż materia sporu ma wymiar nie tylko ekonomiczny, prawny czy polityczny, ale wikła się też w wartości.

Za pomocą technologii informacyjno-komunikacyjnych człowiek stworzył cyberprzestrzeń i wirtualny świat. Obecnie przenosi tam znane sobie instytucje, zapisuje zgromadzoną przez wieki wiedzę, umieszcza swą sztukę i kieruje marzenia. Wirtualna rzeczywistość usiłuje naśladować realny świat, ale jest od niego odmienna. Podobnie jak odmienna jest edukacja korzystająca z mediów cyfrowych. Naszą, pedagogów i nauczycieli, rzeczą jest, by edukacja owa nie była chroma i bezrozumna.

Rzecz w tym, by mądrze stosować technologie cyfrowe w kształceniu na poziomie wyższym, realizując stojące przed nim nowe zadania. Inaczej szkole wyższej grozi skostnienie i obumieranie. Rzecz też w tym, by odważnie projektować organizację kształcenia akademickiego i doskonalenia zawodowego oraz by twórczo i odpowiedzialnie posługiwać się w kształceniu mediami cyfrowymi.

### Abstract

In the article titled 'Blended learning at the academic level – didactic and information technology context' the author presents the outline of the new didactic concept of learning. Rejecting the educational stereotypes, he focuses the attention on the role of the newest information technology and communication technology in the realization the right of every human being to education. In the text we can find the description of pedagogical attitudes towards computers and the Internet (computer-based education and computer-aided education) and the models, methods and means mapping out the direction for the development of education in the EU. On the basis of the critical analysis of the current state of knowledge, the author formulates his own concept called 'blended learning'. The significant contribution to understand the educational role of the media also has the classification of the type of distance learning – being the original and comprehensive author's look at the ongoing educational processes in the academic

distance transfer of knowledge and skills. The author shows the previous history and achievements in distance learning at the university level in Poland. The particular emphasis is given to the barriers which exist at this type of education and which are of economic, cultural, legal and educational character. It also determines the directions sine qua non for the development of blended learning, putting forward the proposals to overcome the piling up obstacles. This text is open. Apart from his own, original thoughts and concepts the author also presents the whole range of questions and problem issues which need to be resolved for the rational and effective blended learning at the university level..

**Keywords:** blended learning, information technology and communication technologies, distance learning, education in the field of information technology and media studies

Joanna Orzechowska

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

## Założenia programu nauczania „А знаете ли Вы Россию?”

### 1. Geneza i koncepcja programu

Na wszystkich kierunkach studiów filologicznych w ramach praktycznej nauki języka prowadzone są zajęcia lingworealizacyjne, podczas których studenci powinni zdobyć wiedzę faktograficzną i socjokulturową o kraju (krajach) nauczanego języka. Na filologii rosyjskiej prowadzonej na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie ten komponent PNJ jest realizowany na III roku studiów licencjackich. Problematyka kursu w istniejącym programie określona jest bardzo ogólnie (Rosja na mapie świata; leksyka geograficzna, nazwy państw, mieszkańców itp.; świat roślinny, zwierzęcy; ochrona przyrody; ekologia; zabytki przyrody, rezerваты; zagrożenia ekologiczne; rozwój cywilizacji a ekologia), pozostawiając nauczycielowi wiele swobody w wyborze podręczników, tekstów i środków przekazu, tematów komunikacji oraz w określeniu, jakie z kompetencji komunikacyjnych i sprawności językowych będą na zajęciach kształtowane.

W XXI wieku głównym zadaniem nauczania języków obcych jest zabezpieczenie komunikacji w dialogu międzykulturowym. To założenie jest szczególnie ważne w kształceniu studentów-filologów, którzy powinni posiadać wyobrażenie o językowym obrazie świata, odzwierciedlonym w systemie znaków studiowanego języka, oraz o duchowych wartościach kultury narodu nauczanego języka. W doborze treści nowoczesnych programów nauczania języka obcego konieczne jest uwzględnienie tego aspektu. Metodocy i kulturologicy, z większym lub mniejszym sukcesem, próbują określić minimalny i konieczny zakres wiedzy o kraju i narodzie, który powinien znaleźć się w programach nauczania języków obcych, aby absolwent kursu mógł efektywnie uczestniczyć w komunikacji międzykulturowej<sup>1</sup>. Panuje powszechne przekonanie, że jednym z warunków determinujących rozumienie obcej kultury i tolerancję jest przyswojenie pamięci historycznej przedstawiciela danej kultury. Pamięć historyczną tworzy znajomość tekstów precedensowych, wydarzeń i postaci historycznych,

1 J. Orzechowska, *Диалог культур в информационно-коммуникативной среде XXI века*, „Acta Polono-Ruthenica” XIV, Olsztyn 2009, s. 453-461.

współczesnej polityki i ekonomiki, osiągnięć techniki, środków masowego przekazu, kultury, nauki, sportu, geografii, zabytków, potraw itd.<sup>2</sup> W założeniach europejskiego systemu opisu kształcenia językowego pamięci historycznej odpowiada kompetencja ogólna uczącego się<sup>3</sup>.

Programu nauczania „А знаете ли Вы Россию?” zaplanowany został jako komponent praktycznej nauki języka rosyjskiego realizowany na III roku filologii rosyjskiej UWM w Olsztynie podczas 60 godzin lekcyjnych. Cele nauczania, treści programowe, dobór tekstów i środków przekazu odpowiadają postulatowi zabezpieczenia komunikacji w dialogu międzykulturowym. Autorkami programu są wykładowcy Instytutu Słowiańszczyzny Wschodniej UWM w Olsztynie – dr hab. Helena Pocietchina oraz dr Joanna Orzechowska.

## 2. Cele nauczania

Kształcenie kompetencji ogólnych:

- 1) Kształtowanie deklaratywnej wiedzy faktograficznej na temat Rosji poprzez zagadnienia geograficzne, demograficzne, ekonomiczne, polityczne.
- 2) Kształtowanie wiedzy socjokulturowej o Rosji czyli znajomości warunków życia w danym kraju, systemu wartości i odniesień etyczno-kulturowych, kanonu kulturowego, elementów historii, kultury, twórców kultury.
- 3) Kształtowanie wrażliwości interkulturowej czyli uwrażliwienie na podobieństwa i różnice między „światem społeczności pochodzenia” a „światem społeczności języka nauczanego”.
- 4) Kształtowanie właściwej postawy, charakterystycznej dla przyszłych nauczycieli języka obcego, tłumaczy, przewodników, pilotów wycieczek, pracowników instytucji kulturalnych czyli otwartości i zainteresowania nowymi doświadczeniami, innymi osobami, koncepcjami, narodami, społeczeństwami, kulturami; skłonności do relatywizacji własnego kulturowego punktu widzenia oraz związanego z nim kulturowego systemu wartości; skłonności i umiejętności dystansowania się wobec konwencjonalnych nastawień do różnic kulturowych.
- 5) Kształtowanie umiejętności heurystycznych, polegających na umiejętności wyszukiwania, rozumienia, przekazywania nowych informacji przy użyciu materiałów źródłowych języka rosyjskiego oraz korzystania z nowych technologii (np.: Internet).

Kształtowanie kompetencji językowych:

- 1) Kształtowanie kompetencji komunikacyjnych:

2 A. Mustajoki, *Знание общества как элемент коммуникативной компетенции*, [Online], dostępne: [http://www.mapryal.org/congressXI/Materials/plenarnye/Mustajoki\\_Varna.pdf](http://www.mapryal.org/congressXI/Materials/plenarnye/Mustajoki_Varna.pdf).

3 *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie, zasoby internetowe*, s. 94-99.

- lingwistycznych (leksykalnych, gramatycznych, semantycznych, fonologicznych, ortograficznych, ortoepicznych);
  - socjolingwistycznych: poznawanie przysłów, powiedzeń oraz idiomów; kształtowanie umiejętności wyboru i oceny wypowiedzi rejestrowanych w neutralnym i potocznym (nieformalnym) języku.
- 2) Kształcenie czterech sprawności językowych na poziomie językowym B2-C1:
- a) rozumienie ze słuchu – na podstawie list dialogowych filmów;
  - b) czytanie ze zrozumieniem tekstów preparowanych, czytanie oraz odzukiwanie informacji w oryginalnych testach popularnonaukowych (artykuły z czasopism rosyjskich oraz materiały internetowe na tematy poruszane podczas zajęć);
  - c) swobodne ustne komunikowanie się w zakresie przewidzianej tematyki: komentowanie filmów, oprowadzanie wycieczek po poznanych regionach Rosji, oprowadzanie wycieczek po stronach rodzinnych;
  - d) zapis tekstu ze słuchu, streszczenia tekstu, tworzenie opisów w zakresie przewidzianej tematyki, pisanie pocztówek oraz listów opisujących podróże, prowadzenie dziennika podróży.

### 3. Teksty i środki przekazu

Zajęcia realizowane są na bazie filmów kulturoznawczych „Мульти-Россия” (dostępnych na stronie [www.multirussia.ru](http://www.multirussia.ru)) stanowiących serię krótkich opowieści o różnych regionach Rosji, w których poruszane są zagadnienia geografii, historii, gospodarki, nauki i kultury. Przewodnikiem po kraju jest sympatyczny niedźwiedź, który przez minutę opowiada o najciekawszych lub najbardziej charakterystycznych zjawiskach regionu. Filmy przedstawiają autentyczne miejsca, obiekty i ludzi, są nasycone realioznawczą informacją i różnorodnymi strukturami językowymi. Miś-przewodnik zwraca się bezpośrednio do widza, mamy więc do czynienia z komunikacją interpersonalną, równorzędną dialogowi. Ścieżka dźwiękowa filmu odzwierciedla naturalny szum komunikacyjny. Odbiorca musi poradzić sobie ze zjawiskiem redundancji i „szumu” w postaci podkładu muzycznego lub dźwięków ilustrujących akcję filmu, np. odgłosu pracującego silnika śmigłowca. Każdy film wykorzystany jest jako samodzielne źródło informacji. Filmy zostały wybrane pod kątem atrakcyjności („egzotyczności”) przedstawianego regionu (kraje i obwody Dalekiego Wschodu, Dalekiej Północy, Syberii), możliwości kształtowania pamięci historycznej oraz realizacji przedstawionych celów kształcenia. Materiałem uzupełniającym są teksty oraz fotografie z wybranych stron internetowych, a także filmy wykorzystywane do powtarzania, utrwalania i uzupełniania treści programowych – «В гостях у деда-краеведа», «Говорим без ошибок».

#### 4. Treści programowe

Odpowiednio dobrane elementy wiedzy lingworealistycznej tworzą następujący układ materiału:

- 1) Российская Федерация – субъекты (республики, автономные области, автономные округа, края, области, города федерального значения). Административное деление РФ. Названия жителей республик, областей, городов.
- 2) Природные зоны России – мир животных, растений, климат, почвы (арктические пустыни, тундра, тайга, широколиственные леса, степь и лесостепь, пустыни и полупустыни).
- 3) Экономические районы РФ. Народное хозяйство (промышленность, сельское хозяйство, транспорт).
- 4) Климатические пояса России.
- 5) Часовые пояса.
- 6) Полезные ископаемые России.
- 7) Народные блюда: пожарские котлеты, пельмени.
- 8) Материки и части света. России – страна на двух континентах.
- 9) Народные промыслы: хохлома, дымковская игрушка, матрешка, гжель, жостовские подносы, павловские платки, посуда Гусь-Хрустального, берестяные изделия.
- 10) Зависимость русского менталитета от природных факторов.
- 11) Народности РФ: казаки, якуты, ненцы, ханты и манси, ительмены.
- 12) Характеристика и достопримечательности субъектов РФ: Алтайский край, Самара, Ямал, Вятский край (Кировская область), Владимирская область, Калининградская область, Красноярский край, Кубань (Краснодарский край), Курская область, Магнитогорск (Челябинская область), Московская область, Мурманская область, Нижегородская область, Новосибирская область, Волгоградская область, Омская область, Приморье, Ростовская область, Рязанская область, Самара, Таймыр, Тамбовская область, Татарстан, Тверская область, Томская область, Оренбургская область, Удмуртия, Ульяновск, Хакасия, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра, Якутия, Камчатский край, Сахалинская область.

Program zbudowany jest koncentrycznie. Materiał podstawowy – charakterystyka poszczególnych jednostek administracyjnych (patrz: punkt 12 treści nauczania) – uzupełniany jest treściami szczegółowymi (punkty 1-11). Układ programu zakłada powtarzanie się materiału leksykalnego i faktograficznego, co sprzyja efektywniejszemu przyswajaniu.

## 5. Wymagania programowe

Oczekiwane osiągnięcia studentów w ramach kształtowania kompetencji językowych w zakresie przewidzianej tematyki:

- przyswojenie nowej leksyki, rozumienie przysłów, powiedzeń oraz idiomów, umiejętność posługiwania się nimi w określonej sytuacji komunikacyjnej,
- prawidłowe ortoepicznie i intonacyjnie czytanie tekstów rosyjskich, ze szczególnym uwzględnieniem konstrukcji intonacyjnych,
- czytanie ze zrozumieniem tekstów oryginalnych (artykułów z czasopism rosyjskich, tekstów ze stron internetowych),
- wyszukiwanie, rozumienie i przekazywanie potrzebnych informacji z rosyjskich stron internetowych,
- rozumienie wypowiedzi rosyjskich słyszanych podczas projekcji filmów,
- swobodne ustne komunikowanie się w zakresie przewidzianej tematyki,
- tworzenie opisów w zakresie przewidzianej tematyki – pisanie pocztówek oraz listów z podróży, tworzenie ulotek reklamowych,
- ocenienie konstrukcji rejestrów neutralnego i potocznego, posiadanie umiejętności zamiany jednego rejestru na inny.

Oczekiwane osiągnięcia studentów w ramach kompetencji ogólnych:

- wzbogacenie wiedzy o Rosji (podział administracyjny, geografia, fauna i flora itd.),
- wzbogacenie wiedzy o warunkach życia w Rosji, systemie wartości, ważnych wydarzeniach historycznych, twórcach kultury;
- uwrażliwienie na podobieństwa i różnice między Polską i Rosją,
- wzbudzenie zainteresowania innymi kulturami, tradycjami i obyczajami narodów Rosji i Rosjan,
- rozwój tolerancji w stosunku do przedstawicieli innych kultur,
- rozwój umiejętności dystansowania się wobec konwencjonalnych nastawień do różnic kulturowych.

## 6. Efekty kształcenia

Efekty uczenia się rozumiane są jako wiedza, umiejętności oraz kompetencje studenta, które nabywa po zakończeniu realizacji zajęć.

Po zaliczeniu cyklu zajęć, w zakresie wiedzy, student powinien:

- definiować zjawiska i obiekty geograficzne (pogoda, hydrosfera, świat roślinny itd.);

- rozróżniać i nazywać zjawiska i fakty rzeczywistości rosyjskiej (narodowości, faunę i florę, potrawy itd.);
- opisać i scharakteryzować poznane regiony Rosji;
- wymieniać zjawiska i fakty charakteryzujące strefy przyrodnicze, klimatyczne itp.;
- wskazywać podobieństwa i różnice w charakteryzowanych zjawiskach rzeczywistości.

W zakresie umiejętności student powinien:

- formułować definicje poznanych zjawisk przyrodniczo-geograficznych;
- dobierać właściwe środki językowe (frazeologizmy, przysłowia, wyrazy nacechowane emocjonalnie, słownictwo rejestru nieformalnego) w tworzonych wypowiedziach;
- stosować prawidłowe środki lingwistyczne w wypowiedziach ustnych i pisemnych;
- tworzyć nowe teksty na podstawie posiadanej wiedzy i umiejętności;
- opracowywać ulotki i foldery reklamowe;
- wyszukiwać w środkach masowego przekazu niezbędną informację.

Cykl zajęć powinien rozwinąć następujące kompetencje uczącego się:

- dbałość o poprawność językową wypowiedzi;
- wrażliwość na odmienną kulturę;
- otwartość na nowe doświadczenia;
- aktywną postawę w samodzielnym kształceniu się;
- świadomość bogactwa kultur i postaw;
- postępowanie zgodne z zasadą tolerancji i poszanowania odmienności i odrębności etnicznej i kulturowej.

## 7. Ocenianie osiągnięć studentów

Oceniane są dwa typy działań studenta – pisemne i ustne. W wypowiedziach pisemnych oceniane są leksykalne, gramatyczne i ortograficzne kompetencje językowe oraz kompetencje ogólne. Wypowiedzi pisemne są realizowane jako:

- testowe cykliczne prace pisemne (po zajęciach nr 1, 5, 10, 15, 20, 25),
- pocztówki i listy z wirtualnych podróży, ulotki reklamowych regionów lub omawianych obiektów.

W wypowiedziach ustnych oceniane są leksykalne, gramatyczne, ortoepiczne kompetencje językowe oraz kompetencje ogólne. Oceniane jest:



- czytanie tekstów,
- opowiadanie w zakresie przewidzianej tematyki,
- swobodne ustne komunikowanie się w czasie rozmowy zakresie przewidzianej tematyki.

## 8. Procedury osiągnięcia celu – przykładowy scenariusz zajęć

Na przykładzie scenariusza zajęć o Jakucji przedstawiamy, jakimi środkami osiągamy założone w programie cele. Pierwsza część zajęć ma charakter powtórzeniowy. Ćwiczenia 1-4 mają za zadanie przypomnienie charakterystyki stref przyrodniczych Rosji z jednoczesnym wprowadzeniem charakterystyki Jakucji (ćw. 2).

Упр. 1. Вспомните, какие природные зоны можно встретить в России. В списке отсутствует одна из зон (какая именно?), название одной из природных зон здесь лишнее (какое именно?). Расположите названия природных зон в порядке их следования с севера на юг.

полупустыни

субтропики

лесостепь

тундра

пустыня

арктическая пустыня

степь

Упр. 2. Прочитайте текст. Найдите на карте России области или края, которые принадлежат к зоне арктических пустынь.

Территория Якутии входит в пределы четырёх географических зон: таёжных лесов (почти 80 % площади), тундры, лесотундры и арктической пустыни. В зоне арктических пустынь климат суровый - зима очень холодная ( $-30^{\circ}\text{C}$  -  $-40^{\circ}\text{C}$ ) и длинная (10 месяцев), лето короткое и холодное ( $0^{\circ}\text{C}$  -  $+2^{\circ}\text{C}$ ). 5 месяцев стоит полярная ночь и 5 месяцев - полярный день. Арктическая зона - царство снега. Арктические пустыни представляют собой бесплодные земли, скованные вечной мерзлотой и покрытые крупными ледниками. Растительность почти отсутствует и представлена преимущественно лишайниками. Животный мир также крайне беден - там живут белые медведи, белухи, нарвалы, моржи, и тюлени. Летом с юга прилетают тысячи птиц. На скалах возникают птичьи базы. Их создают чистики, кайры, гагары.

Упр. 3. Заполните пропуски в предложениях, используя слова для справок.

В ..... почва не успевает оттаять за короткое лето, поэтому там наблюдается вечная мерзлота.

В ..... растут лиственные и хвойные деревья.

- В ..... самое большое разнообразие растений и животных.
- В ..... днём стоит иссушающая жара, а ночью - сильный холод.
- В ..... зимой отмечаются наиболее низкие температуры.
- В ..... деревья здесь не растут из-за недостатка влаги. Почвы здесь очень плодородные.
- В ..... наблюдается обилие животных. Тут и белка, и соболь, и куница, и норка, и выдра.

Слова для справок: степь, смешанный лес, тундра, пустыня, тропический лес, Арктика, лесная зона.

Упр. 4. Отметьте предложения, соответствующие истине.

	верно	неверно
Почва в тундре скована многолетней мерзлотой.		
Хвойные деревья очень требовательны к теплу.		
Смешанные и широколиственные леса расположены к северу от тайги.		
Травянистые равнины растянулись там, где больше тепла, однако его недостаточно для существования лесов.		
Субтропики - самое бедное видами природное сообщество.		
Моржи и тюлени живут в Арктике.		

Na kolejnym etapie umiejscawiamy Jakucję na mapie Rosji, powtarzając konstrukcje gramatyczne wprowadzone na wcześniejszych zajęciach.

Упр. 5. Определите положение Якутии относительно Приморья, Красноярского края, Хакасии.

Kształtowanie wiedzy faktograficznej o Jakucji, Jakutach, elementach ich folkloru oraz jego znaczeniu (arcydzieła ustnego i niematerialnego dziedzictwa ludzkości) w kulturze światowej jest realizowane w ćwiczeniach 6-7. W ćwiczeniu 6 realizowane jest zadanie heurystyczne.

Упр. 6. Прочитайте информацию об эпическом искусстве якутов - олонхо.

Олонхо занимает центральное место в системе якутского фольклора. Поэмы длиной в 10 000-15 000 стихотворных строк исполняются народными сказителями (олонхосутами), которые владеют актёрским и певческим

мастерством, а также даром импровизации и ораторским искусством.

Найдите в Интернете информацию о том, какая организация и когда объявила олонхо шедевром народного творчества.

В ..... году ..... объявило олонхо одним из «шедевров устного и нематериального наследия человечества».

Упр. 7. Прочитайте, как якуты празднуют Новый год.

В июне, в день солнцестояния, якуты празднуют Новый год - «Ысыах». Ысыах по-якутски означает «окропление». В тот день якуты надевают самые красивые и обязательно новые одежды (новая одежда способна защитить человека от влияния злых сил) и собираются на огромной поляне. На середину поляны выходит белый шаман (одетый во всё белое и служащий светлым и добрым духам). В руках шаман держит специальный кубок для кумыса (молока кобылиц). Подняв кубок над головой, шаман обращается к верховному якутскому богу. Потом выливает часть кумыса в огонь, а оставшимся молоком обрызгивает людей, животных и растения. После завершения священного обряда наступает время весёлых национальных игр и трапезы. На празднике принято есть «белую пищу» (молоко и молочные продукты) - белый цвет у якутов символизирует счастье, чистоту, добро и благородство.

Kolejnym etapem zajęć jest kształtowanie umiejętności rozumienia ze słuchu. Zalety i sposoby prowadzenia ćwiczeń były omówione w oddzielnym artykule.

Упр. 8. Посмотрите фильм. Отметьте в таблице то, о чём и в какой поочерёдности говорится в мультфильме.

климат		положение	
полезные ископаемые		площадь	
фольклор		народности	
природа		праздники	
рельеф		гидросфера	

Następnie, korzystając z ortoepicznego filmowego wzorca, studenci ćwiczą poprawną artykulację i intonację czytając tekst.

Упр. 9. Прочитайте текст. Найдите фрагменты, имеющие отношение к отмеченным вами темам (упр. 8).

#### ЯКУТИЯ

А знаете, люди, где находится северный полюс ... холода? Да у нас в России, в Якутии. Морозы тут бывают за минус семьдесят! По легенде, у небесного хранителя сокровищ так замёрзли руки, что, пролетая над Якутией, он растерял на берегах Лены и Вилюя несчётное количество золота и алмазов. Их добывают в шахтах и карьерах, которые прорезают щит вечной мерзлоты толщиной в полкилометра! Саха-Якутия больше Франции, Германии, Италии, Англии, Австрии, Швеции, Финляндии и Греции ... вместе взятых! Мировым шедевром признаны якутские сказания олонхо. А якутский Новый год - Ысыах - празднуют не ледяной зимою, а в начале лета. Вот как! Люди разные, а страна - одна!

Упр. 10. Найдите в тексте подтверждение следующих характеристик Якутии.

- а) Якутия - самая крупная административно-территориальная единица в мире.
- б) Якутия обладает высоким уровнем природно-ресурсного экономического потенциала.
- в) Якутия представляет собой зону сплошной многовековой мерзлоты, средняя мощность мерзлого слоя достигает 300–400 метров, а в бассейне реки Вилюй - 1500 метров.
- г) В настоящее время основными претендентами на звание северного полюса холода являются два города Якутии: Верхоянск (в 1885 году -  $-67,8^{\circ}\text{C}$ ) и Оймякон (в 1933 году -  $-67,7^{\circ}\text{C}$  и - неофициально - в 1938 году -  $-77,8^{\circ}\text{C}$ ; в 1924 году -  $-71,2^{\circ}\text{C}$ ).

Ostatnim etapem zajęć jest komunikacja ustna. Ćwiczenia 11 i 12 przykładowo pokazują, jak mogą być organizowane wypowiedzi ustne.

Упр. 11. На основе кадров из фильма составьте план рассказа о Якутии. На основе плана подготовьте собственное озвучение фильма.

Упр. 12. Почему среди жителей республики Якутия бытует поговорка: «Сто километров - не расстояние, 40 градусов - не мороз»? Как в поговорке отражаются этнографические факты?

Praca domowa pomoże w przyswojeniu nowych konstrukcji językowych i w usystematyzowaniu wiedzy zdobytej na zajęciach, ale jednocześnie jest pretekstem do samodzielnego jej uzupełnienia.

Упр. 13. Составьте путеводитель по Якутии в форме буклета.

Pocztówki i ulotki reklamowe stworzone przez studentów często zadziwiają szatą graficzną, pomysłowymi hasłami reklamowymi, świetnymi tekstami. Mogą być okazją do stworzenia gazetki ściennej, np.: Виртуальный тур по России (материалы подготовлены студентами III курса).

## 9. Warunki wdrożenia programu

W trakcie pracy nad programem opracowano 27 szczegółowych scenariuszy zajęć opartych na filmach, scenariusz zajęć wstępnych oraz kilka scenariuszy zajęć powtórzeniowo-upełniających. Materiały zajęć zostały przygotowane w formie elektronicznej i przekazane studentom III roku na początku semestru zimowego 2010/2011. Zajęcia prowadziła współautorka programu – Joanna Orzechowska. Na początku roku studenci zostali poinformowani o celach zajęć oraz sposobach i formach oceny. Zajęcia realizowane były w 4 grupach (73 osoby), 2 razy w tygodniu po 2 godziny lekcyjne. Studenci pracowali na przygotowanych przez siebie wydrukach. Planowane jest wydanie scenariuszy w formie podręcznika „А знаете ли Вы Россию?” (trwają rozmowy o zakupie licencji na filmy i teksty filmów). Realizację zajęć zakończono

w styczniu 2011 roku. Po zakończeniu zajęć dr Beata Jeglińska przeprowadziła ewaluację programu. Wyniki ewaluacji oraz zalecenia zostały opublikowane w osobnym artykule.

### **Założenia programu nauczania „А знаете ли Вы Россию?”**

W artykule przedstawiono nowy program autorski przedmiotu praktyczna nauka języka rosyjskiego „А знаете ли Вы Россию?”, opracowany dla III roku filologii rosyjskiej prowadzonej na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie. Autorkami programu są wykładowcy Instytutu Słowiańszczyzny Wschodniej – dr hab. Helena Pocietchina i dr Joanna Orzechowska. W artykule przedstawiono genezę i koncepcję programu, cele nauczania, teksty i środki przekazu, treści i wymagania programowe, sposoby oceniania osiągnięć studentów. Procedury osiągnięcia celów programowych zostały zilustrowane przykładowym scenariuszem zajęć.

### **Дидактические основы курса «А знаете ли Вы Россию?»**

Статья представляет новый авторский курс, разработанный Иоанной Ожеховской и Еленой Потехиной для обучения практике русской речи. Курс называется «А знаете ли Вы Россию?», реализуется в Варминско-Мазурском университете в Ольштыне и предназначен для студентов III курса отделения русской филологии. В статье представлена история создания и концепция курса, дидактические цели и средства обучения, содержание занятий, программные требования и способы оценки знаний студентов. В качестве иллюстрации прилагается сценарий проведения занятия.

### **Assumptions of the educational programme „А знаете ли Вы Россию?”**

The article presents a new programme designed to teach the Russian language „А знаете ли Вы Россию?”. It is addressed to students of the 3rd year of Russian Philology at the University of Varmia and Mazury in Olsztyn. The authors of the programme, dr hab. Helena Pocietchina and dr Joanna Orzechowska, are lecturers in the East Slavonic Studies Department in Olsztyn. The article presents the origin and concept of the programme, its educational goals, as well as describing texts, methods, programme contents, requirements, and methods of evaluating students. The procedures concerning the ways to achieve the goals of the programme were illustrated with a lesson plan.



Beata Jeglińska  
 Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

## Ewaluacja programu nauczania „А знаете ли Вы Россию?”

### 1. Wstęp

Już od blisko 60 lat ewaluacja gości w różnych sferach życia społecznego i jest kluczowym elementem całego spektrum oferowanych usług publicznych, w tym również edukacyjnych. Na grunt polskiej dydaktyki ewaluację przeniósł Bolesław Niemierko<sup>1</sup>, który twierdzi, że „ewaluacja dydaktyczna jest systematycznym zbieraniem informacji o warunkach, przebiegu i wynikach działań dydaktycznych w celu ulepszenia tych działań lub podjęcia decyzji o ich prowadzeniu (...), jest pogłębionym sprawdzaniem i ocenianiem osiągnięć uczniów obejmującym analizę warunków przebiegu i wyników nauczania nastawionym na ulepszenie procesu dydaktycznego”<sup>2</sup>. Informacja zwrotna, uzyskana w wyniku ewaluacji, ma m.in. dostarczyć impulsów do polepszenia jakości kształcenia, podniesienia jego skuteczności i efektywności.

W niniejszym artykule podjęto próbę oceny programu nauczania „А знаете ли Вы Россию?” Jest to nowy, autorski program zajęć realizowanych w ramach praktycznej nauki języka rosyjskiego prowadzonych na III roku filologii rosyjskiej na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie<sup>3</sup>, opracowany przez dr hab. Helenę Pocięcinę oraz dr Joannę Orzechowską.

Ewaluację programu nauczania można odnieść do takich jego aspektów, jak: realizacja założonych celów nauczania, spójność treści nauczania z celami, atrakcyjność programu z punktu widzenia jego użytkowników. Te właśnie kryteria zostały wzięte pod uwagę przy tworzeniu ankiety ewaluacyjnej. Oceny programu dokonały osoby najbardziej zainteresowane czyli studenci. Badanie przeprowadzono tuż po zakończeniu realizacji programu, a ankietowana grupa liczyła 43 osoby. W ankiecie znalazło się 11 pytań, z czego 10 były to pytania zamknięte.

1 Zob. m.in. B. Niemierko, *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, Warszawa 1997; idem, *Pomiar sprawdzający w dydaktyce*, Warszawa 1990; idem, *Pomiar wyników kształcenia*, Warszawa 1999.

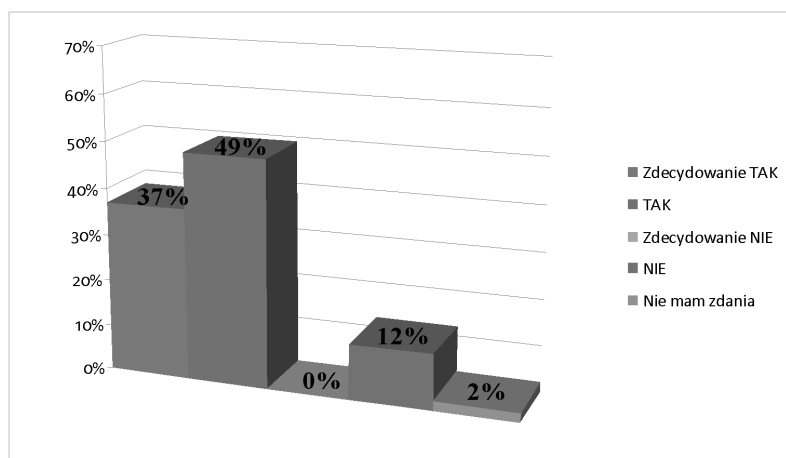
2 Idem, *Ewaluacja dydaktyczna. Standardy edukacyjne. Elementy statystyki opisowej*, Gdańsk 1998, s. 8.

3 Szerzej na temat wspomnianego programu, jego koncepcji i realizacji pisze w niniejszym tomie Joanna Orzechowska w artykule pt. „Założenia programu nauczania *А знаете ли Вы Россию?*”

## 2. Wyniki ankiety

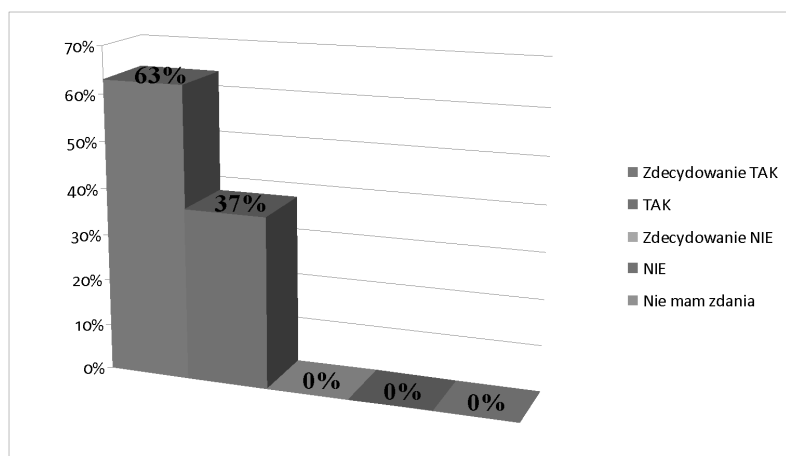
W przypadku każdego z pytań zamkniętych istniała możliwość wyboru jednej z pięciu odpowiedzi.

**Pytanie 1:** Cele nauczania były mi znane.



Punktem wyjścia do kolejnych pytań ankiety stało się pytanie o znajomość celów nauczania – świadomość tego, które z kompetencji ogólnych oraz językowych są przewidziane do opanowania. Jak widać z powyższych wyników, ponad 80% ankietowanych taką świadomość posiada, niestety, jest też czternastoprocentowa grupa studentów, którzy nie są zorientowani, jakie cele mają osiągnąć, realizując program. Jest dalece prawdopodobne, że wśród studentów rekrutujących się z tej właśnie grupy są ci, którzy będą wyrażać swoje negatywne opinie o elementach programu bądź wykazywać się brakiem zrozumienia celowości niektórych działań.

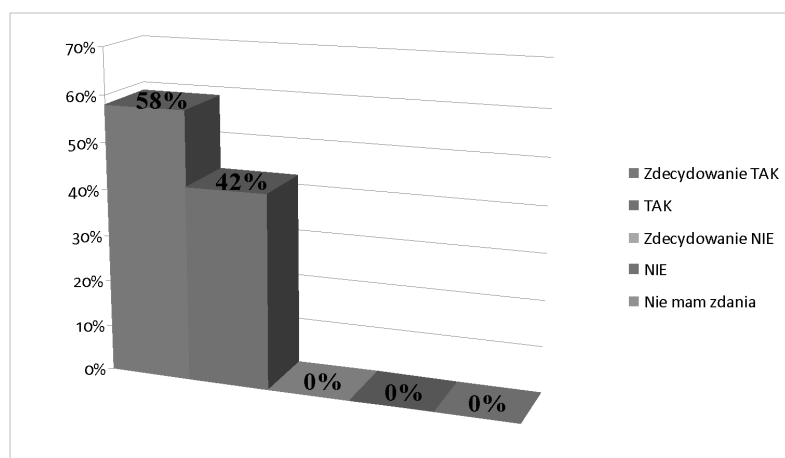
**Pytanie 2:** W trakcie realizacji programu pogłębiłem/am swoją faktograficzną wiedzę o Rosji.





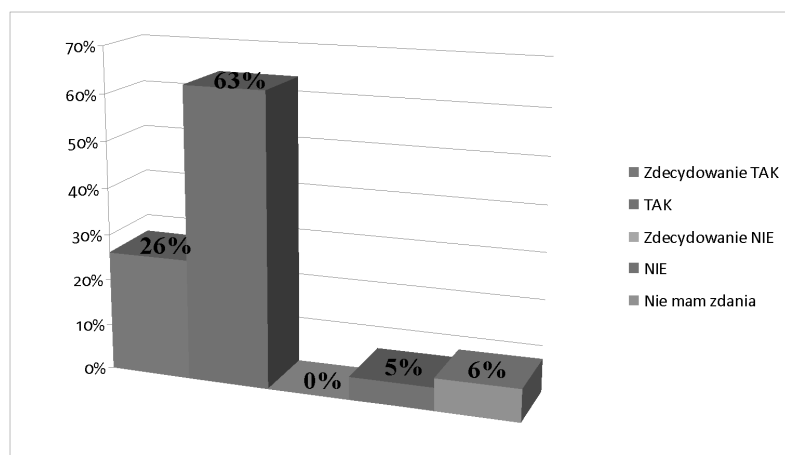
W świetle powyższych wyników program doskonale sprawdził się przy pogłębianiu wiedzy dotyczącej zagadnień geograficznych, demograficznych, ekonomicznych i politycznych czyli wiedzy faktograficznej na temat Rosji. Takiego zdania jest 100% badanych!

**Pytanie 3:** Program poszerzył moją socjokulturową wiedzę o Rosji.



Analogiczny wynik dotyczy kolejnego pytania – tym razem o wiedzę socjokulturową. W tym zakresie program również doskonale się sprawdził, co potwierdzili wszyscy badani.

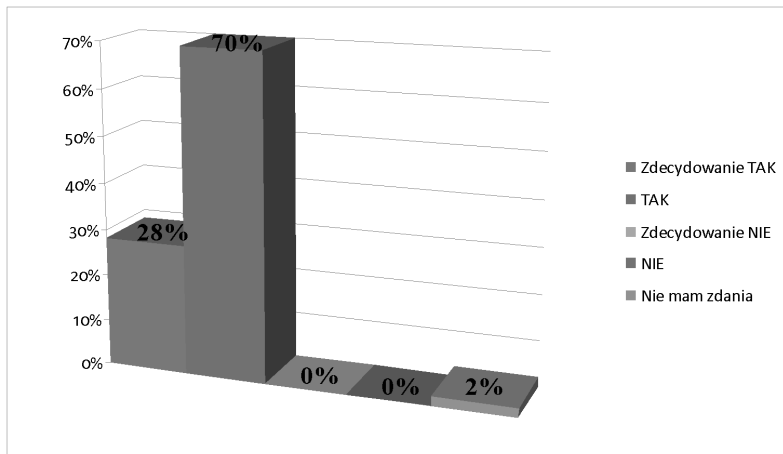
**Pytanie 4:** Uczestnictwo w zajęciach wpłynęło na kształtowanie się mojej wrażliwości interkulturowej.



W przypadku kształtowania wrażliwości interkulturowej studenci już nie byli tak jednomyślni. Wynik ten może nieco dziwić, bo zdawać by się mogło, że dostrzeganie podobieństw i różnic między „światem społeczności pochodzenia” a „światem społeczności języka nauczanego” nie powinno nastrożać trudności, można wręcz za-

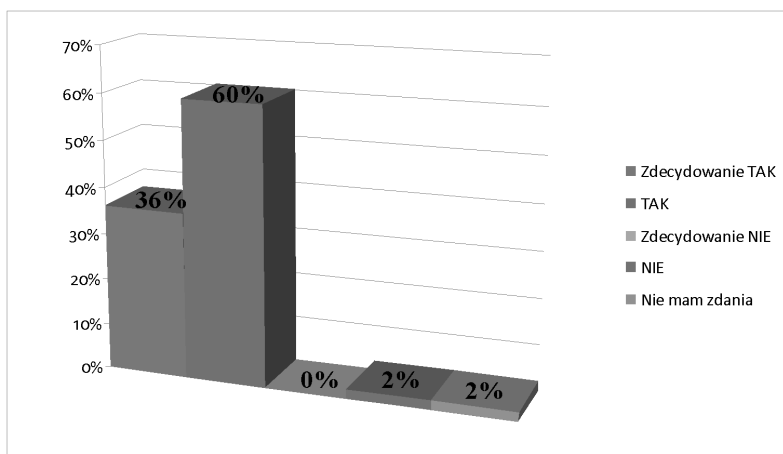
ryzykować twierdzenie, że jest czymś naturalnym. Niewykluczone, że wśród osób, które nie mają zdania na ten temat (6%) znalazły się te, które po prostu nie potrafią zdefiniować pojęcia „wrażliwość interkulturowa”.

**Pytanie 5:** Podczas realizacji programu nabyłem/am podstawowe umiejętności heurystyczne.



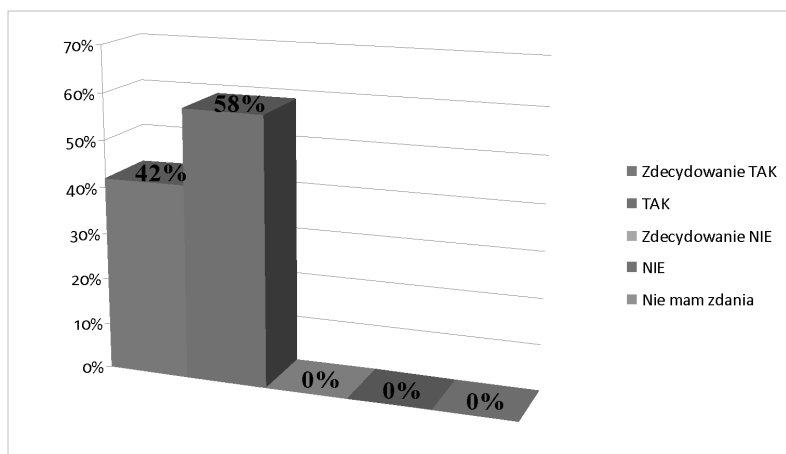
W opinii 98% badanych program kształtuje umiejętności heurystyczne studentów. Tylko jedna z badanych osób nie miała zdania na ten temat, co prawdopodobnie było spowodowane tymi samymi przyczynami, co w analogicznym przypadku kształtowało odpowiedzi udzielone na poprzednie pytanie.

**Pytanie 6a:** Realizacja programu pozwoliła mi na doskonalenie moich kompetencji lingwistycznych (leksykalnych, gramatycznych, semantycznych, ortograficznych itd.)



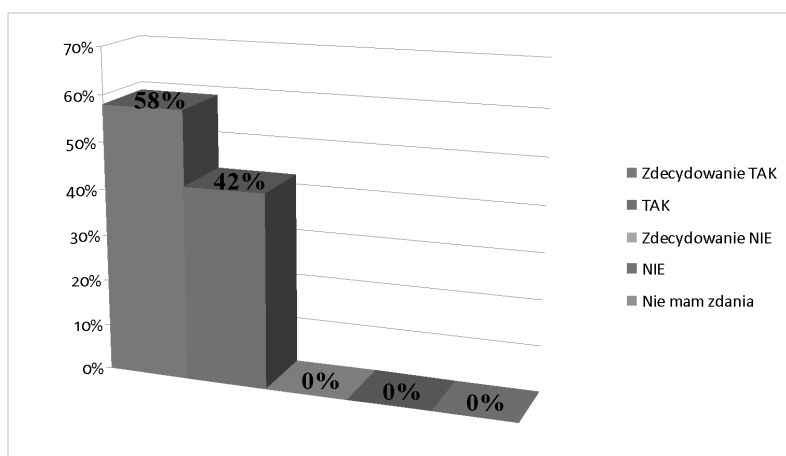
Aż 96% studentów stwierdziło, że w toku realizowanych zajęć poszerzyło swój zasób leksykalny i pogłębiło kompetencje lingwistyczne w zakresie gramatyki czy ortografii.

**Pytanie 6b:** Realizacja programu pozwoliła mi na doskonalenie moich kompetencji socjolingwistycznych (znajomość przysłów, powiedzeń, idiomów).



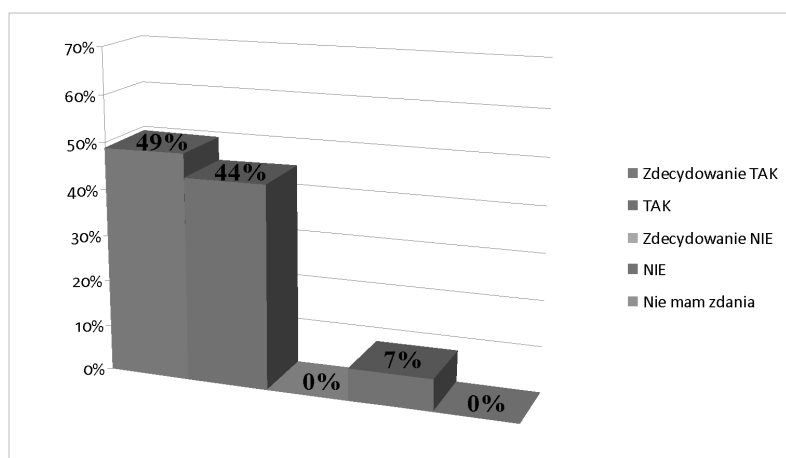
W przypadku kompetencji socjolingwistycznych ankietowani wykazali się pełną zgodnością – w opinii wszystkich realizacja programu przyczyniła się do poznania przez nich przysłów, powiedzeń i idiomów rosyjskich oraz kształtowania umiejętności wyboru rejestru wypowiedzi neutralnego bądź potocznego.

**Pytanie 7a:** Realizowany program pozwolił mi doskonalić: rozumienie ze słuchu.



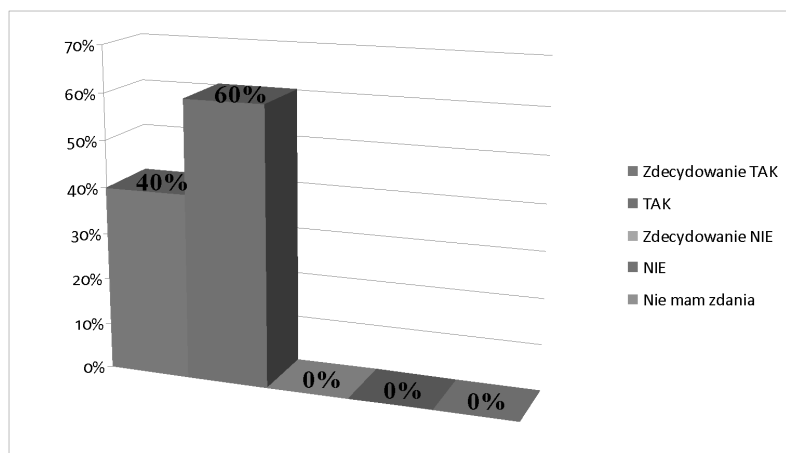
Zdaniem wszystkich ankietowanych program pozwalał im na kształtowanie sprawności rozumienia ze słuchu. Sprawność ta była kształtowana w oparciu o pracę z listami dialogowymi filmów.

**Pytanie 7b:** Realizowany program pozwolił mi doskonalić: mówienie.



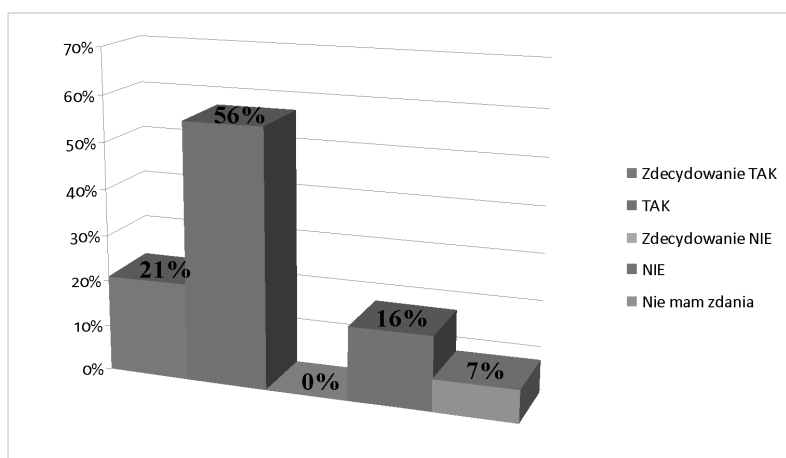
Kolejna sprawność, jaka miała być kształcona w obrębie programu, nie zyskała już takiej jednomyślności. Z jakichś powodów 3 osoby spośród badanych orzekły, że w ich opinii program nie pozwolił im na doskonalenie ustnego komunikowania się w zakresie przewidzianej tematyki.

**Pytanie 7c:** Realizowany program pozwolił mi doskonalić: czytanie ze zrozumieniem.



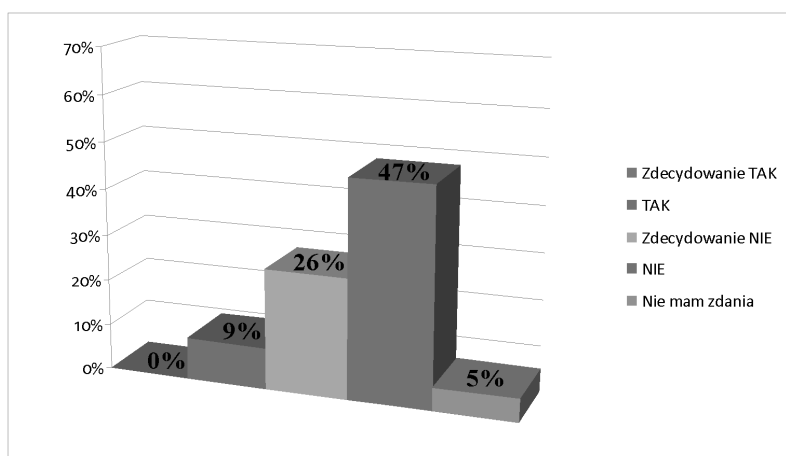
Podobnych wątpliwości nie było w przypadku czytania ze zrozumieniem – tym razem wszyscy ankietowani studenci orzekli, że w ich opinii program pozwalał na kształtowanie tej sprawności.

**Pytanie 7d:** Realizowany program pozwolił mi doskonalić: pisanie.



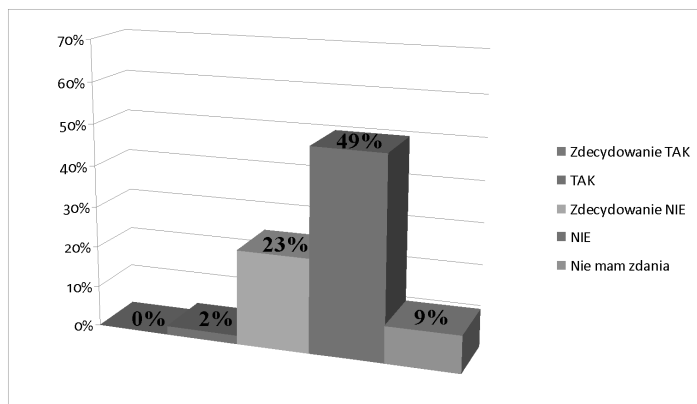
Pytanie o możliwości kształtowania w oparciu o program sprawności pisania nieco spolaryzowało opinie. Obok znacznego odsetka (77%) studentów, którzy widzieli taką możliwość, znalazła się całkiem spora grupa osób (łącznie 23%), które uważają, że program nie stwarza takiej możliwości bądź nie mają zdania w tej kwestii.

**Pytanie 8a:** Realizowane treści programowe były w stosunku do możliwości i umiejętności studentów: zbyt proste i banalne.

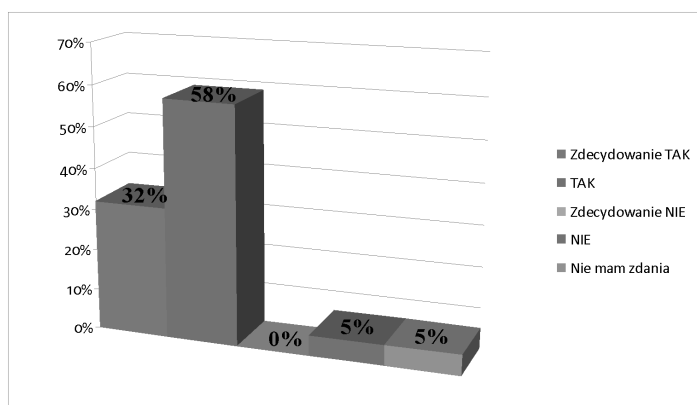


Kolejne pytanie, a w zasadzie jego trzy części, dotyczyło oceny stopnia trudności realizowanych treści programowych. Generalnie większość ankietowanych studentów opowiedziało się za tym, iż zadania nie były zbyt trudne i skomplikowane i dostosowano je do możliwości i umiejętności uczących się. Znalazły się jednak również i takie osoby, które uznały, że treści były zbyt proste i banalne (9%) bądź zbyt trudne i skomplikowane (2%).

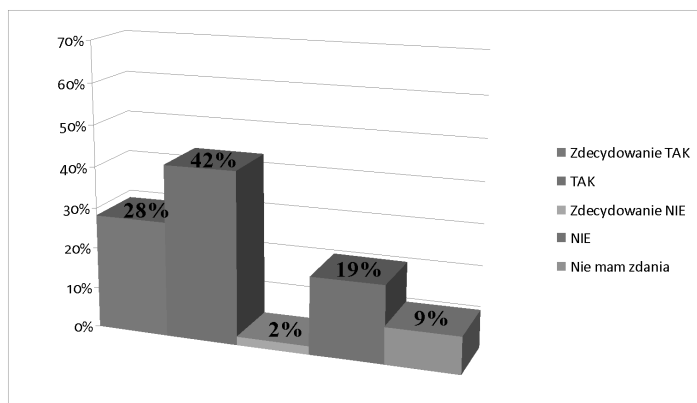
**Pytanie 8b:** Realizowane treści programowe były w stosunku do możliwości i umiejętności studentów: zbyt trudne i skomplikowane.



**Pytanie 8c:** Realizowane treści programowe były w stosunku do możliwości i umiejętności studentów: dostosowane do ich możliwości i umiejętności.

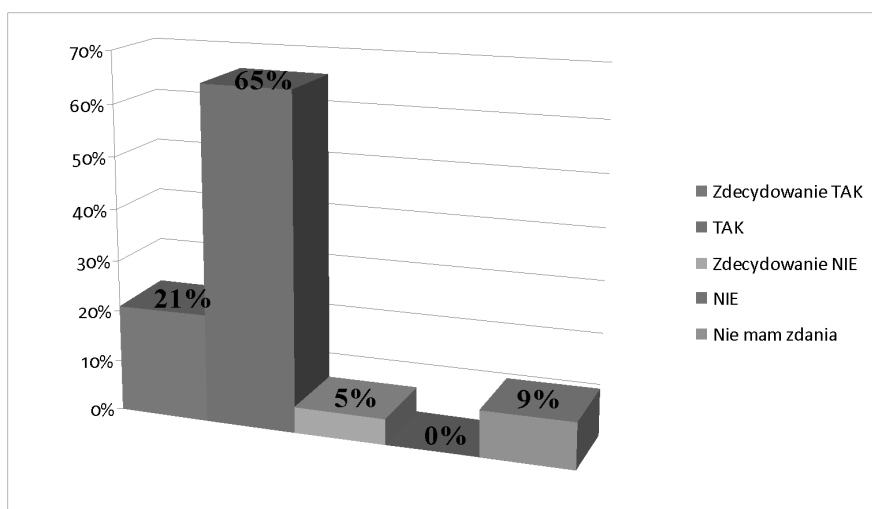


**Pytanie 9:** Zastosowane formy kontroli pozwalały na pełne sprawdzenie moich wiadomości i umiejętności.



Zróznicowane opinie pojawiły się także w kwestii oceny zastosowanych form kontroli. Większość badanych (łącznie 70%) orzekła, że podczas zajęć pojawiły się właściwe formy sprawdzania wiadomości i umiejętności. Po raz pierwszy jednak w badaniu pojawiły tak liczne negatywne opinie – 21% studentów powiedziało „nie” stosowanym formom kontroli. Taki wynik powinien skłaniać do przemyśleń w kwestii sposobów weryfikacji wiadomości i umiejętności uczących się.

**Pytanie 10:** Odniosłem/odniosłam wymierne korzyści z uczestnictwa w zajęciach.



86% ankietowanych uważa, że realizacja programu przyniosła im konkretne, wymierne korzyści. Wśród badanych znalazły się jednak również takie osoby (3%), które zdecydowanie nie widzą żadnych korzyści płynących z uczestnictwa w zajęciach, zdziwienie może budzić także dość liczna, bo 9% grupa studentów, którzy nie mają w tej kwestii zdania.

Ankietę zamykało pytanie otwarte: Jakie zmiany chciałbyś/chciałabyś zaproponować w strukturze i realizacji programu? Wśród propozycji zmian dominowała sugestia ograniczenia ilości leksyki specjalistycznej przeznaczonej do czynnego opanowania, ograniczenie materiału informacyjnego przeznaczonego do zapamiętania, zmiana stosowanych form kontroli opanowania materiału. Z niewiadomych powodów studentom nie odpowiadało również ćwiczenie polegające na określaniu kolejności slajdów.

Wśród zdecydowanych pozytywów ankietowani najczęściej wymieniali pojawiające się na każdych zajęciach krótkie filmy kulturoznawcze oraz dużą ilość ćwiczeń kształtujących rozumienie ze słuchu. W opinii badanych na pochwały zasłużył też wykładowca, który dokładał wszelkich starań, aby każde zajęcia miały interesującą formę, a wiedza była przekazywana w przystępny sposób. Oczywiście praca wykładowcy nie podlegała ewaluacji, tym niemniej czujemy się w obowiązku odnotować tu i te pozytywne uwagi, które dotyczą tego niebadanego aspektu.

### 3. Wnioski i zalecenia odnośnie do realizacji programu w kolejnych latach

Informacja zwrotna, pozyskana drogą ewaluacji wykazała, że zaproponowany program nie wymaga diametralnych zmian, lecz jedynie drobnych korekt, a i to odnoszących się nie tyle do treści programowych, ile do sposobu ich realizacji. A zatem należałoby rozważyć zmianę form kontroli wiadomości i umiejętności studentów. Zgodnie z sugestiami ankietowanych warto nieco więcej uwagi poświęcić sprawności pisania, a przynajmniej – co sugeruje wykładowca w swoich wnioskach – zmienić częstotliwość zadawania prac pisemnych, dostosowując je do możliwości ich realizacji przez studentów.

Zapewne kolejne lata pracy z omawianym programem będą przynosiły większe bądź mniejsze zmiany i korekty zainicjowane spostrzeżeniami wykładowców bądź opiniami studentów. Jest to naturalny proces, który – miejmy nadzieję – doprowadzi do wykrystalizowania się optymalnego programu, spełniającego wymogi i oczekiwania obu stron – tak wykładowcy, jak i studenta.

Po zakończeniu realizacji pierwotnej wersji programu jego najlepszą recenzją będzie chyba opinia zaczerpnięta z jednej z ankiet ewaluacyjnych:

*Proszę nic nie zmieniać, (...) z zajęć, realizowanych według nowego programu, wyniosłam największe korzyści w toku całych moich dotychczasowych studiów...*

#### Ewaluacja programu nauczania „А знаете ли Вы Россию?”

W artykule została dokonana ocena programu nauczania „А знаете ли Вы Россию?” w kontekście realizacji celów kształcenia. Ewaluacja programu została dokonana na podstawie wyników ankietowania studentów III roku filologii rosyjskiej w ostatnim tygodniu realizacji przedmiotu. Dzięki zgromadzonej informacji zwrotnej autorki programu będą miały możliwość skorygowania pewnych działań oraz rozwiązań strukturalnych i programowych w systemie kształcenia. Wnioski wynikające z ankiet ewaluacyjnych będą impulsem do polepszenia jakości kształcenia.

#### Курс «А знаете ли Вы Россию?»: предварительные итоги и оценки

В статье подводятся предварительные итоги учебного курса «А знаете ли Вы Россию?», который реализуется в Варминско-Мазурском университете в Ольштыне и предназначен для студентов III курса отделения русской филологии. Оценка курса производится на основании результатов анкетирования студентов, проведенного по окончании курса. Полученная обратная связь позволяет авторам курса произвести корректировку стратегии и тактики обучения, найти новые структурные и программные решения в общем плане преподавания практического курса русского языка.

#### Evaluation of the education programme „А знаете ли Вы Россию?”

The article evaluates the programme „А знаете ли Вы Россию?” with reference to fulfillment of goals, which it sets. This is done on the basis of a survey conducted among the students of the 3rd year of Russian Philology during the last week of the course. Thanks to the feedback, the authors of the programme will be able to adjust programme and structural solutions in the education system. Conclusions based on the evaluation questionnaires will constitute an incentive to increase the quality of teaching.



Andrzej Lis<sup>1</sup>  
Wyższa Szkoła Gospodarki  
w Bydgoszczy

## Planning and Teaching English for Academic Purposes /selected issues/

### Introduction

Apart from economy, education is one of those areas, which have been heavily influenced by globalisation processes. The internationalisation of tertiary education and the increasing mobility of students have induced the need of an academic *lingua franca*. In recent years this role, occupied in the past by Greek, Latin and Arabic and in particular disciplines by German, French and Russian, has been taken by English (Alexander et al. 2008: 6). After having surveyed the literature discussing the role of English as *lingua franca* (ELF) and English for Academic Purposes (EAP), paraphrasing Alexander et al. (2008: 7), Lis (2010: 186) observes that:

the increasing internationalisation of tertiary education requires some special linguistic training for international students in order to prepare them to acquire their subject knowledge during lectures, discussions, seminars and while reading materials. This aim is accomplished by teaching students an academic language and developing their attitudes, approaches and strategies towards teaching and learning in tertiary institutions. Teaching communication skills in English required for study purposes is the essence of English for Academic Purposes (EAP).

The aim of this article is to discuss the selected aspects of EAP teaching. The attention will be focused on EAP course planning and teaching study skills in the EAP context. The critical analysis of primary and secondary writings was the basic method applied in the research process. However, this theoretical approach was enriched by the

---

1 PhD in Economics and Business Management (Mikołaj Kopernik University), BA in English Philology (Adam Mickiewicz University), an Assistant Professor at the Socio-Economic Faculty, Bydgoszcz University of Economy.

author's experience in lecturing economic subjects through English<sup>2</sup> and the outcomes of the empirical study on challenges in teaching EAP to non-native tertiary students of Business Management and Economics.<sup>3</sup>

English for Specific Purposes (ESP), considered as a process, consists of the following stages: needs analysis, course (and syllabus) design, materials selection (and production), teaching and learning, and evaluation. In practice these activities do not form a linear cycle but they are overlapping and interdependent (Dudley-Evans and St John 1998: 121). Due to the fact that EAP is the part of ESP movement, the aforementioned model applies as well to EAP. The article focuses on two stages of the model: EAP planning (including needs analysis and syllabus design) and teaching study skills in the EAP context.

### Course planning: needs analysis and EAP syllabus

As Dudley-Evans and St John (1998: 122) observe “needs analysis is the corner stone of ESP and leads to a very focused course”. These researchers provide an extensive overview of the concepts of needs existing in ESP writings. They mention various types of needs: objective and subjective, perceived and felt, target situation/goal-oriented and learning, process-oriented and product oriented (Dudley-Evans and St John 1998: 123). Richards et al. (1992, as quoted in Jordan 1997: 20) describe needs analysis as:

The process of determining the needs for which a learner or group of learners requires a language and arranging the needs according to priorities... [it] makes use of both subjective and objective information.

According to Hyland (1998: 73):

*Needs analysis* refers to the techniques for collecting and assessing information relevant to course design: it is the means of establishing the *how* and *what* of a course. It is a continuous process, since we modify our teaching as we come to learn more about our students, and in this way it actually shades into evaluation – the means of establishing the effectiveness of a course.

In order to complete the picture of needs analysis its features have been gathered in Table 1.

2 Since 2008, the author of the article has been lecturing Management, Market Structures and Corporate Competitiveness in Bydgoszcz University of Economy (Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy, WSG) both to Erasmus students and Polish students attending the BA course in Economics lectured in English..

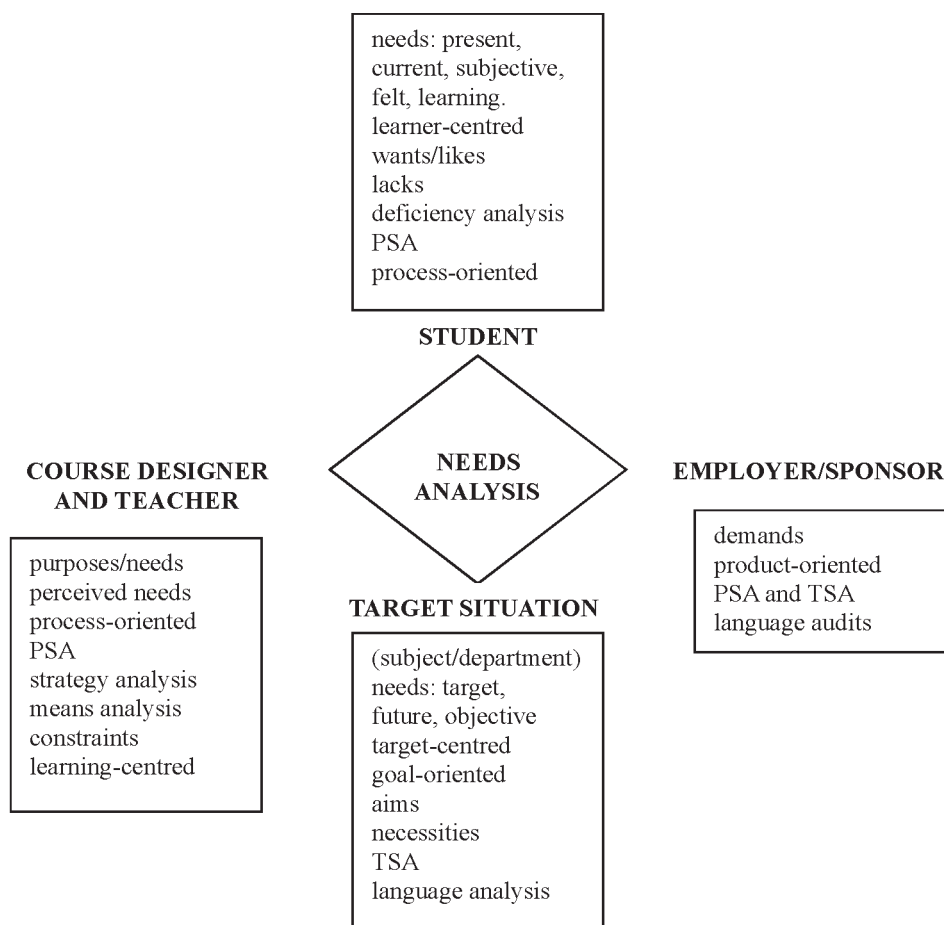
3 The aim of the study was to analyse which elements (micro-skills) of the four academic study skills (academic writing, reading, listening to lectures and speaking in an academic context) were the most challenging for non-native students. The study was conducted in 2010 among non-native students attending Business Management and Economics courses in WSG and its partner higher education institutions. There were 61 informants from 15 countries participating in the study. The outcomes of the empirical survey were presented by the author at the 19th IATEFL Poland Conference in Bydgoszcz on 19-21 Sep. 2010.

**Table 1.** The features of needs analysis of the EAP course (adapted from Jordan 1997: 22 – 23).

	Why is the analysis undertaken?	to determine the type of syllabus and content, materials, teaching/learning; for placement on an appropriate course...
	Whose needs are to be analysed?	the student's; the sponsor's – institution or the country; the specialist department...
	Who performs the analysis? Who decides what the language needs are?	sponsor; teacher; student; researcher/ consultant...
	What is to be analysed?	target situation; present situation; deficiencies; strategies; means; constraints; necessities, lacks, wants...
	How is the analysis to be conducted?	tests; questionnaires, interviews, documentation...
	When is the analysis to be undertaken?	before the EAP course/tuition; at the start of the course; during the course; at the end of the course...
	Where is the EAP course to be held?	in the target country, in the student's own country, in a third country

As Jordan observes (1997: 23-28) needs analysis incorporates several different approaches such as: target-situation analysis, present-situation analysis, learning-centred approaches, strategy analysis, means analysis and language audits. In his book he provides an outline of these approaches. Target-situation analysis (TSA) “focuses on the students’ needs at the end of the language course, and target level performance” (Jordan 1998: 23). Present-situation approach (PSA) is mainly interested in students’ proficiency at the beginning of the course. The most prominent representatives of learning-centred approaches are Hutchinson and Waters (1996: 55-58) who consider target needs in terms of ‘necessities’, ‘lacks’ and ‘wants’. They describe ‘necessities’ as “the type of need determined by the demands of the target situation, that is, what the learner has to know in order to function effectively in the target situation”. ‘Lacks’ are formed by the gap between the target and existing proficiency of the learners. ‘Wants’ are subjective learners’ opinions and feeling of what they want to study, which sometimes may be in conflict with the requirements of other stakeholders of the learning process such as: course designers, sponsors and teachers. Means analysis is an approach, which tries to adjust courses to local situation and constraints such as: cultural attitudes, resources, materials, equipment and methods. Its aim is to “prevent alienation caused by imported teaching methods that may be culturally inappropriate” (Jordan 1997: 28). Language audits are the undertakings carried out by companies, regions or countries aiming at defining their language needs. Summarising various approaches Jordan (1997: 29) attempts to build up a complete, diagrammatic model of needs analysis. The model is presented in Figure 1..

**Figure 1.** Needs analysis: summary (after Jordan 1997: 29).



Another interesting and coherent concept of needs analysis is proposed by Dudley-Evans and St John (1998: 125). According to their approach, contemporary needs analysis encompasses following elements:

- A. professional information about the learners: the tasks and activities learners are/ will be using English for – *target situation analysis* and *objective needs*;
- B. personal information about the learners: factors which may affect the way they learn such as previous learning experiences, cultural information, reasons for attending the course and expectations of it, attitude to English – *wants, means, subjective needs*;
- C. English language information about the learners: what their current skills and language use are – present situation analysis – which allows us to assess (D);
- D. the learners' lacks: the gap between (C) and (A) – lacks;

- E. language learning information: effective ways of learning the skills and language in (D) – *learning needs*;
- F. professional communication information about (A): knowledge of how language and skills are used in the target situation – *linguistic analysis, discourse analysis, genre analysis*;
- G. what is wanted from the course;
- H. information about the environment in which the course will be run – *means analysis*.

While planning the EAP course its general approach (English for General Academic Purposes – EGAP) or specific approach (English for Specific Academic Purposes – ESAP) must be taken into account. The choice between these two approaches affects needs analysis. As Hamp-Lyons observes (2001: 127):

If a general approach to an EAP course is taken, the course usually consist primarily of study skills practice (e.g. listening to lectures, seminar skills, academic writing, reading and note taking, etc.) with an academic register and style in the practice texts and materials. If a needs analysis indicates that the study situation is more specific, many of the same areas of study skills are taught, but with particular attention to the language used in the specific disciplinary context identified in the needs analysis.

As it has already been stated needs analysis can be perceived as the set of techniques of collecting and assessing information necessary to the course design (Hyland 1998: 73). Therefore, it is required to identify these methods. Extensive overviews of data collection methods are provided by Jordan (1997: 28-39) as well as by Dudley-Evans and St John (1998: 131-137). Jordan lists fourteen methods including: advanced documentation (i.e. about educational background or previously attended courses), language tests at home country or on the entry to the receiving university, students' self-assessments, observation and monitoring, class progress tests and error analysis, surveys by questionnaires, structured interviews, learner's diaries and journals, case studies, end-of-course tests, evaluation and feedback, follow-up investigations and previous research.

The output of needs analysis is a basis for the syllabus development which is the focal point of the second part of this section. According to Hutchinson and Waters (1996: 80) a syllabus is "a document which says what will (or a least should) be learnt". Developing this definition they identify several different types of syllabus. This classification includes: *the evaluation syllabus* (a document issued by regulating bodies i.e. ministries defining what is to be learnt), *the organisational syllabus* (describing the order of learning process), *the material syllabus*, *the teacher syllabus*, *the classroom syllabus* and *the learners syllabus* (Hutchinson and Waters 1996: 80 – 83).

Listing numerous reasons for having the syllabus, Hutchinson and Waters (1996: 85) find that "one of the main purposes of syllabus is to break down the mass of knowledge to be learnt into manageable units". They distinguish key criteria which can be used as the organisational basis of the syllabus: topic syllabus, structural/situational syllabus, functional/notional syllabus, skills syllabus, situational syllabus, functional/task-based syllabus, discourse/skills syllabus as well as skills and strategies syllabus.

A complex taxonomy and description of syllabuses related to EAP is provided by Jordan (1997: 60-63). It comprises three main types of syllabuses divided into subcategories:

- (1) content or product based syllabus (focusing on the end result):
  - grammatical/structural/language form;
  - notional-functional;
  - situational;
  - topic;
  - content-based;
- (2) skills based syllabus;
- (3) method or process based syllabus (focusing on the means to an end):
  - process;
  - procedural/task-based;
  - learning-centred/negotiated.

A grammatical/structural/language form of syllabus focuses on grammar (i.e. verb tenses, sentence patterns, articles, nouns, etc.). A notional-functional syllabus “lists conceptual meanings (notions: e.g. time, space, quantity) expressed through language (logical relationships, etc.), and the communicative purposes (functions) for which we use language (e.g. greetings, requests, apologies, description, comparisons, cause and effect, etc.)”. A situational syllabus concentrates on situations, in which students will use English. A topic-based syllabus is developed in reference to the topics from students’ specialist subjects. (Jordan 1997: 60-61). As Jordan (1997: 61) exemplifies the ESAP syllabus for students of economics may include such topics as: “economic growth, economic development, industrialisation, international trade, inflation, etc.”. A content based syllabus may be very recommended in teaching English to the students of specific academic disciplines (e.g. engineering, economics, law, medicine). The aim of this syllabus is to teach “the language, skills and academic conventions associated with their particular subject and its content (subject-matter)” (Jordan 1997: 61). A skill-based syllabus is usually based on four traditional language skills (reading, writing, listening, speaking) considered as macro-skills subdivided in micro-skills. Other types of skills which can be included into such a syllabus are: learning skills, cognitive skills, study skills and communication skills. The basis for the development of method or process based syllabuses is the learner, learning processes and preferences (in a process syllabus), a problem or task (in a procedural/task-based syllabus), learning process and learner’s autonomy (in a learning-centred/negotiated syllabus). Summing up, it is worth to be mentioned that ESP/EAP syllabus is often a combination of three types of syllabuses listed above (content or product based syllabus, skills-based syllabus, method or process based syllabus) (Jordan 1997: 60-64).

This section has focused on the ESP/EAP course planning. The concept of needs analysis and its role in course planning has been discussed. The syllabus design has been the second area of interest. The special attention has been paid to different types of syllabuses used in ESP/EAP course. The following section will be devoted to teaching study skills in EAP context.

## Teaching study skills in an academic context

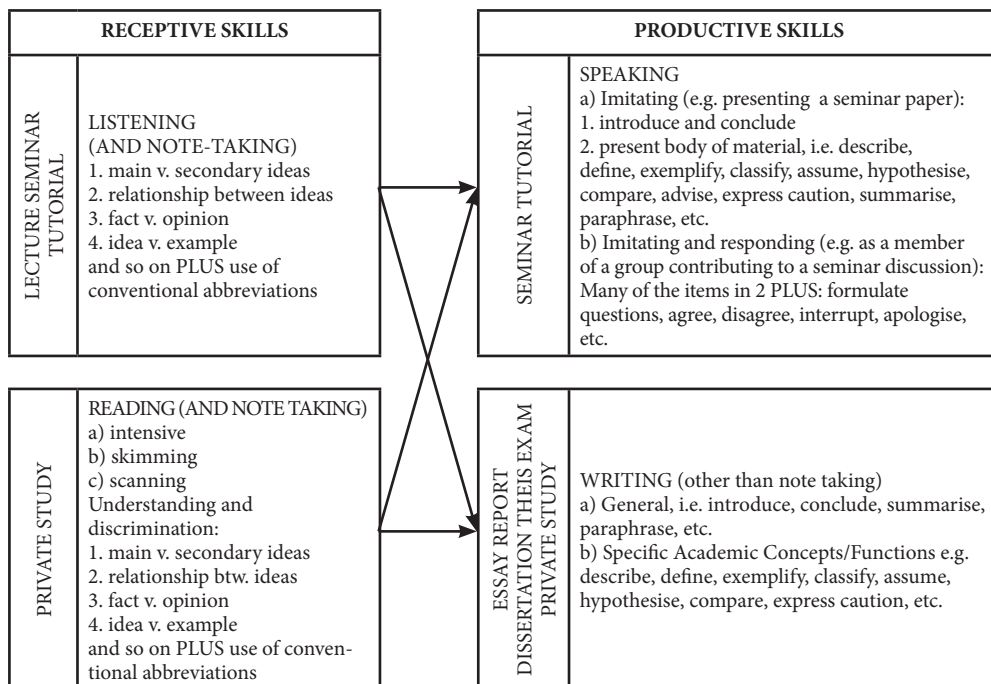
The goal of this section is to discuss four traditional language skills (reading, writing, listening, speaking) considered as a part of integrated study skills approach in the context of EAP course.

It has already been identified that academic skills may be one of criteria used to develop EAP syllabus. As Alexander et al. (2008: 93) observe, EAP students' needs are often described in the terms of four language skills (listening, writing, listening and speaking) divided into sub-skills (called also micro-skills). However, as some researchers claim in the area of EAP "the traditional four skills division is no longer appropriate" (Robinson 1980: 33). Therefore, in the practice of teaching it is recommended to integrate them (Kennedy and Bolitho 1990: 69) and to perceive them in a wider context of integrated study skills (Jordan 1997: 6-9, 141-142). According to the explanation used within EAP area, study skills are defined as:

a abilities, techniques, and strategies which are used when reading, writing or listening for study purposes. For example, study skills needed by university students studying from English-language textbooks include: adjusting reading speeds according to the type of material being read, using the dictionary, guessing word meanings from context, interpreting graphs, diagrams, symbols, note-taking and summarizing. (Richards et al. 1992, as quoted in Jordan 1997: 6)

An extended list of study skills combined with study situation and activity is discussed by Jordan (1997: 7-8) and this integrated relationship is presented in Figure 2 below.

**Figure 2.** Study skills: receptive and productive skills (after Jordan 1997: 9).



Reading is one of core skills required at all level of academic study. Alexander et al. (2008: 121-122) discuss the wide range of various types of texts read by students. As they observe undergraduate students usually read: coursebooks and textbooks, case studies, company or government reports, reference books, guidebooks or manuals and handouts of lecture notes. As far as post graduate students are concerned, apart from texts mentioned above, they also read texts traditionally directed to the academic community such as: academic journals, edited collections of papers, and conference papers or reports. As the authors observe all these types of academic texts are characterized by their intertextuality and interdependence. According to Jordan (1997: 143) the purposes of students' reading include:

- to obtain information (facts, data, etc.);
- to understand ideas or theories, etc.;
- to discover authors' viewpoints;
- to seek evidence for their own point of view (and to quote) all of which may be needed for writing their essays, etc.

Alexander et. al. (2008: 128) list requirements to be fulfilled by students in order to read effectively academic texts. They stress the importance of the recognition of the genre of texts common for a particular discipline and the checking whether the text is appropriate and credible for the academic purpose. In their opinion students should also be able to find clues indicating the scope and the focus of the texts as well as to evaluate the usefulness of the texts in their writing assignments. Jordan (1998: 143-144) identifies main strategies, skills and sub-skills used in academic reading. The list includes:

- prediction;
- skimming (reading quickly for the main idea or gist);
- scanning (reading quickly for a specific piece of information)
- distinguishing between: factual and non-factual information, important and less important items, relevant and irrelevant information, explicit and implicit information; ideas and examples and opinions;
- drawing inferences and conclusions
- deducing unknown words;
- understanding graphic presentation (data, diagrams, etc);
- understating texts organisation and linguistic/semantic aspects (e.g. relationships between and within sentences, recognising discourse/semantic markers and their function).

Responding to students' needs to become effective academic readers Alexander et. al. (2008: 132) recommend the three-level approach to teaching reading in EAP course. This model includes:



- introducing students to the purposes of academic texts and of academic reading;
- providing students with training and practise in the skills and strategies needed to develop as academic readers;
- helping students to use texts as examples of genres, focusing on purpose, rhetorical functions, organization and academic vocabulary.

Writing is considered to be a core skill in an academic context. As Alexander et al. observe (2008: 189) students may be expected to be able: to write “to meet the purpose and the audience expectations of a range of genre”, to write from sources and data as well as to “find their voice as participants in their academic discourse community”.

Academic writing is rich in the types of genre. The variety of genre which students may be expected to produce includes: “essays, reports, case studies, projects, literature reviews, exam answers, research papers/articles, dissertations and theses” (Jordan 1997: 166). A detailed analysis of academic genres is provided by Alexander et al. (2008: 181-184) who moreover discuss practical issues concerning teaching writing different types of genre in EAP course. They highlight that teachers should “make clear to students that the labels given to academic assignments do not always correspond to clearly identifiable genres, but vary across and within disciplines” (Alexander et al. 2008: 184). Another important aspects of academic writing which may be found problematic for students are: summarising, paraphrasing (expressing ideas of other writes using own vocabulary, structure and style) and synthesising. Moreover, learning academic writing students must get accustomed to “very strict academic conventions regarding the use and layout of references, which include quotations, footnotes and bibliographies” (Jordan 1997: 170-171).

Jordan (1997: 164) explores various approaches to academic writing, which have emerged in the United States and the United Kingdom since the 1960s. Summarizing them he identifies two main trends: *the product approach and the process approach*. The product approach is focused on the texts as a final product of writing activity. Analysing the books following the product approach Jordan identifies the language functions being the basis of their organisation. This list includes (Jordan 1997: 165): “description, narrative, instruction, explanation, definition, exemplification, classification, comparison and contrast, cause and effect, expressing (purpose, means, prediction, expectancy, reservation, result), generalisation and specificity, discussion and argumentation (problem and solution) and drawing conclusions”. As he admits, in the 1980s the product approach was criticized for its limitations and in particular for restricting students’ freedom of writing by imposing ‘templates’ on them. This criticism resulted in the emerge of the process approach to academic writing, which focuses on the mental processes involved in writing process such as: planning, drafting, rethinking and revising. Referring to the work of White and McGovern (1994), Jordan (1997: 169-170) lists the following stages of the process approach to academic writing: “discussion, brainstorming, self evaluation, planning, peer evaluation, writing the first draft, self-evaluation, peer evaluation, revising/rewriting, writing the second

draft, teacher evaluation and marking". The process approach pays a special attention to feedback, which may have a form of peer evaluation, conferences involving the students and the teacher as well as written comments given by a teacher.

Lectures are a very important teaching method in the academic context. They are perceived as a very effective tool of delivering information to large groups of students (Alexander et al. 2008: 217). However in order to benefit from lectures students need well developed listening and note taking skills. An extensive list of micro-skill required for listening to an academic lecture is provided by Richards (1983). James (1977, as quoted in Jordan 1997: 179) identifies three main areas of problems, which students face while attending lectures:

- decoding, i.e. recognising what has been said;
- comprehending, i.e. understanding the main and subsidiary points;
- taking notes, i.e. writing down quickly, briefly and clearly the important points for future use.

An interesting and concise profile of academic listening skills is offered by Alexander et al. (2008: 219-220):

In order to understand the content, students must use bottom-up processing skills to decode the stream of speech and distinguish words and phrases which refer to the topic from those which for example, signal the structure of the lecture or are intended to promote empathy with the audience. They must be able to ignore unknown vocabulary or to guess it – in real time – from the context. If the lecturer is improvising from a set of notes, they will have to cope with features of spoken language as false starts, hesitation fillers and repetition. (...) In addition, students need to use top-down processing skills to understand the organisation of the lecture and follow the development of the topic, recognizing the main points and their relationship to supporting ideas and examples. (...) They need to understand the role of asides in explaining apparent contradiction between ideas, highlighting contrasts, or establishing relevance to the course. They need to be able to infer relationships between ideas (...). They also need to understand the attitude of the lecturer towards the ideas being presented and decide how this agrees with, or contradicts, other views of the topic (...).

The above passage proves that listening to the lecturers may be very challenging for non-native speakers. Moreover, students must deal with various lecturing styles and types of lectures. Informal language used by some lecturers may be a source of other difficulties. These problems are discussed by Jordan (1997: 181-187). Effective academic listener must be equipped with note-taking skills. As Jordan (1997: 179-180) observes note-taking involves the following processes:

- the ability to distinguish between important and less important information;
- deciding when to record the points (so that other important points are not missed while writing);
- the ability to write concisely and clearly in a kind of personal shorthand which will probably make use of various devices, e.g. abbreviations, symbols, etc.;

- the ability to decipher one's own notes at a later date and to recall the essence of the lecture.

Jordan (1997: 193) in his work identifies four situations or activities in which students may be required to perform speaking for academic purposes. This list includes: "asking questions in lectures, participation in seminars/discussions, making oral presentations and answering ensuing questions/points, and finally verbalising data and giving oral instructions in seminar/workshops/laboratories". Jordan (1997: 194) presents McKenna's (1987) findings concerning questions asked by students during the lectures. According to these observations students ask for clarification (requesting repeated information or additional information), for checking the interpretation (by rephrasing information or illustrating it with an example), for digression and for challenge. As far as seminar skills are concerned they were divided by Lynch and Anderson (1991, quoted after Jordan 1999: 199) into: presentation skills required for students in the position of a main speaker and participation skills for the 'audience'. Presentation skills include: sequencing, signposting, delivery (with an appropriate speed and clarity), using visual aids, body language and concluding, while participation skills are formed by: indicating non-comprehension, asking for clarification, questioning and disagreeing. Oral presentations are the key element of academic speaking. They play a very important role within the academic context and their importance increases along with the level of degree programmes. However students very often find them very difficult. As Alexander et al. (2008: 245) observe:

The main concern that most students have about making a presentation is the feeling of anxiety about performing in public, although the main difficulty that audiences often have is the incomprehensibility of the presentation in terms of its content and structure, but most often in terms of delivery. EAP courses can address these issues through graded presentation tasks which raise students' awareness of what constitutes good performance, and provide practice in supportive environment.

Verbalising data is another area of likely difficulties in the academic environment. This challenge applies in particular to students of social sciences (including economics) and technical sciences who are challenged by listening, understanding and speaking various forms of data (i.e. equations, formulae). While teaching speaking, apart from the challenges related to various forms of oral performance required in higher education institutions, a lot of attention is paid to individual speech difficulties such as problems with pronunciation, stress, intonation and rhythm (Jordan 1997: 204-205).

## Conclusion

The article has outlined the selected aspects of EAP teaching. First of all, planning of EAP courses has been discussed, including needs analysis and the typology syllabuses. Then, attention has been shifted to the analysis of teaching traditional four language skills (reading, writing, listening, speaking) considered as a part of integrated study skills approach in the context of EAP course.

The conducted theoretical survey authorizes to draw some conclusions and remarks on planning and delivering EAP courses:

- English for Academic Purposes (EAP) is a goal driven activity intended to provide students with necessary linguistic competences in order to enable them studying subjects through English;
- needs analysis is a focal point of EAP course planning. According to Jordan (1997: 29), needs analysis covers different perspectives and stakeholders: students, employers/sponsors, target situation as well as course designer and teacher;
- the EAP syllabus, breaking course agenda into manageable units, is often a combination of three types of syllabuses (content or product based syllabus, skills-based syllabus, method or process based syllabus);
- reading academic texts (from coursebooks through reference books to academic journals) is the basic skill required while studying in English. Students read to obtain information, understand ideas and theories or seek the evidence for writing their own texts. Reading, besides attending lectures, provides the input necessary to study the selected area of knowledge;
- academic writing is a probably the most challenging among study skills to be learnt in the EAP course. Students are expected to produce numerous types of academic genres and meet the formal requirements of academic writing such as: summarising, paraphrasing, referencing, quoting and making bibliographies. Two trends have emerged in teaching academic writing: the product approach focusing on a final text and its form, and the process approach highlighting the importance of mental processes and student's activities involved in writing process;
- the key challenges in academic listening are: recognising, what has been said, understanding it and taking notes;
- speaking for academic purposes is required in the following situations: "asking questions in lectures, participation in seminars/discussions, making oral presentations and answering ensuing questions/points, and finally verbalising data and giving oral instructions in seminar/workshops/laboratories" (Jordan 1997: 193)

## References

### Primary sources

- Alexander, Olwyn, Sue Argent and Jenifer Spencer. 2008. *EAP Essentials: A teacher's guide to principles and practice*. Reading: Garnet Publishing Ltd.
- Dudley-Evans, Tony and Maggie Jo St John. 1998. *Developments in ESP: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Hamp-Lyons, Liz. 2001. "English for academic purposes", in: Carter, Ronald and David Nunan (eds.), *The Cambridge Guide to teaching English to speakers of other languages*, Cambridge: Cambridge University Press, 126-130.
- Hutchinson, Tom and Alan Waters. 1996. *English for Specific Purposes: A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, Ken. 2006. *English for academic purposes: An advanced resource book*. London: Routledge.
- Jordan, Robert R. 1997. *English for Academic Purposes: A guide and resource book for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kennedy, Chris and Rod Bolitho. 1990. *English for Specific Purposes*. London: Macmillan.
- Lis, Andrzej. 2009. "Mobility of students and internationalization of higher education as a factor supporting competitiveness of Poland in the European Union", *Kultura i Edukacja* 5: 60-72.
- Lis, Andrzej. 2010. "English for Academic Purposes (EAP) as a tool supporting the internationalisation of tertiary education", in: Koleginių studijų patrauklumo stiprinimas, Vilniaus Kolegia, Vilnius, 177-188.
- Robinson, Pauline. 1980. *ESP (English for specific purposes)*. Oxford: Pergamon Press.

### Secondary sources

- James, K. 1977. "Note-taking in lectures: problems and strategies", in: Cowie, A.P. and J.B. Heaton (eds.) *English for Academic Purposes*. University of Reading: BAAL/SELMOUS.
- Lynch, T. and K. Anderson. 1991. "Do you mind if I come in here? – a comparison of EAP seminar/discussion materials and the characteristics of real academic interaction", in: Adams, P., B. Heaton and P. Howarth (eds.) *Socio-cultural issues in English for Academic Purposes. Developments in ELT*. Hemel Hempstead; Phoenix ELT.
- McKenna, E. 1987. "Preparing foreign students to enter discourse communities in the U.S.", *English for Specific Purposes*, 6 (3).
- Richards, Jack C. 1983. "Listening comprehension: approach, design, procedure", *TESOL Quarterly*, 17 (2).
- Richards, Jack C., John Platt and Heidi Platt. 1992. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. London: Longman.
- White, Ron and Don McGovern. 1994. *Writing*. Hemel Hempstead: Phoenix ELT.

### Abstract

The internationalisation of tertiary education and the increasing mobility of students have induced the need of the special linguistic training for students attending subject programmes lectured in English. This goal is accomplished by English for Academic Purposes (EAP) courses. The aim of this article is to discuss the selected aspects of EAP teaching. The attention is focused on EAP course planning and teaching study skills in the EAP context.

**Keywords:** English for Academic Purposes (EAP), needs analysis, EAP syllabus, academic reading, academic writing, listening to lectures, speaking in an academic context.



Sylvia A. Wiśniewska  
 Katedra Lingwistyki Stosowanej  
 Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

## Po drugiej stronie lustra: nauczyciel-rodzic w klasie<sup>1</sup>

### 1. Wstęp

Ktoś, kto jeszcze wczoraj sam był uczniem czy też studentem a rozpoczynając karierę nauczycielską z dnia na dzień przechodzi na drugą stronę ławki szkolnej, często doświadcza szoku wywołanego absolutną zmianą perspektywy patrzenia na rzeczywistość edukacyjną. Podobny szok ponownie przeżywa nauczyciel, kiedy jego własne dziecko staje się uczniem, a on/a sam/a ponownie widzi szkołę z innej perspektywy. Na co dzień to on/a wyraża niezadowolenie, że dom rodzinny niewystarczająco motywuje dziecko do nauki; to on/a udziela rad rodzicom, co mają robić, by ich dziecko osiągało jak najlepsze wyniki; to on/a wreszcie rozdaje pochwały, które uskrzydłają rodziców lub jest źródłem krytyki, która sprawia, że czują się podle. I nagle ta sama osoba, już nie nauczyciel, tylko rodzic, słucha innego profesjonalisty, co i jak ma robić, a czego nie. Jak to już szeroko opisano (zob. np. Mendel 2001; Fitzgerald 2004; Rudney 2005) w stosunki na osi dom-szkoła do pewnego stopnia zawsze wpisane są współzawodnictwo i konflikt, które, jeśli współpraca ma być efektywna, a taka właśnie dla dobra uczniów powinna być, trzeba na samym początku zażegnać. Literatura jednak nie odpowiada na pytanie, czy problemy te łatwiej czy trudniej rozwiązać w sytuacji, gdy rodzic ucznia reprezentuje taką samą jak nauczyciel profesję. Czy wykonywanie takiego samego zawodu wyostrza spojrzenie na pewne sprawy, czy też bycie rodzicem na tyle upośledza obiektywizm, że nie jesteśmy w stanie ocenić danej sytuacji edukacyjnej z innej, jak tylko poprzez profil naszego dziecka-ucznia, perspektywy? Czy bycie samemu nauczycielem wzmaga czy stępi empatię w stosunku do problemów, z jakimi boryka się inny nauczyciel? Co się zmienia w naszym rozumieniu sytuacji, gdy wspomagając pracę nauczyciela uczymy nasze własne dziecko?

Z mojego doświadczenia wynika, że mimo napisania kilku artykułów na temat budowania efektywnych relacji nauczycieli języków obcych z rodzicami, zanim sama nie stałam się rodzicem ucznia, nie miałam świadomości, jak pewne niuanse

<sup>1</sup> Artykuł został wygłoszony w formie referatu na XIX Międzynarodowej Konferencji Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Angielskiego IATEFL, Poland, Bydgoszcz 17-19 września 2010, zorganizowanej przez Wyższą Szkołę Gospodarki w Bydgoszczy i IATEFL Poland.

wpływają na przebieg procesu edukacyjnego. W niniejszym artykule skupię się na tych z nich, które dotyczą skutecznego przekazywaniu rodzicom informacji w zakresie: oferty, korzyści płynących z nauki w bardzo wczesnym wieku, założeń metodycznych i organizacyjnych oraz informacji z zakresu psychologii rozwojowej.

Opisywany tutaj kontekst dotyczy kursu językowego prowadzonego metodą Helen Doron na poziomie Baby's Best Start (dzieci 3-22-miesięczne). Kurs ten obejmuje jedną 30-45-minutową „lekcję” w tygodniu pod kierunkiem nauczyciela w małej 4-8-osobowej grupie dzieci wraz z rodzicami. Oprócz tego rodzice, poprzez codzienne dwukrotne odsłuchiwanie płyty CD, zapewniają dziecku dodatkowy (14-krotny) kontakt z językiem. Mówimy zatem o sytuacji, kiedy rodzic uczy się niejako wraz z dzieckiem. Stwarza sytuacje, w których język obcy pojawia się w domu i poza nim.

W artykule zatem nie omawiam sytuacji naturalnej dwujęzyczności. Konteksty, w jakich może ona występować, a także różnorodność decyzji językowych podejmowanych w takich sytuacjach (zob. Harding-Esch, Riley 2003) wykraczają poza ramy niniejszej publikacji. Dwie wzięte z brzegu sytuacje – pierwsza, gdy matka Polka i ojciec Irlandczyk wraz z dzieckiem mieszkają w Wielkiej Brytanii, rodzice pomiędzy sobą a także do dziecka zwracają się tylko po angielsku, języku który matka zna słabo; i druga sytuacja, kiedy matka Polka, ojciec Fin mieszkają w Wielkiej Brytanii, rodzice do dziecka zwracają się każde w języku dla siebie pierwszym (odpowiednio polskim i fińskim), ale pomiędzy sobą porozumiewają się po angielsku, języku obcym/drugim dla obojga. Mimo podobieństw, te dwa konteksty, które wielu uznałoby za naturalnie dwu/trójjęzyczne są bowiem skrajnie różne od uwarunkowań, jakim musi sprostać dziecko uczące się języka angielskiego w klasie i domu, w których, jak to chcą propagatorzy metody Helen Doron, środowisko naturalnie dwujęzyczne jest (tylko) naśladowane. Drugie zastrzeżenie jest takie, że artykuł nie omawia sytuacji, gdy matka (bo najczęściej jest to matka albo małżeństwo anglistów) decyduje się od narodzin dziecka mówić do niego wyłącznie po angielsku, tak by niejako sztucznie kreować sytuację naturalnej ekspozycji na dwa języki. Dlaczego, mimo pewnej atrakcyjności takiego rozwiązania, odrzuciłam je w stosunku do własnego dziecka, wyjaśniam w dalszej części.

W artykule analizuję nauczanie metodą Helen Doron nie dlatego, że jestem osobiście zaangażowana w jej propagowanie. Jestem związana z jedną ze szkół wyłącznie jako klient ich usług i jako klient mam prawo je oceniać. We wrześniu 2009 w Bydgoszczy była to jedyna placówka, która faktycznie, a nie tylko w swoich broszurach, oferowała kursy dla dzieci poniżej 3. roku życia. Miała ona także najdłuższe doświadczenie w prowadzeniu takich kursów, bo wiedziałam także o dwóch innych miejscach, w których w owym czasie zaczęto używać tej metody czy tylko chciano taką ofertę stworzyć. Artykuł w żadnym stopniu nie jest reklamą ani też antyreklamą tych szkół. Jak to ma miejsce w typowym *case study* użyte przykłady stanowią pretekst do przedstawienia pewnych ogólniejszych przemyśleń, a zatem nie jest moim zamiarem z analizy jednostkowego przypadku uogólniać. Niemniej sadzę, że te kilka obserwacji, które przez rok poczyniłam, może zaciekać osoby albo będące nauczycielami, albo będące rodzicami, albo – tak jak ja – spełniające obie te funkcje.



W pracy tej posługuję się słowem rodzic/rodzice mając na myśli osoby, które na co dzień opiekują się dzieckiem. Zdaję sobie jednak sprawę, że coraz częściej osobami, z którymi dziecko spędza większość czasu, może być niania albo babcia. To one będą z dzieckiem uczestniczyły w kursach językowych, o których mowa w tym artykule, a zatem słowo „rodzic” odnosi się także do nich.

## 2. Rodzic pierwszym nauczycielem

Właściwie od dnia narodzin mojego syna wiele osób zadawało mi pytanie: „Czy uczysz JUŻ Tymka angielskiego?”, co – jak sędzę – jest standardowym pytaniem zadawanym nauczycielom. Skoro wuefści chodzą na basen czy w inny sposób od najwcześniejszych dni stymulują rozwój fizyczny swoich dzieci, a muzycy rozwój muzyczny, to powszechnie uznaje się, że filolodzy w podobny sposób powinni czuć się odpowiedzialni za rozwój (pluri)lingwalny swoich pociech. Jak sędzę, przez słowo „uczysz” pytający rozumieli nie tyle organizowanie niemowlakowi „lekcji”, ale zwracanie się do niego (wyłącznie lub częściowo) w języku obcym podczas codziennych czynności, tak by imitować sytuację naturalnie dwujęzyczną.

Odpowiadając na powyższe pytanie negatywnie, a także informując, że zapisałam syna na kurs zamiast uczyć go sama w domu, zawsze czułam na sobie spojrzenie wyrażające myśl z gatunku „szewc, a bez butów chodzi”. Czułam się w obowiązku wyjaśniać, że w moim przypadku, mimo biegłej znajomości języka obcego, nie byłaby to dla mnie komfortowa sytuacja: mówić do własnego dziecka w języku, który nie jest moim językiem pierwszym. Czułam, że moja znajomość języka jest niestety wyuczona, a nie naturalna i ogranicza się do języka ogólnego i specjalistycznego. Nie przebywałam w Wielkiej Brytanii wystarczająco długo i nie stykałam się z rodzicami małych dzieci wystarczająco często, by wiedzieć, jak wyglądają anglojęzyczne odpowiedniki dyskursu w rodzaju: „Dzidzia bam”, „No, no, no! Tak nie robimy!”, „Fe, to jest bebe”.

W moim odczuciu język rodzicielski (*motherese, parentese, caretaker talk*) jest tak zindywidualizowany i tak osobisty, że trzeba choć raz jego wariant PRZEŻYĆ, by sobie wyrobić poczucie, jak potencjalnie może on wyglądać. Mam tu na myśli język rodzicielski (zob. Ellis 1994), a nie zniekształcone, „babcino-ciocine” warianty języka („Dzidzia papciu cie?”, „A cio to?”, „Nóżinka kopytkuje?”), gdyż ten – jak sędzę – jest bardzo trudny, jeśli nie niemożliwy do opanowania przez nierodzimego użytkownika języka.

*Caretaker talk* charakteryzuje się pewnymi niezmiennymi od języka cechami, m.in. uproszczonymi strukturami i słownictwem, przesadzoną intonacją i wymową, zwolnionym tempem (ibidem). Podejmując decyzję o tym, że nie będę angielskojęzyczną mamą dla mojego dziecka uznałam, że nie mam w języku angielskim wycucia, do jakiego stopnia mogę znane struktury upraszczać, modyfikować intonację etc. Jako rodzimy użytkownik języka polskiego posiadam instynktowną wiedzę, o ile tempo wymowy zwolnić, by uczynić ją bardziej zrozumiałą dla noworodka czy niemowlaka; instynktownie czuję czy wymyślone przez moje dziecko słowo \**zagumić* (opasać coś gumką) jest potencjalnie możliwe w języku polskim i czy możemy je (z braku

lepszego) używać w rodzinie; czy używać *gru* (od *gruchu*) zamiast trudnego słowa *gołąb*, a np. słowo *\*rąkami* (utworzone przez analogię *ręka* – *rękami*, *rączka* – *\*rąkami*) nie utrwalac poprzez używanie. W języku dla mnie drugim takiego instynktownego wyczucia nie mam. Skoro, cytując za Wygotskim (2005), już od pierwszych dni przystosowanie psychiczne dziecka do środowiska jest osiągane środkami społecznymi, za pośrednictwem otaczających go ludzi, a mowa odgrywa pierwszoplanową rolę w rozwoju inteligencji praktycznej, wprowadzanie w tę złożoną interakcję jakiegokolwiek sztuczności wydawało mi się poważnym błędem.

Język matki to nie tylko odpowiednio dobrane i gramatycznie ustawione słowa, ale także, a może przede wszystkim, nośnik emocji i na wespół intuicyjnych reakcji, nierzadko bardzo głęboko zakorzenionych kulturowo. Automatyczna reakcja na łzy dziecka po upadku, kiedy mówi: „Gdyby kózka nie skakała...”, wypowiedane są instynktownie, a nie jak wyuczona w szkole formułka.

Wracając do pytania o to, czy uczę mojego syna języków obcych i mojej negatywnej odpowiedzi, nie oznacza ona, że język angielski był nieobecny w naszym życiu. Zanim moje dziecko trafiło na kurs językowy (właściwie od urodzenia):

- śpiewałam anglojęzyczne kołysanki i piosenki (także dlatego, że znałam ich więcej niż polskich),
- w czasie, kiedy niemowlę było aktywne, słuchaliśmy anglojęzycznych piosenek i rymowanek, powtarzając wpadające w ucho frazy *ija ija oh!* (Old MacDonald), *round and round* (The wheels of the bus),
- „czytaliśmy” anglojęzyczne książeczki (Farm, Trucks). W zalewie marnych jakościowo książeczek polskich autorów i ilustratorów i kiepsko przetłumaczonych książeczek obcojęzycznych bardzo często wolałam kupić oryginalną wersję. Mój synek uwielbia serie książek o Mysi i panu Kłapie. Ilustracje w nich są na tyle jasne, że można pokusić się o czytanie w oryginale, czytanie po angielsku, komentowanie po polsku i inne wariacje na temat,
- „słuchaliśmy” anglojęzycznych zabawek. Po nieudanym eksperymencie z pewną gadającą zabawką Fisher Price’a, która wyśpiewuje nieudolnie zaadaptowane na język polski angielskie standardy, postanowiliśmy z mężem, że jeśli już kupować tego typu zabawki, to tylko anglojęzyczne oryginały.

Gdy w 9. miesiącu życia Tymek zaczął wymawiać pierwsze słowa, obok słów polskich (*bum*, *ba[m]*, *maaama*, *amama?* (= tata), w jego leksykonie pojawiały się równoległe słowa angielskie i polskie *brum-brum* i *trk* na określenie samochodu albo tylko słowa angielskie, np. *do[g]* przez ponad pół roku było konsekwentnie używane zamiast polskiego słowa *pies*. Taki właśnie *code switching* jest bardzo charakterystyczny dla dzieci uczących się języków w środowisku naturalnie dwujęzycznym (Baker 2006).

Około 12. miesiąca jego życia pojawiły się w naszym życiu Tubisie (Teletubbies) i to w oryginale, bo innych w domu nie było. Nie będąc zwolenniczką wychowywania dziecka przed telewizorem, wymyśliłam sobie, że skoro dziecko stanowczo

domaga się baji i niestety szybko posiadało umiejętność posługiwania się pilotem, to niech to przynajmniej będzie czas:

- a) spędzony razem,
- b) spędzony na czymś edukacyjnym.

Ot, rodzicielska wymówka, jakich wiele... Z wszelką ekspozycją na język/języki w domu to w ogóle jest ciekawa sprawa. Z perspektywy ucznia, Krashen (1981) rozróżnia uczenie się świadome (learning) i nieświadome przyswajanie języka (acquisition), ale takiego rozróżnienia nie robi z perspektywy osoby uczącej. Rodzic przecież nie tylko używa języka w normalnym funkcjonowaniu, mimowolnie i cały czas zanurzając dziecko w języku, ale też (a może przede wszystkim) „uczy”: „Stasiu, powiedz ma-ma”. „Zobacz to jest piesek. Piesek robi hał-hał. Powiedz, hał-hał”. Rodzic prezentuje, ćwiczy, powtarza, i w pewnym stopniu także, koryguje. Czyli robi wszystko to, co nauczyciel w klasie.

Zastanowienie się, co takiego właściwie dzieje się domu czy w otoczeniu dziecka w przypadku języka pierwszego, jest o tyle ważne, że – jak mi się zdaje – wszystkie kursy dla małych dzieci optują za stworzeniem podobnej sytuacji w przypadku dziecka uczącego się języka drugiego. Ale zanim omówię warunki uczenia/nauczania, cofnijmy się do momentu, w którym rodzic podejmuje decyzję o zapisaniu dziecka (a właściwie zapisaniu się z dzieckiem) na kurs językowy.

### 3. Wybór szkoły

Jako nauczyciele rzadko zastanawiamy się nad rzeczywistymi powodami, dla których klienci wybierają naszą szkołę, a nie inną. Perspektywa zmienia się, kiedy jako rodzice musimy dokonać wyboru brnąc przez zalew marketingowych sztuczek i haseł reklamowych.

„Szkół językowych jest mnóstwo”. „Kursów językowych dla dzieci jest bez liku”. „Oferta jest naprawdę bogata, jest z czego wybierać” – myślą pewnie tak jak ja wszyscy. Rzeczywistość jest jednak trochę inna. W prasie i poprzez inne formy reklamy można się dowiedzieć, że tu i tam oferowane są kursy dla dzieci. Nauczanie języków obcych (powiedzmy sobie szczerze w 99,9% przypadków języka angielskiego) w przedszkolach jest „oczywistą oczywistością”. Mamy nawet anglojęzyczne przedszkola, przedszkola z wykładowym angielskim itp. Formy takiego nauczania są różne, a nazwy zarówno wielce obiecujące, jak i bardzo mylące.

Zawszad słyszymy o tym, z jaką to łatwością uczą się małe dzieci, że „im szybciej, tym lepiej”: czyli zapisz jak najmłodsze dziecko, bo wtedy wyniki będą najlepsze. Zrobiwszy doktorat z tej tematyki wiem, że z tymi wynikami i rzekomą łatwością uczenia się sytuacja nie jest aż taka oczywista i jednoznaczna (zob. Singleton 1995). Nie oczekiwałam cudów, niemniej chciałam, żeby mój syn miał trochę bardziej regularny kontakt z językiem angielskim niż to, co dawałam mu w ramach „nauczania domowego”. Z literatury wiem, że bardzo pozytywne rezultaty przynosi sytuacja „one person–one language” i chciałam stworzyć podobną sytuację: z rodzicami – po pol-

sku, ale z panią Kasią – po angielsku. Udajemy się więc tam, gdzie się mówi inaczej, gdzie są inne dzieci (ze względu na tę wartość dodaną – socjalizację – indywidualne korepetycje odrzuciłam od razu).

#### a) Co mogłoby być, a co jest: deklaracje vs. rzeczywistość

Pierwsza przymiarka do tego, by zapisać Tymka na angielski, miała miejsce latem 2008 roku. W wielu bydgoskich szkołach „kursy dla małych dzieci” to zasadniczo kursy dla przedszkolaków (minimum 3 lata). Według strony [www.helendoron.com](http://www.helendoron.com) można u nich zaczynać, kiedy dziecko skończy 3 miesiące (BBS to kurs dla 3-18-miesięcznych dzieci); ale w Polsce w praktyce trudno zapisać dziecko młodsze niż 12-miesięczne.

Kolejna uwaga. Bardzo często nawet jeśli szkoła deklaruje fakt posiadania danego typu oferty, wcale nie oznacza to, że grupy powstają. Grupa nie powstanie, jeśli zgłosi się, powiedzmy, dwoje rodziców dzieci 3-miesięcznych, dwoje 12-miesięcznych i dwoje 15-miesięcznych, choć nominalnie BBS jest kursem dla dzieci w takim właśnie przedziale wiekowym. Było dla mnie dużym zaskoczeniem, że w Bydgoszczy, bądź co bądź 400-tysięcznym mieście jest problem, by zebrać 4-6-osobową grupę maluchów.

Nadmienię, że jeśli dzieci rozpoczynają naukę w drugim roku życia, utrzymanie grupy w całości i kontynuacja może też być problemem, ponieważ część dzieci pójdzie po roku do przedszkola, gdzie w większości oferowany jest angielski, więc rodzice zrezygnują z kontynuacji rozpoczętego kursu.

To jeden argument za wyborem szkoły: fakt, że jest szansa na to, że grupa powstanie. Dodatkowy argument to długie doświadczenie w oferowaniu takich kursów: dla Helen Doron to doświadczenie 25-letniego nauczania niemowląt i małych dzieci w szkołach na całym świecie. Dla porównania inne instytucje takie, jak: Akademia Rozwoju Motylek i Fundacja Kreatywnej Edukacji mają dwa lata doświadczenia, szkoła językowa Peek-a-boo – rok, Akademia Humpty Dumpty w omawianym okresie dopiero robiła pierwszy nabór. To tyle, jeżeli chodzi o rynek bydgoski.

Jako rodzic w naturalny sposób oceniam i selekcjonuję oferty. Dla niektórych rodziców bliskość szkoły i fakt, że nie będą musieli wozić dziecka przez całe miasto to argument decydujący przy wyborze szkoły. Dla mnie ten argument nie istnieje: podstawową sprawą jest doświadczenie firmy jako takiej i kwalifikacje oraz doświadczenie konkretnego nauczyciela.

Dodatkową kwestią, którą sprawdzałam zanim w ogóle zadzwoniłam do szkoły, była metoda pracy. Przykro mi, ale ja „nie kupuję” czyli nie przemawiają do mnie oferty typu „English through fun and play”. Jedna z dyrektorek szkoły zapytana przeze mnie, jak uczą?, powiedziała, że poprzez zabawę, bo przecież, tutaj zacytuję: „wiadomo, że na prawdziwą naukę przyjdzie jeszcze czas”. Odpowiedziałam, że skoro jeszcze przyjdzie czas, to ja poczekam. Po co mam płacić za coś, co i tak nie jest ważne. Cytując za Janem Ilukiem (2005, s. 11): „Problem polega na tym, że w dydaktyce wczesnoszkolnej pojęcie gry językowej uległo takiemu rozszerzeniu, iż można mówić nawet o jego metodycznym nadużyciu”. Dla dziecka zabawa jest nauką. Dla dziecka zabawa jest serio, to jego jedyna forma aktywności. Dla dorosłych zabawa jest zabawą.

Jako rodzic chcę wiedzieć, jak ta „zabawna nauka” będzie wyglądać. Znam kursy dla starszych dzieci, na których dzieci przez cały rok poznają kolory i nazwy zwierząt, a poznają je grając tylko w BINGO! Na innych kursach grą językową nazywa się wrzucanie piłki do kosza albo klaskanie przy jednoczesnej próbie użycia języka obcego. Jest mnóstwo publikacji na temat, czym jest zabawa edukacyjna, a co nią nie jest, więc nie będę rozwijać tematu.

Oprócz zabawy innym popularnym sloganem jest słowo: muzyka. Zrobiło ono kolosalną karierę na fali popularności tzw. efektu Mozarta, który polega na tym, że mówiąc kolokwialnie: „Listening to Mozart music will make you smarter” (według słynnego artykułu Cambella w *Nature IQ* tak stymulowanych dzieci poprawiało się CZASOWO o 8-9 punktów). Wykorzystanie muzyki w nauczaniu to jedno, ale oparcie całej metody nauczania na niej – drugie. Jako rodzic i zwykły klient przeglądający oferty i podejmujący decyzję „kupić czy nie”, znowu nie daję się złapać na lep zajęć „muzyczno-ruchowych przy muzyce klasycznej”, np. *Musical Babies*, które, cytując za oficjalną stroną internetową, mają na celu:

- poznanie przez malucha prostych słów i zwrotów angielskich za pomocą rymowanek i piosenek,
- osłuchanie się z językiem angielskim, co pomoże w późniejszej nauce języka,
- ukształtowanie wycucia rytmu za pomocą prostych instrumentów muzycznych, tańca i ruchu,
- rozwinięcie koordynacji ruchowej poprzez różnorodne gry i zabawy,
- nabycie umiejętności słuchania,
- umożliwienie dziecku interakcji z innymi dziećmi,
- umożliwienie mamie spotkania innych mam z dziećmi w podobnym wieku oraz bardzo przyjemnego spędzenia wolnego czasu.

Ten program nie istniał, kiedy ja wybierałam kurs dla dziecka, ale nawet teraz nie przekonuje on mnie z punktu widzenia efektywności językowej. Nadmienię, że wielu rodziców zapewne go wybierze, ponieważ program *Musical Babies* w 2007 roku znalazł się w gronie laureatów VI edycji Konkursu *European Language Label* – Europejski Znak Innowacyjności w Zakresie Nauczania Języków Obcych.

Wiele z powyższych informacji pochodzi z Internetu i jest efektem moich osobistych poszukiwań, a także rozmów z dyrektorami szkół. W praktyce oznacza to, że szkoła ma pewną ofertę, ale czy oferta dotrze do klienta i grupa powstanie, to – jak już powiedziałam – zupełnie inna kwestia.

## **b) Reklama dźwignią handlu**

Jako nauczycielka zajmująca się na co dzień kwestią wczesnego startu w nauce języka obcego niezmiernie zainteresowała mnie kwestia: dlaczego tak trudno jest przebić się z taką ofertą edukacyjną do potencjalnych klientów. Dlaczego? Bo rodzice nie wiedzą, że można się uczyć języków obcych tak wcześnie i gdzie to można robić. „Uczenie się”

kojarzone jest z przedszkolakiem, a nie z niemowlakiem. Trochę zaczyna się przebijać do świadomości rodziców, że uczymy się od samego początku życia stąd też popularność np. płyt z muzyką poważną dla ciężarnych pod hasłem „Ucho twojego Mozarta/mózg twojego Einsteina właśnie się tworzy, więc mamó działaj!” Fundacja Kreatywnej Edukacji propaguje swoje koncerty gordonowskie i zajęcia umuzykalniające poprzez szkoły rodzenia i – moim zdaniem – jest to strzał w dziesiątkę. Przy tej okazji napomykają, że mają w swojej ofercie także zajęcia językowe, ale jest to robione dosyć nieśmiało, może dlatego, że osoby się tym zajmujące są z wykształcenia muzykami, a nie językowcami.

Z perspektywy matki, gdybym miała udzielić rady dyrektorowi szkoły, ujęłabym to następująco: „Chcesz dotrzeć ze swoją ofertą do rodziców małych dzieci, bądź obecny tam, gdzie ci rodzice są. Ulotek z ofertą twojej szkoły nie rozdawaj na głównej ulicy w mieście, bo tam raczej nie spacerują mamy z niemowlakami. Jesteśmy w parkach, na placach zabaw, w przychodniach, bo kalendarz szczepień jest strasznie napięty), w sklepach dla dzieci i lumpeksach”. To nota bene właśnie tam natknęłam się na ulotkę z informacją o pływaniu dla niemowląt i miniprzedszkolu. W szpitalu dostałam tzw. niebieskie pudełko czyli zestaw ulotek, książeczek, próbek dosłownie wszystkiego – od pieluch, szamponów, butelek i kaszki po ulotki o zaletach dodatkowych szczepień i noszenia w chuście. Ale niestety w miejscach takich, jak wymieniałam, nie znalazłam informacji o koncertach w filharmonii dla niemowląt albo o zajęciach z angielskiego. Tych musiałam poszukać sama.

W tym miejscu jedna uwaga. Rodzice chcą informacji pełnych i rzetelnych. Nie wystarczy przyjść do szkoły rodzenia, rozdać ulotki oraz enigmatycznie stwierdzić: „Wiedzą Państwo jakie to super dla Państwa dziecka”. Rodzic gonący jak chomik na karuzeli pomiędzy zmianą pampersa, gotowaniem obiadków, spacerami, obowiązkami domowymi, a nader często także pracą zawodową, nie zainwestuje w dodatkowy wysiłek organizacji wielkiej akcji pt. wyjście z domu (kto wie, co to znaczy nakarmić na czas, ubrać, zapakować do samochodu 6-miesięczne dziecko, ten wie, o czym mówię) bez zachęty. By takie spotkanie zadziało, tak samo jak informacja przekazywana „z pierwszej ręki od koleżanki”, trzeba to przeżyć. Rodzice w szkole rodzenia uczą się zmiany pieluchy i masażu, w ten sam sposób muszą zobaczyć na własne oczy, że nauczanie języka obcego dziecka, które jeszcze nie mówi w języku ojczystym jest możliwe i ma sens. Szkoły Helen Doron mają już utrwaloną pozycję na rynku, nauczyciele mogliby zademonstrować filmik wideo, jak taka lekcja wygląda, jak reagują dzieci, pokazać materiały itd. Jeszcze lepiej, jeśli to możliwe, byłoby zaprosić mamę z dzieckiem (kursantem) i pokazać na przykładzie. Pokaz to najlepsza forma reklamy. Jeśli zadziała i rodzic przyjdzie z dzieckiem, to w roku następnym są szanse na to, że mama zachęci inną mamę i zniknie problem „braku wystarczającej liczby chętnych”. Kiedy zajęcia są dobre, wieść o nich szerzy się dzięki reklamie szeptanej, która jest bronią iście „szerokiego rażenia”.

### c) Żeby rodzicom chciało się chcieć

Dochodzimy do punktu drugiego. Rodzic zachęcony reklamą dotarł do nas na darmową lekcję próbną, na której – moim zdaniem – musi się dowiedzieć o:

- spodziewanych korzyściach z nauki,
- metodach/formach pracy na zajęciach na lekcjach i w domu,
- jakiej reakcji może się spodziewać po swoim dziecku.

Z mojego doświadczenia wynika, że aspekt poinformowania rodziców o oczekiwanych **wynikach nauki** jest najsłabszą stroną wielu kursów. Nader często jest tak, że rodzice przychodzą na darmową lekcję próbną mając ogólne czyli mgliste pojęcie, że „z tym angielskim to powinni już zacząć”. Coś tam wyczytali w gazetach i Internecie, pogadali ze znajomymi, czasem jest wśród nich nauczyciel, może nawet angielskiego, ale gdyby ich poprosić, żeby w 5 punktach streścili, czego oczekują po roku nauki w wymiarze pół godziny tygodniowo plus codzienne dwukrotne odsłuchanie płyty, nie sądzę, żeby potrafili to zrobić.

W czasie półgodzinnej lekcji próbnej rodzice:

- słuchają piosenki i są zachęceni, żeby włączyli się w śpiewanie i pokazywanie,
- poznają materiały dydaktyczne (podręcznik: book of words and memories), książeczki do czytania (storybooks), płyty i pomoce, z jakich będzie korzystał nauczyciel,
- widzą, jak na tę nową sytuację reaguje dziecko (niektóre od razu włączają się w zabawę, chodzą śmiało po sali, chwytają zabawki etc., niektóre zaś przez pół godziny siedzą na kolanach rodzica i zdają się być kompletnie pasywne,
- słuchają wyjaśnień nauczyciela odnośnie do podstawowych form pracy.

Po tej „próbie” rodzice są indagowani, czy mają pytania i nadal są zainteresowani, jeśli tak, to ustala się ewentualny termin zajęć. Robi się to już w dużym pośpiechu, bo po półgodzinie dzieci już zazwyczaj mają dosyć i chcą zająć się czymś innym („Mama, da-da”). Inne robią się „niesforne,” bo właśnie „zaskoczyły” czyli weszły w nową sytuację (nie wszystkie dzieci automatycznie przełączają się w tryb „lekcja”, niektóre potrzebują sporo czasu, by się „rozgrzać”) i chcą się bawić zabawkami, które nauczyciel właśnie schował.

Innymi słowy, w czasie lekcji próbnej rodzice doświadczają, jak inne lekcje będą wyglądały, ale czasu na rzetelne informacje nie tylko „jak?”, ale też „DLACZEGO?” one będą tak wyglądały a nie inaczej, jest niewiele. Ja po tych pierwszych zajęciach czułam spory niedosyt.

Po pierwsze zabrakło mi informacji „co?” i „za ile?” czyli o korzyściach płynących z tak wczesnego startu. Kurs językowy to usługa jak każda inna. Nie obrażam się, gdy rodzice moich uczniów chcą wiedzieć, co dostaną ode mnie za pieniądze, które płacą. Ja, jako rodzic, co z tego że pracujący w tej samej branży, też chce wiedzieć, co dostaną za moje pieniądze. W broszurze dla rodziców czytamy, że: ”W trakcie rocznego kursu Baby’s Best Start dziecko:

- pozna około 550 słów,
- pozna 24 angielskich piosenek,

- nauczy się rozumieć zdania wypowiedziane w języku angielskim,
- polubi język angielski”.

W broszurze ta sama informacja jest sformułowana następująco: „...the child will learn 550 words, enjoy 24 songs, love learning English”.

To, czego mi zabrakło, to klarowna **interpretacja terminów**: co to znaczy „pozna i nauczy się”. Mam wrażenie, że wielu rodziców automatycznie interpretuje je jako „będzie stosował” i jest szczerze zdziwiona, że dwuletni smyk po pół roku nauki świetnie rozumie, gdy mama wskazując na siebie mówi „*I'm Sylwia*” i potrafi dokończyć frazę „*I'm...: Tymi,*” gdy jest wskazywane ono. Ale samo nie odpowiada na pytanie: „*What's your name?*”. Nie odpowie na zaczepkę w stylu „*Jak jest czerwony po angielsku?*”, choć wskaże na czerwony klocek, gdy w zabawie zapytamy „*Where is the red trick?*”, gdy ktoś mówi: „*Bye, bye*” odpowie tak samo itp.

Dla mnie kwestia spodziewanych korzyści jest fundamentalna, bo każdy, kto zajmuje się kwestią optymalnego wieku do nauki języków obcych, wie, że wyniki badań absolutnie nie preferują niemowląt ani nawet przedszkolaków w tej materii. Tym bardziej, że pomiar i porównanie takich wyników jest niezmiernie trudny (Ellis 1994; Singleton 1995). Rodzice muszą mieć jasność, że być może nigdy się nie dowiedzą, czy gdyby ich dziecko zaczęło naukę języka obcego w wieku 12 miesięcy, a nie np. 3 lat, to jego biegłość globalna albo np. biegłość w pewnych aspektach np. gramatyki czy wymowy byłaby inna; inna do jakiego stopnia: minimalnie czy dostrzegalnie różna? Czy efekty są warte nakładów?

Zapytana o ten problem zawsze odpowiadam, że mnie nie interesuje, czy Tynek pozna tyle a tyle słówek po angielsku, najważniejsze są różnice, jak przebiega ten proces w młodszym i starszym wieku. Im młodsze dziecko, tym ten proces może być bardziej zbliżony do poznawania języka ojczystego. Dla kilkunastomiesięcznego dziecka „odkrywającego” stosunki między znakami a ich znaczeniem nie ma większego znaczenia, czy nazywamy znany mu kudłaty obiekt na czterech nogach *kotem*, *kiciusiem*, *miał miał*, czy też *cat*, *kitty* czy jeszcze jakoś inaczej. Twierdzenia w rodzaju tego, że dzieci szybciej uczą się swojego języka ojczystego, że lepiej rozumieją słowa pochodzące z ich własnego ojczystego języka są mitem.

Jeśli chodzi o metodę Helen Doron i kurs *Baby's Best Start* nie bez znaczenia jest fakt, że dziecko uczy się wraz z mamą/tata, że jest miejsce na czułość, humor, zabawę. W podręczniku „*Book of words and memories*” jasno widzimy, iż kurs jest tak zaplanowany, że formy aktywności odpowiadają aktualnym zainteresowaniom i typowym formom zabaw dziecka w danym wieku (tulenie się do rodzica – piosenka  *Holding*, bujanie się –  *Seesow*, *Swinging*, toczenie piłki  *Roll the ball*, budowanie z klocków  *Stacking*, walenie łyżką w inne przedmioty  *The drum song* etc.). Przez to, że są typowe, można je wpleść w codzienne funkcjonowanie dziecka. A właściwie na odwrót: w codzienne aktywności dziecka można wpleść reakcję w języku obcym i to nie tylko na zasadzie: idziemy po schodach i liczymy po angielsku stopnie. Na przykład mój syn do dzisiaj – ilekroć jesteśmy na huśtawce-bujance (równoważni) – domaga się: „*Piewaj Seesow*”, podczas gdy na zwykłej huśtawce tego nie mówi, bo wierszyki  *To and fro* i  *Swinging* nie zostały przyjęte z entuzjazmem.



Na marginesie kwestii korzyści ze wczesnego startu i oczekiwań rodziców można przytoczyć anegdotę. Na pierwszej (próbnej) lekcji moje dziecko po pierwszym odsłuchaniu/odśpiewaniu piosenki *Waving*, w której pojawiają się frazy „Wave bye, bye to a doggy, wave bye bye to a froggy, kangaroo...” jako jedyne w grupie zaczęło świadomie używać frazy „bye, bye”. Był to namacalny dowód na to, jak szybko dzieci się uczą, no dosłownie „chłoną jak gąbki”. Nauczycielka była bardzo zadowolona i pokazywała go jako przykład, że inne dzieci też za moment tak językowo „zaskoczą” jak Tymek. Powiedzmy sobie szczerze, nie był to wynik tej jednorazowej ekspozycji, tylko półrocznego słuchania jak żegnają się Tubisie. Ciekawe jest jednak, dlaczego Tymek nie mówił „bye, bye” do telewizora, a dopiero po zobaczeniu, jak inny człowiek wymawia tę frazę, zdecydował się na jej używanie? Potrzebna była interakcja? Na marginesie dodam, że zdanie: „Dziś jedziemy do pani Kasi na angielski” było kompletnie niezrozumiałe dla mojego synka. Przed drugą lekcją widząc jego zaskoczony spójrzanie powiedziałam: „Jedziemy śpiewać *Wave bye, bye*”. Odtąd pytany, dokąd idzie albo gdzie był, odpowiadał: „*Waving*” i w jego języku oznaczało to „zajęcia z języka angielskiego”.

Kwestia korzyści to nie jedyne zagadnienie, odnośnie do którego rodzice chcą mieć jasność. Druga kwestia to: jakie są **założenia metodyczne**. Wydaje się, że nic nie stoi na przeszkodzie, żeby przygotować ulotkę dla rodziców i powiedzieć im o trzech-czterech najważniejszych filarach metody, w oparciu o która nauczyciel będzie pracował i wskazać, gdzie są omówione pozostałe. Jeśli chodzi o Helen Doron, Early English to materiały dla rodziców owszem są, ale dostaniemy je dopiero po wykupieniu kursu, często po kilku tygodniach. Broszura po polsku omawia metodę Helen Doron ogólnie, informacje przydatne na poziomie BBS są tylko w języku angielskim, co znowu ograniczy dostęp niektórym rodzicom.

Na przykład bardzo ważnym elementem kursu jest miganie z dzieckiem (Sign with your baby). Rodzic, którego dziecko w wieku półtora roku posługuje się 4-5 słowami w języku ojczystym i widzi, że inne dzieci w tym samym wieku już posługują się pełnymi zdaniem, naturalnie będzie zastanawiał się, czy zapisanie go na drugi język dodatkowo tej akwizycji nie opóźni. Na marginesie dodam, że co i rusz o takim negatywnym wpływie na język ojczysty rodzice słyszą z ust logopedów i nauczycieli języka polskiego w przedszkolu i szkole. Informacja, że miganie do dziecka czyli de facto komunikacja niewerbalna przyspiesza ten proces w obu językach może być dla takiego rodzica bardzo istotna, jeśli nie kluczowa w podejmowaniu decyzji „zapisać czy nie”. Co ciekawe, dzieci niemówiące jeszcze w języku ojczystym dużo więcej na zajęciach migają niż dzieci mówiące. Jako rodzic-nauczyciel chciałabym się z czystej ciekawości dowiedzieć, czy zbadano już ten fenomen.

Niestety jako rodzic-nauczyciel zajmujący się tematyką akwizycji języka bezlitośnie wyłapuję, nazwijmy to, nieścisłości czy błędne informacje kierowane do rodziców. Na pytanie rodzica: „Moje dziecko nie mówi jeszcze dobrze po polsku, a ma się uczyć angielskiego?” na stronie jednej ze szkół oferującej kursy dla małych dzieci możemy wyczytać: „Dlaczego nie? Dziecko w sposób naturalny przyswaja język! Jest otwarte na nowe wyzwania a asymilacja nowych słów nie jest dla niego żadnym pro-

blemem. Co więcej język angielski jest łatwiejszy niż nasz ojczysty, ponieważ zawiera wiele słów jednosylabowych takich, jak DOG czy CAT a pozbawiony jest tak trudnych dźwięków jak SZ, CZ, RZ, Ź. Jednocześnie zapewniamy państwa, że przewaga języka polskiego nad angielskim w życiu codziennym Waszego dziecka jest tak duża, że z pewnością nie zaszkodzi to w płynnym mówieniu po polsku”.

Jako naukowiec pytam: gdzie jest uzasadnienie tezy, że *sz* albo *cz* jest łatwiejsze lub trudniejsze od angielskiego *th*. W innych publikacjach przecież znajdziemy radosną (i dodajmy popartą badaniami) tezę, że rodzimy się potencjalnie otwarci na wszelkie języki, żaden nie jest za trudny, gdyż dziecko „dostraja się” (ang. *tunes in*) do języka/języków, w którym wzrasta (Nash 1997). Po prostu skomplikowanie materii i procesu, z jakim się zmagają, zmusza go do dostrojenia aparatu do tych dźwięków, struktur itd., jakie są rzeczywiście w środowisku obecne. Na pewnym etapie dla polskiego dziecka mówienie *cio to*, czyli zastępowanie trudnych dźwięków prostszymi, jest tak samo naturalne jak dla dziecka anglojęzycznego mówienie *whats'et*. Jak już mówiłam, dla Tymka „kot” był od razy kotem, a nie *miau miau*, za to „pies” długo pozostawał *do* i *doggy* i nie będę przy tym stawiać hipotez, że jedno określenie było łatwiejsze. Rodzice zasługują na rzetelne informacje, a nie na tanią pseudonaukę.

Ponadto, moim zdaniem, jeśli nie w czasie lekcji pokazowej, to na pierwszych zajęciach powinno się przedstawić założenia metodyczne dla kursu BBS, o których nie dowiedziałam się we wskazanym czasie. Znalazłam je w ulotce z materiałami, które dostałam parę tygodni później. Przedstawię je w oryginale i opatrzę krótkim komentarzem poczynionym na podstawie rocznej obserwacji; jak sądzę, nauczyciel o większym doświadczeniu w nauczaniu dzieci metodą Helen Doron ma tych obserwacji zapewne dużo więcej.

1. **Listening to the CD**-the parents' responsibility to play the unit that the infant is learning from beginning to end at least twice daily. (...)

3. **Hearing the CD** does not require the child's full attention.

Do play the CD while your child is dressing, eating, playing, or engaged in any activity that allows him to effortlessly absorb what he hears in the background.

Do not play the CD while the child is reading, being read to or watching television.

All you have to do is press the “play” button on the CD player in a place where your child can hear it. That's all. Twice a day. The rest is automatic.

4. Make a point of occasionally replaying units previously studied so as to stabilize knowledge already acquired.

5. **DO** sometimes sit with your infant and show him the pictures in the books while listening to the CD.

6. While traveling in the car, on the beach, and on other appropriate occasions, play the unit being learnt. You can even sing along.

Sześć na dziewięć z założeń metodycznych odnosi się do słuchania płyty CD dołączonej do kursu, nie ulega zatem wątpliwości, że rodzice muszą być poinformowani, jak ważne jest codzienne słuchanie płyty. Jednak by rodzice **uwierzyli**, że tak

właśnie jest, to znowu nauczyciel musi im precyzyjnie i zrozumiale wyjaśnić, dlaczego ten aspekt metody jest tak ważny. Powiedzenie, że „to jest ważne, rozumieją Państwo” to, moim zdaniem, za mało. Codzienne słuchanie płyty ma być przecież namiastką tego, co dzieci robiły od urodzenia ucząc się języka ojczystego: były otoczone różnymi dźwiękami, słyszały brzmienie, melodię swojego języka, stopniowo kojarzyły słyszane słowo i obraz, który widziały. Poznawały język całościowo automatycznie angażując przy tym cały mózg i wszystkie zmysły: wzrok, słuch, smak, powonienie, ruch.

Jednak, podczas gdy osesek nie za bardzo mógł „wyłączyć” swoją matkę, która mu „trajkotała” nad głową, to już 18-miesięczny człowiek jasno i precyzyjnie może dać nam do zrozumienia, że: „Nie graj mi tu!” Tymek dosyć szybko zaczął mieć swoje preferencje – zasadniczo lubił żwawe piosenki i niektóre wierszyki, ale przy każdej wolnej piosence i „gadaniu” darł się „Przewiń!” (termin wymyślony przez niego przez analogię do tego, co mama robiła z niechcianym fragmentem filmu). Z tego co wiem od innych mam, to Tymek nie był jedynym dzieckiem, które pod koniec rocznego kursu reagowało nerwowo jak tylko słyszało znajomy dźwięk rozpoczynający płytę. Co zatem ma zrobić rodzic w takiej sytuacji? Kłamać, kiedykolwiek pani pyta rodziców czy dzieci słuchają płyty? W tym momencie wszystkie mamy strasznie energicznie kiwały głowami, po czym zaczynało się usprawiedliwianie, że „wczoraj nie słuchaliśmy, ale normalnie to słuchamy w samochodzie” itd.

Chciałabym się dowiedzieć na początku kursu: „Co, jeśli...?” Jaka jest alternatywa dla słuchania płyty. W moim przypadku po prostu poprzez codzienne słuchanie nagrań, czy tego chciałam czy nie, nauczyłam się ich na pamięć. I tak jak Tymek miałam swoje ulubione, które mi się przypominały, jak robiliśmy podobną rzecz. Wtedy robiłam za ludzki odtwarzacz CD, który o tyle jest ciekawszy, że mama zawsze może zaśpiewać śmiesznie (np. grubym głosem) albo dodać nową zwrotkę, albo zmienić istniejące słowa. Takie codzienne „odsłuchiwanie” materiału z płyty było przez dziecko akceptowane i pozwoliło nam przetrwać okres niechęci. Niestety takie rozwiązanie nie działało w przypadku innej matki, której dziecko za nic na świecie nie chciało słuchać jej śpiewu i zagłuszało ją podkręcając odtwarzacz CD.

Mówiłam sobie, że: „Nieważne, jak dziecko słucha materiału, liczy się kontakt z językiem”. Usprawiedliwiałam się tak, bo moje dziecko namiętnie oglądało Teletubisie, Maisy-Mysię i świnkę Peppę w oryginale. W pewnym momencie na angielskim zaczął się przedstawiać jako „Georgik”. Czytał też o ulubionych bohaterach książki w obu językach. No a w okolicach drugich urodzin odkrył YouTube i filmiki o swoich ukochanych śmieciarach. W jednym z nich pojawia się piosenka zaczynająca się od słów: „The garbage truck is here, the garbage truck is here, look at sanitation workers standing on a rear”. Moje dziecko pewnie jeszcze długo nie powie *broccoli* i *three* czyli materiału z kursu językowego, ale swoistą mieszanką polsko-angielską twierdzi: „Lubię ten *garbage truck*”; mamrocze do siebie: „stikaut jo kan” z piosenki *Stick out your can, here comes the garbage man* albo też mówi nam, że: „Ten kosz tańczy Bin can can”.

Czy inni rodzice radzili sobie podobnie? Nie wiem i chętnie bym posłuchała, co na to nauczyciele pracujący metodą Helen Doron. Pewne przyzwolenie dostałam w broszurze dla rodziców, w której mowa o poszerzaniu wachlarza sytuacji, w czasie których następuje ekspozycja na język:

7. In addition to instructions in the workbooks, you can enrich the learning in various ways according to the time, imagination and creativity which are at your disposal. For example: when, in daily life, you come across objects, animals or actions that your child has learnt, say the word or name in English.

Omówiłam już dwa aspekty: kwestię poinformowania rodziców o korzyściach płynących z bardzo wczesnego startu oraz metodę pracy. Teraz trzeci problem. Z perspektywy rodzica rozmawiającego z innym rodzicami przed czy po zajęciach i, co naturalne, porównującego wrażenia z kursu, moim zdaniem, zabrakło na początku choćby podstawowych informacji z zakresu **psychologii rozwojowej**. W grupie tak małych dzieci różnice rozwojowe są ogromne. De facto w grupie dzieci nominalnie półtorarocznych były i dzieci 18-miesięczne i 12-miesięczne, a takie różnice w tym wieku mają kolosalne znaczenie – każdy miesiąc to kolejny krok milowy dla tych dzieci; w szkole podstawowej te różnice w wieku już nie są tak bardzo widoczne. Niby to jest oczywiste, ale trzeba powtórzyć głośno i wyraźnie, czym te różnice mogą się objawiać:

- Na poziomie rozwoju emocjonalnego dzieci w różnym stopniu objawiają swój **temperament**. Nie każde zanurzone w zupełnie nieznaną dla siebie sytuację reaguje tak samo. Niektóre już w tym wieku są otwarte na kontakt z pozostałymi dziećmi, inne zupełnie nie. Jedno dziecko będzie płakało i chciało iść do domu, inne od razu się poczuje jak u siebie i będzie gotowe uczestniczyć w każdej zabawie, którą się mu zaproponuje. Rodzice wycofanych dzieci często się potwornie frustrują, że „ich dziecko nie korzysta”. Oni płacą ciężkie pieniądze, przychodzą, bawią się, a dziecko nie chce. A co jeśli dziecko przez pierwsze zajęcia stoi w kącie i mówi: „Mamusi, nie katuj mnie!” (to autentyczna sytuacja akurat nie z zajęć angielskiego, ale z umuzykalniających zorganizowanych także w szkole Helen Doron). A co jeśli dziecko na widok nieznannej pani nauczycielki płacze w niebogłosy: zostajemy, czy idziemy do domu? Irytowały mnie komentarze kierowane do nieśmiałego dziecka, które na pierwszych zajęciach po prostu stało i patrzyło, jak to się mówi: jak sroka w gnat, a opiekunka na to powtarzała bez przerwy: „No, Weronisiu<sup>2</sup>, mów! Coś taka nieśmiała? No, uparta jest. Nie chce uczestniczyć. Weronisiu, idź po zabawkę. Co znowu nie chcesz? Ale z ciebie guła”. Takie reakcje rodziców czy opiekunów wskazują, że tak samo jak dziecko w domu nie reaguje z równym entuzjazmem na każdą zabawę, którą mu proponujemy, tak i tutaj czasami włączy się w daną formę aktywności, a czasami nie. Rodzice muszą dostać jasną informację: WY śpiewacie, WY układacie wieże z klocków, WY taplacie się w wodzie i recytujecie wierszyk, a dziecko MOŻE się włączyć w tej formie albo innej albo i nie, może nie dziś, może za miesiąc albo jeszcze później. Może w domu, w relacji 1 do 1 z rodzicem będzie się chciało bawić w tę samą wyliczankę, która była na zajęciach, a w czasie której dziecko wydawało się kompletnie bierne. Te zajęcia nie powinny się nazywać Baby's Best Start, ale Baby's & Parents' Best Start z akcentem na „parents”.

- Wiele dzieci musi nauczyć się nie tylko bycia w obcym środowisku, z obcymi dziećmi, ale też nauczyć się „reguł zajęć”. W domu jest tak: mama pyta, dziecko odpowiada. Jak coś chce, mówi, mama słucha. W przedszkolu albo na zajęciach z angielskiego są inne dzieci, które też mówią do pani. Jej uwaga jest stale odwracana innymi rzeczami, co dla sporej grupy dzieci jest bardzo frustrujące. W dodatku pani ma jakiś plan, coś chce zrobić. Pani chce śpiewać, a dziecko chce się wspinać na krzesło. Chce jej opowiedzieć o swoim kotku. Chce podejść do dzidziusia, braciszka jednej z koleżanek. A tu pani ma plan. Nauczenie się reguł bycia w klasie czy to z mamą na angielskim, czy bez niej, czy to na kursie, czy w przedszkolu jest żmudne i długotrwałe. Dlatego też rodzice muszą na samym początku się dowiedzieć, że panią nie frustruje to, że dzieci „nie uważają”. Bo ona wie, że dwulatek, mówiąc kolokwialnie, „tak już ma”, że nie poświęca większości zadań CAŁEJ swojej uwagi, ale nawet to, co słucha mimowolnie, stymuluje jego mózg i jest zapamiętywane.
- Kolejna kwestia z psychologii rozwojowej, niby oczywista, ale – moim zdaniem – nigdy za dużo powtarzania. Dzieci różnie się rozwijają w ramach **4 filarów rozwojowych**: motoryki dużej i małej, emocji i języka. Mój Tymek to gaduła, ale jako jedyny w grupie nie wołał na nocnik, choć każde z potrzebnych słów znał i używał. Ale porównując z Piotrusiem, jeśli chodzi o rozwój ruchowy: skakanie, bieganie, chodzenie po schodach, to był o kilka miesięcy do tyłu. Piotrek może być denerwujący, bo go energia kinestetyczna dosłownie roznosi. Piotrek jest w ciągłym ruchu: pokazuje, przynosi, podaje, odpowiada, komentuje (głównie po polsku, ale wkłada pojedyncze słowa obce). Mama się pewnie zastanawia: Czy jak Piotrek ciągle biega po klasie, to się uczy czegośkolwiek? Marysia z kolei siedzi wczepiona w kolana mamy i zdaje się w ogóle nie wchodzić z nikim w interakcję, nic nie mówi, a jeśli już, to po polsku. Czy ona coś z tych zajęć wynosi? Ale przecież podane puzzle ułoży według mówionej wierszowanej instrukcji, z uwagą patrzy na czytaną historyjkę, w domu nagle zaskoczyła wszystkich liczeniem: *one, two...*
- Znowu zacytuję tu punkt z broszury dla rodziców, która – moim zdaniem – powinna być szerzej i szczegółowiej omówiona.

2. DO NOT pressure your infant to speak in English. In fact, it is unlikely that he will speak. He may just show understanding and enjoyment. That's fine. That's plenty.

Powtórzyć: Korzyść językowa przedstawiona jako „pozna X słów i wyrażeń” nie jest przez większość rodziców rozumiana jako „wykaże zrozumienie” (show understanding), ale jako „będzie stosował”. Kwestia ta musi być rodzicom wyjaśniona, żeby nie było rozczarowań. Skąd taka moja obawa? Bo przy każdej okazji, gdy rodzice byli pytani o to, jak ich dziecko sobie radzi, to każda mama z dumą opowiadała o tym, co dziecko potrafi POWIEDZIEĆ, mówiąc fachowo, jaki „comprehensible input the child can produce”, rzadko wspomniały o tym, ile dziecko rozumie.

Jeśli zasada uczenia się mimowolnego (*peripheral learning*) jest tak szeroko wykorzystywana w metodzie HD, do tego stopnia że rodzice zobowiązują się do codziennego puszczenia płyty CD (w czasie zabawy, jazdy samochodem, przed snem), to muszą być gruntownie poinformowani o tym, na czym ta zasada polega i czego mogą się spodziewać. I dalej z pkt 2 broszury:

DO NOT test her. If tested she may give wrong answers deliberately, or simply ignore you.

Jak rodzice mają reagować, gdy babcia „testuje” dziecko mówiąc: „To co Tymek? Jak ci się podoba na angielskim? Fajnie jest? Umiesz coś powiedzieć? Jak jest czerwony po angielsku? Umiesz się przedstawić. No, powiedz babci. No co? Nie powiesz?” Podobnie jest z kwestią poprawiania dziecka. Z broszury wynika, że stanowczo odradza się rodzicom poprawianie akcentu dziecka czy dźwięków, które źle wymawia. Stoi to w sprzeczności z zakusami wielu rodziców, z uporem korygujących źle wymawianą w języku ojczystym głoskę „r”. Czy powstrzymają się przed takimi zakusami w przypadku języka obcego? Czy nauczyciel nie powinien im wyjaśnić, dlaczego taka korekta może mieć wręcz odwrotny do zamierzonego skutek?

Językoznawca we mnie krzyczy z radości, jak moje niespełna dwuletnie dziecko liczy schody: *one, two, five, ten*. Wow! Przecież nawet nie potrafi wymienić cyfr w języku polskim... Co wcale nie oznacza, że nie wiem, że moje dziecko może zacząć liczyć NAJPIERW w języku angielskim. Dlatego tak ważne jest to, co czytamy w broszurze:

DO believe in your infant! Encourage and praise her enthusiastically when she deserves it and at every opportunity!

Jako rodzic wołałabym, żeby nauczyciel nie spłycał tego do: „Chwalić, chwalić i jeszcze raz chwalić!” Mówienie co sekundę „Suuuuuuper!”, „Well done” też nie jest dobre, bo dzieci mają świetnie rozwinięty szósty zmysł dostrzegania fałszu. Można tu zacytować za Opal Dunn (1998, s. 9): „Część tajemnicy udanej nauki języka obcego to fakt, że dziecko wie, że odnosi sukcesy, które są dostrzeżone i docenione przez jego rodziców”.

#### 4. Rodzic i dziecko uczą się razem

Wróć na moment do kwestii, kto uczestniczy w tych zajęciach „bardziej”, czyli do **formy zajęć**, a w szczególności **formy uczestnictwa rodziców** w tych zajęciach. Do wielu rodziców po przestudiowaniu informacji w Internecie czy rozmowie ze znajomymi zdaje się nie docierać informacja: co to znaczy, że rodzic jest „obecny” na zajęciach wraz z dzieckiem, i są zaskoczeni, kiedy okazuje się, że muszą śpiewać, tańczyć, klaskać samemu czy dłońmi swojego dziecka. Rodzic, będąc tak aktywnym ma wrażenie, że to głównie on się uczy na tych zajęciach, podczas gdy dziecko jest mniej lub bardziej bierne, szczególnie w sferze mownej. Uprzedzenie o tym problemie i odwołanie się do ich doświadczeń z językiem ojczystym: „Wy gadałyście, śpiewałyście, wygłupiałyście się licząc na to pierwsze upragnione „mama” a ona przez pół roku

tylko gu-gu. Teraz będzie podobnie”; przecież to nic innego jak powiedzenie, czym jest krashenowski *silent period* (Krashen 1981).

Inną kwestią jest to, że dowiedziawszy się, iż będą musieli być na zajęciach z dzieckiem i to jak najbardziej zaangażowani, wielu rodziców jest przerażonych i twierdzi, że nie znają angielskiego w ogóle lub że ich umiejętności są niewystarczające, by uczestniczyć w zajęciach na takich zasadach. Bez klarownej informacji, JAKIE umiejętności będą im potrzebne i jaką podporą będą dla nich materiały, wielu z nich zrezygnuje. To także musimy mieć na uwadze i zadziałać zawczasu. Tym bardziej, że na kurs języka angielskiego może z dzieckiem uczęszczać niania albo dziadkowie i to im rodzic będzie musiał z kolei wytłumaczyć, że: „Nawet, jeśli oni nie mówią po angielsku, gdyż jest to niekonieczne, to sam ich udział w zajęciach będzie dla dziecka korzystny”.

Jeśli w metodzie HD tak bardzo liczy się intensywne osłuchanie z językiem, to nie do przecenienia będzie fakt, czy nauczyciel prowadzi te półgodzinne zajęcia w CAŁOŚCI w języku obcym. Innymi słowy kluczową jest biegłość językowa samego nauczyciela.

Jedni rodzice będą bardzo badawczo analizować zachowanie „pani”: czy się uśmiecha, czy „ciepła”, czy lubi dzieci itd. Inni rodzice będą się bacznie rozglądać „po włościach”: jaka sala, jakie pomoce itp. Ja z kolei jako rodzic szłam na lekcję próbną z następującym nastawieniem: „Jeśli zajęcia będą w całości po angielsku, to kontynuujemy, jeśli nie, to nie. OK. Ja i płyta CD będziemy odwalać całą robotę w domu, ale na zajęciach to pani musi dać z siebie wszystko”. Innymi słowy, kwestia kompetencji językowych i metodycznych jest dla mnie kluczowa przy wyborze oferty, a także decyzji czy kontynuować naukę<sup>3</sup>.

Nie zawiodłam się, wszystko: materiał językowy, z którym zapoznawały się dzieci, instrukcje i polecenia, komentarze zachowań dzieci i różnych sytuacji w klasie, uwagi kierowane do rodziców, całe 40-45 minut zajęć demo było w języku obcym. Brawa dla umiejętności językowych pani nauczycielki, która nie wierzy w to, co mówią niektórzy nauczyciele: „Tłumaczę wszystko na polski, bo takie malutkie dzieciaczki nie zrozumiałyby”. Dla mnie jako językoznawcy z kolei pozostaje tajemnicą ta niewzruszona wiara, że „malutkie dzieciaczki” poradzą sobie z ciągłym przedstawianiem się z jednego kodu językowego na inny.

Intensywna ekspozycja na język jest dla dziecka-ucznia niezmiernie istotna, ale rodzicom, babciom czy opiekunkom, z których przecież nie wszyscy muszą znać język obcy, musimy wyjaśnić, czego mogą oczekiwać w ciągu najbliższych 30 minut. Możemy oczywiście powiedzieć, że zajęcia będą w całości w języku obcym a ewentualne niejasności wyjaśnimy dla chętnych po polsku po zajęciach, ale znowu z doświadczenia wiem, że „chętnych” wtedy nie ma, bo nikt nie chce przed innymi rodzicami wyjść na „głupka, który nie rozumiał”. Wydaje mi się, że lepiej jest te zajęcia próbne trochę inaczej zorganizować, przeprowadzić taką 10-15 minutową mikrolekcję, a resztę czasu poświęcić na omówienie istotnych kwestii po polsku. Choć oczywiście wtedy

3 Na marginesie dodam, że inni rodzice-nauczyciele komentujący referat w czasie konferencji IATEFL potwierdzili, że słabe umiejętności językowe nauczyciela były decydujące o przerwaniu nauki ich własnych dzieci.

ryzykujemy, że widząc lekcje w skrócie niektórzy rodzice nie nabiorą apetytu. Może więc dobry jest sposób drugi: lekcja w całości bez uproszczeń w języku obcym, bardzo krótko: kwestie organizacyjne, a omówienie zasad przed lub po lekcji drugiej dla tych rodziców, którzy zadeklarowali wolę uczestniczenia w zajęciach. Rozwiązanie trzecie to lekcja demo, po której rodzice dostają szczegółowe informacje w formie pisemnej broszury w języku polskim.

## 5. Wnioski

Podsumowując można by zadać pytanie, dlaczego jednostkowe doświadczenie pewnej pani ma być ważne? Szczerze mówiąc sama nie wiem. Doświadczenie bycia rodzicem, choć w pewnej mierze podobne do doświadczeń innych rodziców, jest zawsze jednostkowe i wyjątkowe. Niemniej poczucie, że inni przeżywają podobne problemy czy mają podobne rozterki, choćby w sferze edukacji językowej ich dzieci, może być pocieszające.

Przez kilka ostatnich lat tak się złożyło, że pracowałam niemal wyłącznie z osobami dorosłymi i straciłam kontakt z normalną szkołą i rodzicami małych dzieci. Ale po doświadczeniach ostatnich dwóch lat wiem, że to już nie jest to samo, co jeszcze 10 lat temu, kiedy rodzic płacił i wymagał, cokolwiek to w praktyce oznaczało, a często oznaczało „wymagam piątek i szóstek”. Epoka takich rodziców, moim zdaniem, odchodzi do lamusa. Nadchodzi era rodziców wychowanych w III RP, którzy chcą mieć realny wpływ na edukację swoich dzieci. Są dobrze wykształceni, znają języki, podróżują. Ale szukając przedpołudniowego kursu dla mojego dziecka odnosiłam wrażenie, że mówiąc, iż „siedzę z dzieckiem w domu” automatycznie skazuję się na bycie traktowaną jako zdesperowana gospodyni domowa. Ktoś, kto odwiedzi jednak kurs BBS w szkole Helen Doron, szybko zauważy, że żadna z uczestniczących tam mam nie była kurą domowa. To świadome siebie, dobrze wykształcone kobiety, które zdecydowały, że ofiarują własnemu dziecku swój czas. One nie dadzą sobie wcisnąć kitu w rodzaju: „Szybki angielski poprzez taniec i śpiew”. Im na pewno trudniej będzie sprzedać hasła w stylu: „Włącz magnetofon, a reszta zadzieje się automatycznie”. Takie matki nie zechcą być zredukowane do palca naciskającego przycisk play. One wiedzą, że są, jak to ujmuje Opal Dunn w swojej książce „Teach your child a foreign language”, „najlepszymi fachowcami od obsługi [swoich] dzieci” i mogą wyjść naprzeciw indywidualnym potrzebom dziecka i w ten sposób wspomóc nauczyciela.

Kiedyś język angielski dla małych dzieci (czyli poniżej 4 klasy) był elitarny. Teraz jest dla wszystkich od pierwszej klasy szkoły podstawowej. Można powiedzieć, że trafił pod strzechy, a w tym samym czasie elity obniżyły wiek inicjacji językowej swoich dzieci znacznie niżej, można powiedzieć zaczynają od narodzin albo nawet w okresie prenatalnym (według niektórych od 3 trymestru ciąży już można językowo-muzycznie bodźcować dziecko). Wraz z modą na aktywne 9 miesięcy, aktywny poród i świadome rodzicielstwo nastąpiła moda albo po prostu czasy aktywnych rodziców także w sferze edukacji językowej ich dzieci. Moi znajomi nie widzą w tym nic dziwnego, że są w wodzie ucząc niemowlaka pływać i w klasie językowej ucząc go/ją



języka obcego. Co więcej, po latach osobistego zaangażowania, czują się dziwnie, kiedy w pewnym momencie są z tej klasy wypraszani. Oni chcą tam być, jeśli nie ciałem to duchem; chcą przynajmniej dokładnie wiedzieć, co się dzieje na lekcjach ich dzieci. Do tej sytuacji jako nauczyciele musimy powoli zacząć przywykać.

To jest nasza nauczycielska przeszłość. Era zamkniętych litych drzwi odchodzi do lamusa. Każdy, kto był na przykład w Wielkiej Brytanii, wie, że tam drzwi dla uczestnictwa rodziców w różnych formach stoją otworem, a fizycznie większość szkolnych drzwi ma szybkę, przez którą w każdej chwili osoba z zewnątrz może sobie zajrzeć. Taka otwartość, a także odpowiedzialność przed rodzicami, całkowicie zmienia postawę nauczycieli.

Ten trend widać również w takich inicjatywach jak bydgoska Akcja Rodzic Działaj!, która zrzesza rodziców pragnących uczynić miasto Bydgoszcz bardziej przyjaznym dla rodzin z małymi dziećmi, przyjaznym także edukacyjnie. Akcja Rodzic Działaj! wraz z Fundacją Kreatywnej Edukacji organizują zajęcia z języka obcego w oparciu o tzw. teorię uczenia się muzyki E.E. Gordona.

Inna ciekawa inicjatywa to internetowa grupa dyskusyjna *Parents Empowered* zrzeszająca rodziców zainteresowanych uczeniem języka angielskiego jako obcego z wykorzystaniem rodzica jako **niezbędnego** narzędzia do nauki. Jak czytamy:

This group – PARENTS EMPOWERED – is a list for people who believe that education, including the learning of English as a foreign language, is situated in a nexus of sociological, economic, pedagogical etc. synapses but that the importance and influence of PARENTS is decisive in successful learning. „Educate the parents first, the rest will follow” as someone famous did not say. :-) This list will encourage discussion of the most effective ways that parents can support their children’s learning of English, taking the view that the establishment of local sports facilities and protected, supervised communal meeting places for the young may well be a better place to begin learning English than learning vocabulary and mastering grammar rules.

To nie jest przypadek, że 15 lat temu poradniki rodzica (parents’ manuals) do podręczników języków obcych dla dzieci niemal nie istniały. Teraz w tej formie czy innej ma go wiele wiodących pozycji na rynku. Popadliśmy jednak w skrajność: skoro książka dla rodzica MUSI być, to jest choćby w tak kuriozalnej formie jak ta, którą ja dostałam: osiem stron formatu zeszytowego, z czego cztery i pół strony to spis treści płyty CD, i to dotycząca kursu, na którym rola rodzica jest fundamentalna.

Nauczyciele na warsztatach dowiadują się, że współpraca z rodzicami jest ważna. Sama o tym napisałam kilka artykułów. Mam nadzieję, że nauczyciele nie odczytają tego jako zaproszenia do myślenia: „Rodzic odwali za mnie całą robotę”.

## Bibliografia

- Baker C., *Foundations of bilingual education and bilingualism*, wyd. 4, Clevedon 2006.  
Christopher C.J., *Nauczyciel – rodzic. Skuteczne porozumiewanie się*, Gdańsk 2004.  
Dunn O., *Help your child with a foreign language*, Princeton 1998.

- Ellis R., *The study of second language acquisition*, Oxford 1994.
- Fitzgerald D., *Parent partnership in the Early Years*, London 2004.
- Harding-Esch E., Riley P., *The bilingual family*, wyd. 2, Cambridge 2003.
- Illuk J., *O niektórych aspektach wczesnoszkolnego nauczania języków obcych*, „Poliglota” 2005, nr 1, s. 7-15.
- Krashen S., *Second language acquisition and second language learning*, Oxford 1981.
- Mendel M., *Rodzice i szkoła*, Toruń 2001.
- Nash M., *Fertile Minds. Special report. Time 149* (3 February 1997), s. 49-56.
- Rudney G.L., *Every teacher's guide to working with parents*, Thousands Oaks, Calif. 2005.
- Singleton D., *Introduction: A critical look at the critical period hypothesis in second language acquisition research*, [w:] idem, Z. Lengyel (red.), *The age factor in second language acquisition*, Clevedon, Avon 2005, s. 1-29.
- Wygotsky L., *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, Warszawa 2005.

### Streszczenie

Co się dzieje, gdy doświadczony nauczyciel, teacher-trainer i naukowiec specjalizujący się w kształceniu nauczycieli dla potrzeb wczesnej nauki języka obcego sam staje się rodzicem dziecka, które po roku nauki w domu, w wieku 17 miesięcy rozpoczyna formalną naukę języka angielskiego na kursie? Jak wcześniej zdobyta wiedza teoretyczna o akwizycji języka pierwszego i drugiego zostaje zweryfikowana przez tzw. samo życie i codzienne doświadczenie bycia nauczycielem własnego dziecka, a także rodzicem ucznia? Artykuł jest próbą analizy powyższych problemów.

### Summary

What happens when an experienced teacher, teacher-trainer and researcher specialising in early foreign language instruction, becomes herself a parent of a child who at the age of 17 months starts a formal, course-based learning of English? How her prior theoretical knowledge about first and second/foreign language acquisition gets verified by the so-called real life and every day experience of being a teacher of her own child and being a parent of a learner? The paper attempts to answer these questions.

Jolanta Zygnerska-Hajduk  
Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

## Język obcy on-line – oczami studentów Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy

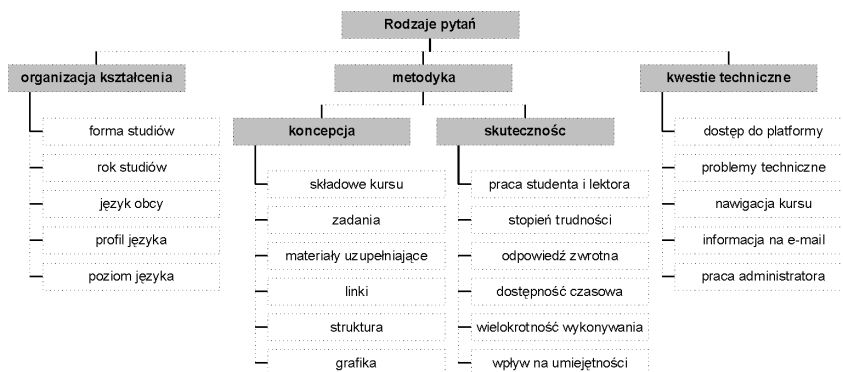
### Streszczenie

Referat przedstawia wyniki ankiety i opinie studentów Wyższej Szkoły Gospodarki (WSG) w Bydgoszczy na temat ich pracy z zadaniami on-line stosowanymi w połączeniu z tradycyjnych zajęciami prowadzonymi w ramach lektoratu języka obcego. Studenci oceniali pod kątem organizacyjnym, metodycznym i technicznym materiały dydaktyczne, z którymi zobowiązani byli pracować na uczelnianej platformie internetowej.

### Narzędzie – ankieta on-line

Celem ankiety przeprowadzonej on-line wśród studentów WSG było zbadanie poziomu satysfakcji z pracy na uczelnianej platformie internetowej, a także ocenienie przez nich materiałów tam zamieszczonych i proponowanych rozwiązań technicznych celem ich weryfikacji i ulepszenia.

Pytania zostały podzielone na trzy grupy tematyczne, tak jak to ilustruje poniższy wykres.



## Pytania związane z organizacją kształcenia

W ankiecie przeprowadzonej on-line w maju 2009 wzięło udział 1261 studentów studiów pierwszego stopnia, z czego 79% stanowili studenci niestacjonarni i 21% studenci studiów stacjonarnych. Najliczniej reprezentowany był I rok studiów - 52% ankietowanych, II rok studiów to 36% ogólnej liczby studentów biorących udział w badaniu. Pozostałe 12% to studenci III roku.

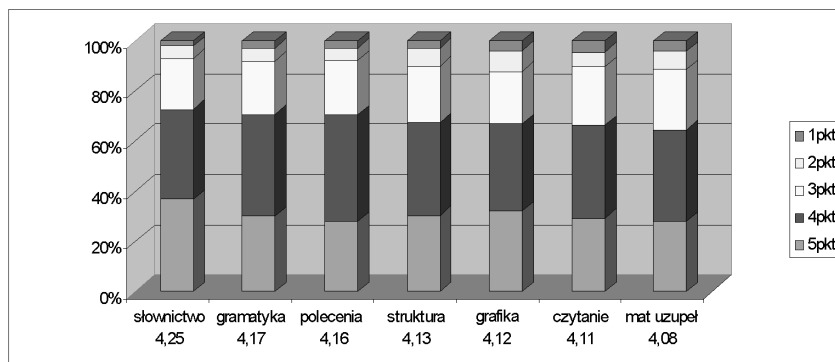
Przeważająca liczba studentów 89% dokonała oceny nauczania języka angielskiego, 8% odpowiedzi dotyczyło języka niemieckiego i tylko 3% języka rosyjskiego. Najliczniej reprezentowany był profil ogólny kształcenia 49% i kolejno dalej: profil turystyczny 30%, biznesowy 17% i informatyczny 4%.

Najwięcej odpowiedzi na pytania ujęte w ankiecie udzielili studenci poziomu A2, którzy stanowili 42% ankietowanych, potem studenci w grupach o poziomie A1 tj. 32%, poziomu B1 22% i poziomu B2 4%.

Wymiar godzin zdalnych do samodzielnej pracy studenta w semestrze wynosił 5 lub 6, czyli od 10-12 h w roku akademickim 2008/2009.

## Pytania związane z metodyką kształcenia zdalnego: koncepcja i skuteczność kursu

Na pytanie zadane studentom o zasady pracy na platformie internetowej 77% ankietowanych odpowiedziało, że zasady pracy zostało jasno i zrozumiale wyjaśnione, 21% studentów nie do końca rozumiało, czego się od nich oczekuje, a 2% badanych przyznaje, że nie posiadało takiej wiedzy. 30% badanych przyznaje, że nie zgłaszało błędów ani uwag dotyczących kursów, 48% ankietowanych odpowiada, że lektor zawsze reagował na zgłaszane błędy i uwagi studentów, 16% respondentów twierdzi, że robiono to często, a 6% respondentów mówi, że miało to miejsce rzadko. Dostępność czasową zadań na platformie jako zawsze zgodną z ustaleniami potwierdza 67% studentów, 26% ankietowanych określa ją jako często zgodną z ustaleniami, 5% badanych zwraca uwagę, że prowadzący zajęcia tylko czasami przestrzegali terminów ustalonych na wykonanie zadań, a 2% respondentów uważa, że zadania rzadko były dostępne w terminie ustalonym przez prowadzącego zajęcia.



Studenci poddali ocenie części składowe kursu i ich treści, na które złożyły się: polecenia i instrukcje do zamieszczonych materiałów, czytanie, słownictwo, gramatyka, materiały uzupełniające, ogólna budowa kursu i jego szata graficzna. W skali 1-5 punktów (gdzie 5 jest wartością najwyższą, a 1 jest wartością najniższą) najwyżej ocenione zostały słownictwo i gramatyka, najmniej punktów przyznano za czytanie i materiały uzupełniające. Szczegółowe wyniki przedstawia powyższy wykres.

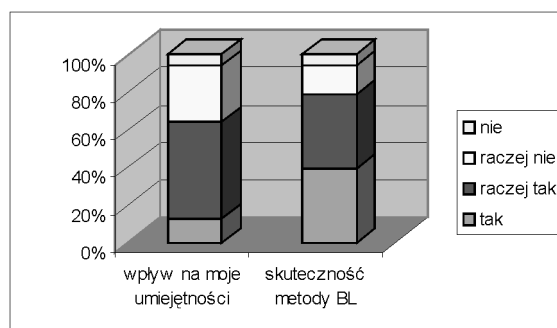
Wśród materiałów dydaktycznych dostępnych dla studentów na platformie znajdują się linki do stron internetowych, które poszerzają realizowany przez studentów materiał i oferują dodatkowe ćwiczenia. 23% badanych nie korzysta z zamieszczonych linków do stron internetowych, z pozostałych osób 48% ankietowanych potwierdza aktualność linków, 27% studentów sygnalizuje, że nie wszystkie z nich są aktywne, a 2% badanych twierdzi, że linki się nie otwierają.

Na pytanie dotyczące poziomu trudności zamieszczonych materiałów 69% ankietowanych twierdzi, że zostały one odpowiednio dobrane do poziomu, 28% respondentów ocenia je jako trudne, 3% studentów uważa je za łatwe. Zadowolonych z rodzaju odpowiedzi zwrotnej otrzymanej po wykonaniu zadania jest 85% studentów i określa ją jako właściwą, dla 12% jest ona niezrozumiała, a 3% zgłasza, że nie otrzymało żadnej odpowiedzi zwrotnej.

76% ankietowanych sądzi, że możliwość wielokrotnego wykonywania zadań na platformie to dobre rozwiązanie, 21% badanych charakteryzuje je jako raczej dobre, 2% mówi „raczej nie”, a 1% badanych jest zdecydowanie przeciwny temu rozwiązaniu.

51% studentów przyznaje, że wykonywanie zadań na platformie ma bardzo duży wpływ na ich umiejętności językowe, 13% opisuje ten wpływ jako duży. 30% badanych jest zdania, że wykonywanie zadań na platformie ma niewielki wpływ na ich umiejętności językowe, a 6% twierdzi, że zadania na platformie nie mają wpływu na ich znajomość języka obcego.

Udzielając odpowiedzi na pytanie, czy zastosowanie komplementarnej metody uczenia języka obcego (podział na zadania on-line i tradycyjne) zwiększa skuteczność uczenia się, 34% badanych wybrało odpowiedź „tak”, 43% „raczej tak”. 17% uważa, że metoda komplementarna raczej nie przyczynia się do lepszej organizacji nauki języka obcego, a 6% sądzi, że nie ma ona żadnego znaczenia dla efektywności uczenia się przez nich języka obcego.



## Pytania związane z obsługą techniczną kursu

Struktura ocenianych kursów jest postrzegana jako spójna i łatwa w nawigacji przez 89% badanych, dla pozostałych 11% jest trudna w obsłudze i niespójna. 88% ankietowanych nie miało lub doświadczało rzadko problemów technicznych z dostępem do zadań na platformie. 11% zgłasza, że dostęp do zadań był często utrudniony, 1% twierdzi, że takie trudności napotykali zawsze. Problemy techniczne z zadaniami najczęściej polegały na tym, że zadania łądowały się bardzo powoli (31%) lub nie otwierały się w ogóle (21%). 17% monitoruje, że system nie zapisywał odpowiedzi, a pozostałe 31% wymienia inne problemy techniczne.

Na sygnały o problemach technicznych administrator systemu reagował zawsze (14%) lub często (14%). 8% studentów utrzymuje, że administrator rzadko odnosił się do zgłaszanych, zaobserwowanych komplikacji. Większość studentów (64%) przyznaje, że nie zgłaszała problemów technicznych związanych z kursem. 42% ankietowanych uważa za przydatne w pracy z kursem przesyłanie informacji na adres mailowy, 58% potwierdza, że tylko czasami lub rzadko okazało się to pomocne.

## Podsumowanie wyników ankiety

Najwyżej studenci ocenili odpowiedź zwrotną, jaką otrzymywali po wykonaniu zadania: 4,74 punktów, możliwość wielokrotnego wykonywania tych samych zadań: 4,73 punktów, ogólną strukturę kursu: 4,68 punktów oraz sposób, w jaki określono zasady pracy studenta na platformie: 4,63 punktów.

Najmniej punktów zgromadziły pytania o reakcję administratora na zgłaszane problemy techniczne: 3,77 punktów, wpływ wykonywanych zadań na znajomość języka obcego: 3,71 punktów, a także użyteczność przesyłania informacji na prywatny adres mailowy: 3,27 punktów.

Średni wynik ankiety wynosi 4,24. Mediana to 4,21.

Poniższa tabela przedstawia wyniki dla poszczególnych pytań.

Pytanie	Wynik w skali 1-5 punktów
Jak oceniasz odpowiedź zwrotną po wykonaniu zadania?	4,74
Czy możliwość wielokrotnego wykonywania zadań to dobre rozwiązanie?	4,73
Jak oceniasz ogólną strukturę kursu?	4,68
Czy zasady, na których odbywa się praca na platformie zostały określone jasno i zrozumiale?	4,63
Czy dostępność czasowa zadań na platformie była zgodna z ustaleniami?	4,57
Jak oceniasz stopień trudności materiałów?	4,49
Jak oceniasz linki do stron WWW?	4,39
Czy lektor reagował na zgłaszane błędy i uwagi dotyczące zadań na platformie?	4,38
Czy miałeś trudności z dostępem do zadań na platformie?	4,32

Jak oceniasz treści zamieszczone na platformie: słownictwo?	4,25
Jak oceniasz treści zamieszczone na platformie: gramatyka?	4,17
Jak oceniasz treści zamieszczone na platformie: instrukcje i polecenia?	4,16
Jak oceniasz elementy zamieszczone na platformie: struktura modułów?	4,13
Jak oceniasz elementy zamieszczone na platformie: szata graficzna?	4,12
Jak oceniasz treści zamieszczone na platformie: czytanie?	4,11
Jak oceniasz treści zamieszczone na platformie: materiały uzupełniające?	4,08
Czy zastosowanie komplementarnej metody uczenia języka obcego (podział na zadania on-line i tradycyjne) zwiększa skuteczność uczenia się?	4,05
Czy administrator reagował na zgłaszane problemy techniczne?	3,77
Czy zadania na platformie mają wpływ na Pani/Pana znajomość języka?	3,71
Czy przesyłanie informacji na adres e-mail przydało się w pracy z kursem?	3,27
<b>Średnia</b>	<b>4,24</b>
<b>Mediana</b>	<b>4,21</b>

## Wnioski i implikacje

- 1) Bardzo wysoko ocenione kryteria to: automatyczna odpowiedź zwrotna, jaką student otrzymuje po wykonaniu zadania on-line, możliwość wielokrotnego wykonywania zadań. Dobrze oceniono ogólną strukturę kursu (sekwencja, spójność, elementy składowe i treści), co daje pewność, że wszystkie te elementy w sposób właściwy pełnią swoją rolę w wirtualnej sali lekcyjnej.
- 2) Wysoka ogólna średnia ankiety (4,24) jest wynikiem pracy zespołowej studentów, lektorów, metodyków i administratorów zdalnego kształcenia i pozwala dobrze ocenić poziom satysfakcji badanych studentów z pracy z obowiązkowymi zadaniami on-line.
- 3) Studenci dostrzegają potencjał komplementarnej metody kształcenia w zakresie języka obcego, aczkolwiek przy proporcji obowiązkowych 12 h on-line w stosunku do 60 h lub 48 h prowadzonych metodą tradycyjną w skali roku akademickiego ostrożnie formułują sądy co do wpływu ich pracy na platformie na znajomość języka obcego (duży i bardzo duży wpływ odczuwa 64% badanych). Co trzeci ankietowany nie odczuwa przyrostu wiedzy na skutek wykonywanych na platformie zadań.
- 4) Eliminowanie problemów technicznych zakłócających pracę na platformie przyczynić się może do wzrostu wykorzystania wirtualnych zasobów platformy.
- 5) Przesyłanie informacji na prywatny adres mailowy okazuje się nieprzydatne. Większość studentów wydaje się wystarczająco zdyscyplinowana do systematycznego korzystania z platformy oraz z jej możliwości komunikacyjnych.

- 6) Warto się zastanowić, jak podnieść motywację studentów do samodzielnej nauki i lepszego wykorzystania oferowanych na platformie zasobów internetowych. Niepokoić może fakt, że co piąty student przyznaje, że samodzielnie nie korzysta z linków do stron WWW czyli treści uzupełniających lub rozszerzających omawiany materiał dydaktyczny.
- 7) Systematyczność badań, przeprowadzanie badań jakościowych i audytów zewnętrznych przyczyniłby się do większego obiektywizmu przedstawionych wyżej wyników ankiety.

### **Abstract**

The article looks at the findings of the survey carried out among the students of the University of Economy (WSG) in Bydgoszcz concerning their work with obligatory on-line quizzes. The on-line material, blended into face-to-face classes with a foreign language teacher, was evaluated in terms of foreign language teaching organization and methodology as well as technical support.

**Keywords:** EFL, evaluation, blended learning



Włodzimierz Moch  
 Instytut Kulturoznawstwa  
 Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

### **Czy *writer* to *pisarz*? Rozważania kulturowo-leksykalne o nazwie wykonawcy graffiti<sup>1</sup>**

Specjalistyczne słownictwo, które tworzą i którym posługują się uczestnicy różnych dziedzin sztuki alternatywnej niesie wiele niespodzianek o charakterze semantycznym i kulturowym, zwłaszcza na gruncie polszczyzny. Zapożyczanie angielskich nazw, o ile nie ogranicza się do prostego przejęcia obcej formy, pociąga za sobą konieczność znalezienia ich polskich ekwiwalentów słownikowych. Powoduje ono równoczesne współistnienie, w danym okresie, wielu nowych jednostek leksykalnych – zarówno tzw. zapożyczeń właściwych, kalk, jak i form podlegających procesowi adaptacji do polskiego systemu językowego, częściowej lub całkowitej. Z takim stanem leksykalnego zamieszania mamy do czynienia w zakresie słownictwa specjalistycznego używanego przez *graficiarzy/grafficiarzy*<sup>2</sup>.

Wykonywanie graffiti to jeden z istotniejszych wyznaczników subkultury hip-hopowej, uznawane za jeden z jej *czterech elementów*, obok *rapowania* (*rapping*), *didżejki* (*dj-ing/deejaying*) i tańczenia *brejka* (*breakdancing*). Początki jego istnienia są jednak wcześniejsze niż hip hop i wiążą się z działalnością Portorykańczyka Demetriusa, gońca jednej z nowojorskich firm, który pseudonimem Taki 183 podpisywał w latach 60. ściany budynków i wagony metra wszędzie tam, gdzie dotarł podczas pracy w firmie. Skojarzona z postacią taki forma tag stała się w środowisku *taggerów* synonimem każdej ksywki, pseudonimu, choć w oficjalnym języku angielskim ma znaczenia bardziej ogólne: ‘metka’, ‘przywieszka’, ‘etykietka’, a *name tag* to ‘identyfikator’. To ostatnie koresponduje z funkcją pozostawiania tagów w przestrzeni publicznej miasta – mają one za zadanie jej symboliczne zawłaszczenie, stanowiąc znak spersonalizowanej obecności, traktowany jako sygnał dla innych *graficiarzy* i członków innych grup subkulturowych.

1 Pojęcie graffiti ewoluuje. Współcześnie uważa się je za rodzaj sztuki lub działania artystycznego w miejscach publicznych, obejmującego tagi, napisy i rysunki o treści politycznej i społecznej oraz wielobarwne złożone kompozycje wykonane za pomocą farby w spreju, markerów, flamastrów, pędzli, czasem z użyciem szablonów.

2 Forma *graficiarz*, której używam, całkowicie spolszczona, zwycięża. Jest to przykład zdolności adaptacyjnych polszczyzny.

Tag zyskał status loga, trudnego do podrobienia indywidualnego podpisu graficiarza, wykonanego czarnym flamastrem na jasnym tle<sup>3</sup>. W takiej ascetycznej, choć zindywidualizowanej i wyrafinowanej pod względem kształtu liter postaci, jest malowany samodzielnie albo umieszczany jako znak autorski na większych kompozycjach, zwłaszcza wykonanych zbiorowo. Jednak ewolucja tagu poszła równocześnie w innym kierunku; z czasem litery stawały się coraz większe, a ich krój coraz bardziej skomplikowany. Uzyskały barwy, zaczęły tworzyć cienie, niejednokrotnie nadawano im postać trójwymiarową (3D). W ten sposób powstał jeden z głównych rodzajów graffiti – *liternictwo* (*lettering*), a wykonujący litery młodzi ludzie, uznawani często za wandalów, stali się *writerami* ‘pisarzami’. Ta nazwa, najczęściej jednak z członem różnicującym (przydawką) *graffiti writer*, funkcjonuje stale na Zachodzie jako synonim obecnego w slangu anglo-amerykańskim *graffitiera* ‘graficiarza’, a właściwie to niemal całkowicie go wyparła.

**Writerzy wyspecjalizowali się w różnych sposobach stylizacji liter.** Początkowo modny był *bubble style* ‘styl bąbelkowy, czyli wczesny styl liternictwa, wywodzący się z Nowego Jorku, charakteryzujący się okrągłym kształtem liter, które wyglądają jak bąble lub obłoki’ (Ganz 2008, s. 374). Sam wyraz „style” pierwotnie odnosił się do sposobu stylizacji kształtu liter, stosowanego przez określonego writera, obecnie oznacza indywidualny styl artysty, czyli zakres jego treści uległ rozszerzeniu. Używanie *bubble lettering/block letters* wkrótce ustąpiło miejsca *wildstyle’owi/wild style’owi* ‘szalonemu stylowi’, który święci triumfy po dziś dzień. Litery, a także cyfry nagle oszalały, uległy deformacjom, zaczęły splatać się ze sobą w nieoczekiwany sposób i tworzyć skomplikowane kompozycje. W ten sposób tworzone z nich wyrazy, lub formacje je tylko przypominające, traciły czytelność, za to zyskiwały niezwykłą malowniczość i ekspresję.

Jednak writerom nie o zrozumiałość i proste odczytanie chodziło. Ich przekaz skierowany był, przynajmniej w pierwszym etapie rozwoju *wildstyle’u*, w stronę innych graficiarzy i w ogóle rówieśników, gdyż przez nich był właściwie odczytywany i doceniany. Do ich działań odnosił się, i częściowo nadal odnosi, wymóg tajności; tożsamość trzeba było chronić głównie przed organami ścigania, ale i przed światem dorosłych, uznających writerów za wandalów. Dzisiaj styl ten się zdemokratyzował, przynajmniej w sensie odbioru, gdyż stanowi kompozycję bardziej malarską niż literniczą, a obok liter pojawiły się różne mniej lub bardziej abstrakcyjne elementy graficzne. Dobre graffiti nie jest już traktowane przez mieszkańców miasta, w tym wielu dorosłych, za intruza w przestrzeni publicznej<sup>4</sup>, ale miłe urozmaicenie w szarzyźnie ulic.

W ostatnim czasie coraz większym zainteresowaniem zaczyna się cieszyć *calligraffiti* czyli rodzaj kaligrafii o specyficznym graficiarskim kształcie. Litery i złożone z nich słowa są pisane, a właściwie kaligrafowane z dużą starannością, ale nie aż taką,

3 Zdaniami N. Ganz mamy dziś do czynienia z *logo-graffiti/iconic graffiti*, nowym stylem, którego zwolennicy tworzą uderzające emblematy i loga (idem, 2008, s. 374).

4 Określenia socjologa R. Drozdowskiego, który graffiti uznaje za *intencjonalnego intruza przestrzeni publicznej i rodzaj wizualnego slangu* (idem, 2009, s. 90, 98), muszą budzić sprzeciw. Graffiti z pewnością osiągnęło status prawdziwej sztuki – pojawia się nawet w najlepszych galeriach.

jaka cechowała tradycyjnych kaligrafów. Często stanowią one jedynie element większej całości lub są nadpisywane na wykonanych wcześniej przez tych samych graficiarzy kompozycjach. Kaligrafię w stylu graffiti uprawia wielu writerów, np. członkowie bułgarskiej grupy TrashLoverz lub znana południowoafrykańska writerka z Kapsztadu *Faith47*, która swe *murale* 'kompozycje na całą ścianę' podpisuje za pomocą bardzo czytelnych i niezwykle fantazyjnie napisanych wyrazów-haseł i całych, złożonych z nich fraz.

Liternicze początki graffiti przesądziły o tym, że w krajach anglosaskich jego pierwszych twórców nazwano (*graffiti*) *writerami*, czyli 'pisarzami (graffiti)'; i tak już zostało<sup>5</sup>. Jednak nie w Polsce, gdzie kalka znaczeniowa *pisarz* po prostu nie zaistniała. Tymczasem w ostatnich kilkunastu latach graffiti na świecie i w naszym kraju bardzo się zmieniło. Dominująca stała się kompozycja plastyczna, figuratywna lub abstrakcyjna, czysta lub z napisami, a graficjarze, nazywani zamiennie *writerami*, stali się u nas także *malarzami*<sup>6</sup>. Ta nazwa wydaje się znacznie bardziej adekwatna semantycznie niż forma *writer*, zważywszy na nowy rodzaj kreacji plastycznej, jaki zaczęli stwarzać graficjarze, luźno związany z liternictwem (podpisy pod obrazami i na muralach mają dość konwencjonalną, niestylizowaną postać). Na portalach internetowych ulicznych artystów coraz częściej nazwa *malarz* pojawia się w towarzystwie określenia *graffiti*. Dzięki temu zabiegowi nominacyjnemu *malarz graffiti* zyskuje odrębną tożsamość, choć paradoksalnie, coraz więcej czasu zamiast na ulicy zaczyna spędzać w zaciszu swojej domowej pracowni, gdzie powstają także obrazy na płótnie, różnego rodzaju grafiki, komiksy, a także szablony i naklejki, wykorzystywane później na ulicy.

Co ciekawe, nie funkcjonuje u nas, zdawałoby się „nieuchronna”, kalka znaczeniowa *pisarz*; być może dzieje się tak dlatego, że określenie *malarz* dobrze pasuje do rodzaju działalności artystycznej, jaką przeważnie wykonawcy graffiti zajmują się współcześnie, a graficjarskie liternictwo nie okazało się u nas aż tak istotne jak w krajach zachodnich. Przedmiotem ich działań jest obecnie czysta forma plastyczna, mająca luźny związek z liternictwem (najczęściej ujawniającym się w graficznej postaci towarzyszącego obrazowi napisu) albo go całkowicie pozbawiona. Co ciekawe, w krajach angielskiego obszaru językowego nazwa *malarz*, czyli *painter*, zastosowana w odniesieniu do twórcy graffiti, nie funkcjonuje. Zatem *writer* we współczesnym graffiti jest tak naprawdę malarzem, a nie pisarzem czy kaligrafem.

Ten fakt dobrze świadczy o polskich graficjarzach, którzy mają swoje sposoby na specjalistyczną terminologię angielską. Choć wiele form przez nich używanych występuje w wersji oryginalnej, co jest zrozumiałe w przypadku słownictwa specjalistycznego i zawodowego, to niektóre z nich uległy częściowemu lub całkowitemu spolszczeniu albo wręcz zastąpieniu semantycznymi odpowiednikami. Ta uwaga odnosi

5 Swą aktualność straciła definicja określenia *writer*, jaką daje Ganz: 'artysta graffiti, graficjarz, który koncentruje się na liternictwie (tagach, stylach)' (idem, 2008, 374). Dzisiaj *writerzy* są jednak głównie malarzami, grafikami, twórcami szablonów, wlepek i komiksów, a nie kaligrafami. Zakres znaczeniowy tej nazwy poszerzył się.

6 Nazwanie ich *sprejowcami*, próba podjęta przez Bogdana Prejsa (2004), nie wydaje się właściwe. Przecież farba w spreju to, co prawda, najważniejsze, ale nie jedyne tworzywo, i narzędzie zarazem, w rękach graficjarza.

się zwłaszcza do słownictwa nazywającego czynności wykonywane przez twórców graffiti. Należą do niego określenia: *bombić* (*to bomb*) ‘malować nielegalnie na ulicach lub na pociągach’, *buffować* (*to buff*) ‘zmywać graffiti’, *spalić* (*to burn*) ‘wykonać najlepszą kompozycję’. Nie brak też nazw artystycznych akcji, wytworów i akcesoriów graficyzacji, takich jak *wrzut/wrzutka* (*throw-up, piece*) ‘prosta kompozycja, którą można szybko namalować’, *srebro* (*silver piece*) lub *chrom* (*chrome*) ‘wrzut malowany srebrną farbą, najczęściej jest to litera’, *charakter* (*character*) ‘postać ludzka lub zwierzęca jako główny element malowidła lub szablonu’, *fotoreal* (*photoreal*) ‘graffiti stwarzające złudzenie fotografii’, *wypełnienie/wypełka* (*fill-in*) ‘wypełnienie kolorem wewnętrznej powierzchni litery’, *czarna książka* (*black book*) ‘szkicownik writera’, *ken* (*can*) ‘puszka z farbą w aerozolu’, *kapy* (*caps*) ‘końcówki do puszek ze sprejami’, *bitwa* (*battle*) ‘artystyczny pojedynek graficyzacji, polegający na stworzeniu ad hoc możliwie doskonałej pod względem koncepcyjnym i technicznym kompozycji, ocenianej następnie przez jury i/lub publiczność’.

Oprócz tych adaptowanych przez polszczyznę zapożyczeń oraz kalki writerzy stworzyli sporo form rodzimych. Są wśród nich nazwy wykonawców czynności wyspecjalizowanych w wykonywaniu określonych zadań w graffiti: *szabloniarz* ‘writer używający głównie szablonów’, *rejoniarz* ‘twórca graffiti, patrolujący miejsca swojej aktywności’, *osełkarz* ‘autor tagów i rysunków rytych w szkle’<sup>7</sup>, *popapraniec* ‘pseudograficyzacja, bazgrzący na odnowionych zabytkach, niszczący okna wystawowe sklepów czy pociągów nieudanymi rytami, wykonujący *toye* ‘prymitywne, nieudane obrazki lub bazgroły’ na *wrzutach* innych autorów’. Forma *popapraniec* funkcjonuje zamiennie z nacechowaną także pejoratywnie angielską nazwą *toy* oznaczającą, tym razem, ‘początkującego albo nieporadnego adepta graffiti’<sup>8</sup>. Czynności graficyzacji są oddawane przez takie rodzime formy, jak: *zawrzutkować* lub *wykonywać wrzutki*, *zabombić*, *zbombić*, *wybombić się*, *wrzucać ściany*, *tagować*, *stawiać tagi*, *robić szory/wrzuty*, *malować panele/ miejscówki/pociąg* ‘malować graffiti na dużych powierzchniach, np. na wagonach pociągu’, *walić wrzuty*, *rozwaląć panele* ‘wykonywać duże kompozycje’, *rozwalić pomarańcza* ‘namalować litery w kolorze pomarańczowym’, *zrobić kolor* ‘wykonać kolorowe malowidło na ścianie’, *produkcja* ‘zespołowe malowanie graffiti’, *atak na mury/miasto* ‘nielegalna zespołowa akcja malowania graffiti na miejskich murach’. Nazwy narzędzi pracy graficyzacji także mają najczęściej charakter rodzimy: *aerazol*, *farba* ‘puszka z farbą w aerozolu’.

Obserwatorzy procesów zachodzących we współczesnej polszczyźnie reprezentują dwie postawy. Jedni biją na alarm, twierdząc, że jest ona zalewana angielszczyzną i, pozbawiona mechanizmów obronnych, wręcz cofa się w komunikacji publicznej, a system leksykalny ulega nieodwracalnym (czytaj: niekorzystnym) zmianom (zob. Bartmiński 2007, s. 20). Drudzy uważają, że takiego zagrożenia nie ma, zapożyczenie z języka angielskiego jest umiarkowane, a polszczyzna ma samoczynną zdolność oczyszczania się z niechcianych wpływów (Żmigrodzki 2007, Internet). Pol-

7 Zapytany przeze mnie graficyzacja, jaki rodzaj działań najbardziej mu odpowiada, stwierdził, że *robienie szorów* czyli rycie (szorowanie) w szkle.

8 Przeciwnieństwem *toya* jest *król* (*king*). To miano i szacunek środowiska *street artu* ‘sztuki ulicy’ zyskują najlepsi graficyzacja, a także rekordziści, którzy wykonali najwięcej prac.

scy graficy potwierdzają tę drugą tendencję – w ich wysoce wyspecjalizowanym języku nie ma przesadnie dużo form angielskich, a te które są, wydają się konieczne, gdyż nie zyskały (jeszcze) polskich odpowiedników. Ich słownictwo ma głównie charakter slangowy, ale jest to polski slang młodzieżowy, charakteryzujący się przewagą form rodzimych. Słownictwo angielskie ulega na gruncie języka polskiego ciągłym procesom adaptacyjnym, kalki i określenia rodzime często wypierają formy pierwotnie zapożyczone, a te, które pozostały, w wielu przypadkach ulegają spolszczeniu. Te procesy dokonują się samoistnie i spontanicznie, bez udziału prawodawców polszczyzny, gdyż ich ingerencje, jak przekonują jej dzieje, nie mają szans powodzenia.

## Bibliografia

- Bartmiński J., *Stereotypy mieszkają w języku. Studia etnolingwistyczne*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2007.
- Drozdowski R., *Obraza na obrazy. Strategie społecznego oporu wobec obrazów dominujących*, Zys i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2009.
- Ganz N., *Świat graffiti. Sztuka ulicy z pięciu kontynentów*, Wydawnictwo Albatros, Warszawa 2008.
- Kołodziejek E., *Człowiek i świat w języku subkultur*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2005.
- Moch W., *Hip hop – kultura miasta. Leksyka subkultury hiphopowej*, Wydawnictwo Uczelniane WSG, Bydgoszcz 2008.
- Prejs B., *Bunt nie przemija. Bardzo podręczny słownik subkultur młodzieżowych*, „Śląsk” Wydawnictwo Naukowe, Katowice-Warszawa 2004.
- Żmigrodzki P., *Czy jest nam potrzebny Dzień Języka Ojczystego? Kilka słów o sytuacji polszczyzny na początku XXI wieku* (wystąpienie otwierające sesję naukową Oddziału Katowickiego TMJP z okazji Międzynarodowego Dnia Języka Ojczystego, 21 lutego 2007 r., <http://uranos.cto.us.edu.pl/~tmjp/>).
- Strony internetowe poświęcone hip hopowi i sztuce street artu, z których m.in. czerpałem materiał leksykalny: [www.hip-hop.pl](http://www.hip-hop.pl); [www.3fala.art.pl](http://www.3fala.art.pl), [www.urbanpirates.org.pl](http://www.urbanpirates.org.pl) (05.2011).

### Is graffiti writer a writer perse?

There is a lexical ambiguity in the field of specialist vocabulary, utilized by the graffiti artists. The lettering-like beginnings of graffiti determined that its first creators in Anglo-Saxon countries were called (graffiti) writers and it has remained in language use until now. However, the world graffiti has changed a lot in the course of last dozen or so years. The dominating part has been played by plastic, figurative or abstract compositions, made clean or with inscriptions. The graffiti artists, interchangeably called writers, have become painters in Polish language, and so the term malarz is utilized in this meaning. In the English-speaking countries the noun painter does not function with reference to graffiti artist, and similarly in Poland the term 'pisarz' is not employed in this sense. Thus, a writer in contemporary graffiti is, first of all, a painter, and not a writer.

**Keywords:** graffiti, graffiti writer, professional vocabulary, hip-hop subculture

